

URSZULA GRUCA-MIĄSIK



ROZUMOWANIE MORALNE

OSOBA ■ ROZWÓJ ■ WYCHOWANIE



Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

ROZUMOWANIE MORALNE
- OSOBA, ROZWÓJ, WYCHOWANIE

Urszula Gruca-Miąsik

**ROZUMOWANIE MORALNE
– OSOBA, ROZWÓJ, WYCHOWANIE**



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2018**

Recenzowali
prof. zw. dr hab. MIROSLAW J. SZYMAŃSKI
prof. zw. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Opracowanie redakcyjne i korekta
BERNADETA LEKACZ

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
MAREK KUC

Projekt okładki
JULIA SOŃSKA-LAMPART

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2018

ISBN 978-83-7996-574-8

1540

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-310 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel.: 17 872 13 69, tel./faks: 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I, format B5, ark. wyd. 24,6, ark. druk. 22,25, zlec. red. 70/2018

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. Współczesna zmiana społeczna i jej implikacje dla rozwoju rozumowania moralnego adolescentów	21
1.1. Charakterystyka społeczeństwa w ponowoczesnej fazie swego rozwoju	23
1.2. Adolescencja jako krytyczny etap rozwoju rozumowania moralnego	49
1.3. Rozwój rozumowania moralnego w perspektywie współczesnych koncepcji wychowania	62
1.3.1. Antypedagogika	63
1.3.2. Personalistyczna pedagogika katolicka	73
II. Główne ujęcia rozwoju moralnego	90
2.1. Koncepcje psychoanalityczne	91
2.2. Teorie behawioralne	99
2.3. Teorie poznawczo-rozwojowe	105
III. Teoria rozwoju rozumowania moralnego Lawrence'a Kohlberga	115
3.1. Założenia ogólne	115
3.2. Stadialność rozwoju rozumowania moralnego	122
3.3. Analiza krytyczna	135
IV. Modele inspirowane ujęciem Kohlberga	165
4.1. Neokohlbergianizm	165
4.1.1. James Rest	166
4.1.2. Elliot Turiel	170
4.2. Kulturowa konstrukcja rozwoju rozumowania moralnego	176
4.3. Perspektywa pragmatyzmu i neopragmatyzmu	184
4.4. Ujęcie Jürgena Habermasa	202
4.5. Teorie akcentujące wpływ czynników wolitywno-aksjologicznych na rozwój rozumowania moralnego	206
4.5.1. Rola i znaczenie empatii	207
4.5.2. Przestrzeń wartości	217
4.5.2.1. Aksjologiczny kontekst ludzkiej egzystencji	217
4.5.2.2. Propozycje Theodore'a Schwartza i Agusta Blasiego	225
4.6. Wielopoziomowy model rozwoju moralnego	230

4.7. Progresywizm wychowawczy	237
4.7.1. Wychowanie w kontekście jego celowości	239
4.7.2. Kontekst epistemologiczny (interakcjonizm) i psychologiczny (ujęcie poznawczo-rozwojowe).....	248
4.7.3. Kontekst aksjologiczny (etyka)	251
V. Zewnętrzne uwarunkowania rozwoju rozumowania moralnego	259
5.1. Środowiskowe konteksty rozwoju rozumowania moralnego	259
5.1.1. Implikacje wpływu środowiska.....	261
5.1.2. Rodzina jako wyjątkowa wspólnota osobotwórcza	264
5.1.3. Szkoła jako specyficzna przestrzeń wychowania moralnego	269
5.1.4. Miejsce grupy rówieśniczej w kształtowaniu osoby moralnej	281
5.2. Religia jako czynnik identyfikacji moralnej	284
5.3. Dystynktywny kontekst płci	296
Zakończenie	305
Bibliografia	321

WSTĘP

Wśród licznych relacji społecznych istnieje, jak wskazuje Piotr Sztompka, pewna kategoria wyróżniona, odzwierciedlająca, jak się zdaje, najmocniej podstawowe rysy naszej społecznej natury. Jest nią relacja moralna. Za jej najważniejsze odmiany zdaniem tego autora uznać należy: zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość, które jako relacje elementarne stanowią swoisty budulec bardziej złożonych kontaktów społecznych. Kompleks wymienionych relacji moralnych uznać można za swoistą przestrzeń moralną, którą podobnie jak ogólniejszą przestrzeń międzyludzką rozpatrywać można w wymiarze indywidualnym i zbiorowym¹. Trudno nie zgodzić się z konkluzją wspomnianego autora, iż klucz do dobrobytu i szczęścia społeczeństwa leży w pozytywnych relacjach społecznych, w dobrej przestrzeni międzyludzkiej i gęstej przestrzeni moralnej².

Egzystując w przestrzeni społecznej wypełnionej innymi ludźmi, każdy człowiek staje się jej częścią, każdy na swój sposób warunkuje „gęstość” wspomnianej wyżej przestrzeni moralnej. W tym celu, pozostając nieustannie w relacjach z innymi, wielu swoich działań nie może realizować przeciw innym czy obok innych, lecz z innymi, w kooperacji, przyjaźni i szacunku, kierując się określonymi regułami moralnymi. W ten sposób kształtuje się wspólna przestrzeń moralna stanowiąca zasadniczy aspekt funkcjonowania społeczeństwa. Moralność pozostaje jednak jednym z najważniejszych, ale i najtrudniejszych do zgłębienia, bo obarczonym przecież dużym stopniem subiektywności, wyróżnikiem osobowego życia ludzkiego. Zazwyczaj ludzie chcą się wprowadzić prezentować jako moralni, lecz w praktyce nie za często poważnie mierzą się z obiektywną oceną swoich wyborów moralnych³. Z tego też względu nie rzadko wygodniej jest pominąć pytanie o kryterium dobra i zła bądź też dojść do wniosku, iż każdy wypracować musi swoje własne kryterium. Skutkować może to niekiedy sprowadzeniem moralnego wyboru do gry uczuć, sentymentalizmu lub emotywizmu, stawiając zarazem znak zapytania odnośnie do pra-

¹ Zob. P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 149–153.

² Tamże, s. 334–336.

³ Zob. P.O. Żylicz, *Psychologia moralności. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2010, s. 8.

wa wychowawcy do wywierania jakiegoś wpływu na kształtowanie moralności jednostki.

W związku z tym wszelkie badania odnoszące się do życia moralnego, również te dotyczące rozwoju rozumowania moralnego, choć niosą ze sobą wiele ograniczeń, których nie można lekceważyć, odsłaniają jakiś aspekt charakteryzujący moralność. Wychowanie moralne oraz sposoby rozumienia zasad moralnych przez młodych ludzi są w dużej mierze pochodną utwierdzonej, tradycyjnej kultury, jak i chyba w jeszcze większym stopniu aktualnych prądów cywilizacyjnych, preferowanych tendencji filozoficznych i sposobów myślenia danej epoki. Skoro zaś charakterystyczną cechą ponowoczesnego kontekstu świadomości i postaw moralnych jest relatywizm moralny, wyraźna ambiwalencja funkcjonujących norm społecznych i plastyczność uznawanych wzorów zachowań, to w konsekwencji pojawiają się poważne trudności z odróżnianiem obiektywnego dobra i zła⁴. W obrębie sposobu myślenia, a zwłaszcza postępowania ludzi egzystujących w ponowoczesnych społeczeństwach, preferencją staje się dążenie do niewymagającego zbyt dużego trudu „szczęścia”, co może być atrakcyjne dla młodych ludzi w okresie rozwojowym.

W rozważaniach odnoszących się do rozumowania moralnego nie można przy tym pominąć ważnego rozróżnienia pomiędzy moralnością i etyką. Określając sferę znaczeń zakreślonych tymi terminami, dojść trzeba do wniosku, iż dotyczą one po prostu dziedziny ludzkich zachowań wyznaczonej tym, co stosowne i należyte, co powinno się czynić, co moralnie wartościowe, co zawiera się w kategoriach dobra i zła. Moralność jako społeczny system normatywny konstytuowany przez normy, oceny, sankcje, wzorce oraz ideały w swych regulatywnych funkcjach podobna jest do innych systemów wskazujących ludziom, jak działać poprawnie oraz jakich czynów i zachowań unikać. Etykę utożsamiać należy zaś z teoretycznym namysłem, refleksją nad moralnością, czyli nauką, której moralność stanowi przedmiot. Za istotne kryterium dystynkcji pomiędzy moralnością i etyką uznać należy stwierdzenie tego, co jest, i sprecyzowanie tego, co być powinno. Moralność w większym stopniu odzwierciedla rzeczywiste działania jednostek czy też społeczności, etyka zaś zawiera normatywne dyrektywy dookreślające powinnościowy charakter działań jednostki. Etykę konstytuują próby racjonalnego porządkowania i uzasadniania sposobów działania jednostki w określonej rzeczywistości przybierające postać różnej postaci kodeksów. Etyka w większym stopniu odnosi się do idei i doktryn dystynktujących dobro i zło moralne, moralność zaś dotyczy przede wszystkim konkretnych zachowań ludzkich warunkowanych jednak określo-

⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2010, s. 102–123.

nymi przekonaniemii etycznymi lub kierowanych taką, a nie inną doktryną etyczną.

W tym kontekście dojść można do wniosku, iż rozumowanie moralne związane z określonym poziomem specyficznego typu myślenia, którego nie można utożsamić z prostym racjonalizowaniem czy poziomem wiedzy poszczególnych osób na tematy dotyczące moralności, lecz raczej strukturalnym jej „kalkowaniem moralnym”, sytuować można raczej w dziedzinie moralności niż etyki. Badania nad poziomem rozwoju rozumowania moralnego, pozwalając określić w pierwszym rzędzie stan głębokiej świadomości moralnej poszczególnych osób w kontekście ich codziennego funkcjonowania, w jakimś stopniu odnoszą się oczywiście również do wiedzy z obszaru obowiązujących dyrektyw etycznych.

Dzięki rozwojowi moralnemu jednostka stopniowo wrasta w dziedzinę rzeczywistości społecznej stanowiącej przez powszechnie obowiązujące w danym społeczeństwie normy i wzory zachowania odnoszące się do tych czynów, które można rozpatrywać jako złe lub dobre. Rozwój moralny, szczególnie wyróżniający się spośród wielu innych dziedzin rozwoju człowieka, obejmuje sferę motywacji, uczuć, wiedzę i umiejętności, choć mogą się oczywiście ujawniać dysproporcje pomiędzy ich poziomem.

Aczkolwiek w tej rozprawie koncentruję się na rozumowaniu moralnym jako ważnym aspekcie rozwoju moralnego, nie mam wątpliwości co do tego, iż ludzie pozbawieni wrażliwości moralnej i motywacji moralnego postępowania nawet wówczas, gdy odznaczają się odpowiednią wiedzą o tym, jak należy postępować, mogą nigdy nie osiągnąć odpowiedniego poziomu moralnego. Ten aspekt kształtowania osobowości wydaje się jednak na tyle słabo zbadany, zwłaszcza w polskiej współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej, iż jego podjęcie należy uznać za zadanie ciekawe i godne uwagi. Warto zresztą w tym kontekście przypomnieć, że już od czasów Sokratesa toczą się w europejskiej kulturze spory o istotę moralności, w których bądź to rozum, bądź też ludzką wolę stawia się w centrum ludzkiego życia moralnego⁵. Sokrates jako pierwszy, dyskutując z sofistami i próbując definiować dobro moralne, w ludzkich przeświadczeniach poszukiwał obiektywnej wiedzy o moralnym dobru i złu. Wydobywając tę wiedzę za pomocą swojej słynnej metody majeutycznej, związał on moralność z prawdą o czynach moralnych. W centrum swojej misji postawił uczenie ludzi cnoty, a ściślej rzecz ujmując: rozumu mającego doprowadzić ich do cnoty. Utożsamiając cnotę z wiedzą, doszedł do zaskakującego wniosku, iż zła nie można niejako czynić świadomie, gdyż swoją genezę posiada ono w nieświadomości. Cnoty można się więc uczyć, korygując błędy

⁵ Zob. H. Arendt, *Myślenie*, Warszawa 2002, s. 225–241.

wynikające z braku właściwego *quantum* wiedzy, a więc w drodze eliminowania obszaru nieświadomości.

Intelektualizm etyczny, który zaproponował Sokrates zdający się zupełnie pomijać ludzką wolę w akcie moralnego wyboru, nie wydaje się oddawać pełnej prawdy o ludzkiej moralności. W rzeczywistości człowiek może przecież, czego często w przestrzeni moralnych decyzji własnych oraz innych osób możemy doświadczyć, poprzez akt woli wybiera coś, co na poziomie rozumu jawi się jako oczywiste zło. Niechęć do pójścia za dobrem, co do którego rozum nie ma wątpliwości, wynikać może bowiem ze zwyczajnej słabości ludzkiej woli. Dobro i zło nie wynika stąd, że ludzie zmierzają do dobra bądź do zła. Jak pisze Hannah Arendt: „Sokratejskie twierdzenie głoszące, że nikt nie czyni zła z własnej woli, implikuje niebezpieczną konkluzję: «Każdy chce dobra» jest bez wątpienia twierdzeniem nieprawdziwym”⁶. Tylko ten jednak, kto swoje działanie poddaje namysłowi, kto nie ucieka przed samym sobą, będzie w stanie spojrzeć sobie w twarz, nie rozgrzeszając się pochopnie ze swoich słów i czynów⁷.

Ze względu na to, że przeszkody na drodze do zrozumienia się ludzi są w mniejszym stopniu po stronie rozumu niż po stronie woli, sąd Sokratesa uznającego, iż ludzka wola powinna niejako siłą natury iść za rozpoznaniem przez rozum dobrem, miał swoje reperkusje w historii kształtowania się poglądów na ludzką moralność⁸. Wielkie, tradycyjne teorie filozofii moralnej – od Arystotelesa, poprzez Immanuela Kanta, po Johna Stuarta Milla – główną rolę w podejmowaniu decyzji moralnych przyznawały rozumowaniu, unikając już skrajności uwidaczniających się w koncepcji Sokratesa. W dużej mierze dopiero wraz z chrześcijaństwem obnażającym potęgę, ale i słabość ludzkiej woli, zwrócono uwagę na to, iż rozum oraz wola niejako wspólnie współtworzą nasze życie moralne. Wprawdzie św. Augustyn większy nacisk kładł na rolę woli, a św. Tomasz eksponował rozum, to obydwaj jednak widzieli w człowieku osobę, to znaczy cielesno-duchowy byt konstytuowany przez te dwie władze.

Proces poznawania i utrwalania norm moralnych, kształtowania zdolności podejmowania wyborów moralnych oraz przyjmowania określonych postaw moralnych powinien oczywiście uwzględniać harmonię świadomości, woli i emocji. Nie mając wątpliwości co do nieadekwatności sokratejskiego intelektualizmu etycznego w opisie ludzkiej drogi dochodzenia do cnoty, gdzie zupełnie pomija się władzę woli, trudno jednak zarazem nie zauważyć, że

⁶ Tamże, s. 243.

⁷ Zob. A. Folkierska, „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, R. XLIV, nr 1(171), s. 16–17.

⁸ Zob. P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa 2006, s. 17.

sytuacja we współczesnym świecie przedstawia się zgoła odmiennie. Jedną z charakterystycznych cech ponowoczesności nie jest bez wątpienia racjonalizm, lecz raczej antyracjonalizm, nawet jeśli nie jest on jednoznacznie deklarowany.

Tymczasem rozumu z naszej moralności nie wolno, przynajmniej bezkarnie, eliminować, gdyż dojrzałe życie moralne wymaga twórczego myślenia osoby⁹. Warto zauważyć, że nawet badania prowadzone w neurobiologii potwierdzają to, iż w rozwiązywaniu dylematów moralnych biorą udział zarówno procesy emocjonalne, jak i poznawcze, często zresztą ze sobą rywalizując. Stosując metodykę pomiaru szybkości odpowiedzi, wykazano na przykład, że ludzie dłużej zastanawiają się przed wybraniem rozwiązania utylitarnego wymagającego pogwałcenia osobowych norm moralnych¹⁰. Jonathan Haidt sądził, że udowodnił słusność poglądów Davida Hume'a, że rozumowanie moralne często jest służącą emocji moralnych, co jest sprzeczne z podejściem racjonalistycznym dominującym w psychologii moralności¹¹.

Poszerzająca się wiedza naukowa na temat natury życia i związku między mózgiem a umysłem nie zmienia faktu, iż jesteśmy ludźmi, nie mózgami. Idea determinizmu, która przenika naukę, skłania nas do niewesołej konstatacji, że jesteśmy maszynami, które służą automatycznie jako narzędzia zdeterminowanym fizycznie siłom większym od nas. Nie można jednak zapominać, jak podkreśla jeden ze współczesnych autorytetów w dziedzinie neurobiologii, iż wszelkie doświadczenia życiowe – osobiste i społeczne – wpływają na nasz emergentny system psychiczny. Stanowią one potężną siłę kształtującą nasz umysł. Nie tylko więc ograniczają nasz mózg, ale też ujawniają, że to interakcja między dwiema warstwami – mózgiem i umysłem – stanowi źródło naszej świadomej rzeczywistości, naszego momentu w czasie rzeczywistym. Możemy mieć pewność, iż nasze urządzenie do podejmowania decyzji – mózg – ma niezawodną strukturę umożliwiającą wprowadzenie tych decyzji w czyn. Jest też odkrywcze, bo uświadamia, że nieprzenikniona tajemnica wolnej woli jest tylko pozornym problemem opartym na przekonaniach społecznych i psychologicznych, które narodziły się w pewnym okresie dziejów ludzkości, lecz nie zostały potwierdzone i/lub pozostają w sprzeczności ze współczesną wiedzą naukową na temat natury wszechświata¹². Warto też, zwłaszcza w kontekście refleksji o rozumowaniu moralnym, odnieść się do wniosków sformułowanych przez współczesnych neurobiologów, iż używanie mózgu prowadzi do rozrostu tych jego ośrodków, które są odpowiedzialne za poszczególne funkcje.

⁹ Zob. T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków 2005, s. 52.

¹⁰ Zob. J. Vetulani, *Neurobiologia moralności*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 4, s. 23.

¹¹ Zob. J. Haidt, *Prawy umysł*, Sopot 2014, s. 53.

¹² Zob. M.S. Gazzaniga, *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg*, Sopot 2013, s. 186.

Kiedy używamy więc mózgu, jego objętość rośnie, gdy zaś tego nie robimy, mózg marnieje¹³.

Nie może być wątpliwości co do tego, iż wiedzę o moralności uznać należy za niezbędną zarówno dla racjonalnego podjęcia decyzji w danej sprawie, jak i dla odpowiedzialnego i uzasadnionego formułowania ocen moralnych. Młody człowiek powinien umieć w zachowaniu swoim i innych ludzi wyróżniać następujące powiązane ze sobą elementy: poznanie pewnych stanów rzeczy – istniejących i możliwych; ocena oraz związane z nią uznanie, chcenie, pragnienie, aprobata bądź dezaprobata; decyzja, czyli wybór rodzaju realizacji jakiegoś możliwego stanu rzeczy; realizacja, czyli dążenie do przeżycia cennych stanów rzeczy lub interakcji albo dążenie do wywołania pewnych zdarzeń, stanów lub relacji cennych dla innych osób, z którymi łączą nas więzy społeczne¹⁴.

Z tym większą więc uwagą przyglądać się należy poglądom tych współczesnych autorytetów z psychologii, socjologii, filozofii, teologii i pedagogiki oraz innych dyscyplin społecznych i humanistycznych, które za ważny element kształtowania osobowości moralnej uważają rozumowanie moralne. Zagadnieniem rozwoju rozumowania moralnego zajmowało się i wciąż zajmuje wielu wybitnych badaczy. Jako pierwsi analizowali ten proces Jean Piaget, Sergiusz Hessen i Lawrence Kohlberg, a w późniejszym okresie między innymi James R. Rest, Heliodor Muszyński, Mieczysław Łobocki, Janusz Mariański, Wiesław Szczęsny, Maria Ossowska.

Kwestię rozumowania moralnego podejmują przede wszystkim zwolennicy teorii poznawczo-rozwojowej, w obrębie której rozwój moralny zależy w pierwszym rzędzie od rozwoju poznawczego. Ukazuje się tu korelacja myślenia z postępowaniem moralnym oraz przechodzenie rozwoju moralnego przez kolejne stadia. Rozwój moralny uzależnia się głównie od struktur poznawczych, przynajmniej częściowo pomijając tym samym inne podsystemy biorące udział w sterowaniu zachowaniem. Według teorii poznawczo-rozwojowych adekwatnie do rozwoju poznawczego dziecka rozwija się zdolność do rozumowania moralnego, to jest umiejętność analizowania, a także oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów oraz norm społecznych. Zwraca się uwagę na to, iż w wieku dorastania pogłębia się zdolność analizy i syntezy oraz rozwija się myślenie abstrakcyjne i logiczno-dedukcyjne. W procesie myślenia dostrzec można wyraźne przechodzenie od ujęcia konkretnego, obrazowego do abstrakcyjnego. Przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania poszczególne operacje myślowe: uogólnienie, porównywanie, wnioskowanie, dowodzenie czy klasyfikacja przechodzą na wyższy poziom.

¹³ Zob. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2016, s. 37.

¹⁴ Zob. P. Jaroszyński, *Etyka – dramat życia moralnego*, Warszawa 1996, s. 120.

Dla zarysowania metodyki charakteryzującej niniejszą pracę posłużę się ważnym pytaniem, które w kontekście tego problemu stawia Bogusław Śliwerski: „Jak zatem prowadzić badania nad prądem, kierunkiem, doktryną czy nurtem pedagogicznym, by nie pozbawić go tkwiących w nim racji i wartości wynikających z jego dotychczasowych i aktualnych zastosowań, a zarazem by dostrzec też pojawiające się w nim lub wobec niego wypaczenia?”¹⁵. Podążając za tym tokiem myślenia, tak starałam się prowadzić swoje badania, aby analizowany przeze mnie model rozumowania moralnego został ukazany w dwóch zarysowanych przez Śliwerskiego kontekstach. Moim zamiarem było więc ukazanie przede wszystkim z punktu widzenia pedagoga wartości teorii rozumowania moralnego, ale i dostrzeżenie i wyeksponowanie pojawiających się w nim „wypaczeń”. Analizując metodą hermeneutyczną różne wymiary ujęcia rozumowania moralnego, starałam się przedstawić rozumiejący wgląd w teksty ukazujące ten swoisty szeroko zakrojony projekt: psychologiczny, filozoficzny, a wreszcie pedagogiczny¹⁶.

Celem monografii, jak sugeruje to tytuł *Rozumowanie moralne – osoba, rozwój, wychowanie*, jest przedstawienie koncepcji rozumowania moralnego, zwłaszcza w odniesieniu do adolescentów, z uwzględnieniem kontekstu społecznego, etycznego i pedagogicznego, w jakim on się dokonuje. Prezentacja teoretycznych podstaw i różnych koncepcji rozwoju rozumowania moralnego stwarza sprzyjającą perspektywę dla konstruowania tożsamości i efektywniejszego wychowania.

Człowiek egzystujący na przełomie II i III tysiąclecia w dużej mierze wydaje się wątpić w moc swojego rozumu, przedkładając ponad jego możliwości niezbyt zresztą precyzyjnie określoną wolę, a właściwie emocje. Z tego właśnie względu czymś koniecznym, jak się wydaje, jest odwoływanie się do integralnej antropologii uwzględniającej wszystkie wymiary człowieka. Taką propozycją – filozoficzną i pedagogiczną – pozostaje personalizm katolicki uznający człowieka w duchu klasycznej antropologii starożytnej za byt cielesno-duchowy oraz racjonalno-wolitywny. Osobowe ujęcie człowieka przeciwstawia się wszelkim redukcyjnym tendencjom w tym obszarze, zarówno w kierunku pomijania czynnika racjonalnego, jak i jego nadmiernego eksponowania, podobnie zresztą jak w przypadku cielesności czy duchowości.

W tej perspektywie rozumowanie moralne i jego rozwój przekracza intelektualizm etyczny, gdyż dowartościowując ludzką racjonalność, uwzględnia też wolitywne aspekty jego natury.

¹⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 12.

¹⁶ Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 23–24.

Personalizm otwiera także właściwą perspektywę dla pochylenia się nad rozumowaniem moralnym, gdyż osoba jawi się tu jako byt spotencjalizowany, to znaczy zmierzający dopiero do pełni swojej dojrzałości, również w obszarze moralnym. Rozwój rozumowania moralnego w tym kontekście staje się jednym z ważnych, skorelowanych z innymi czynnikami konstytuującymi osobę aspektów jej rozwoju moralnego. Dojrzałość moralna osoby w tym ujęciu wyznacza właściwie punkt krytyczny dla jej osobowej dojrzałości, a więc zarazem osiągnięcia kolejnych stadiów rozumowania moralnego.

Rozwój rozumowania moralnego mający swoje mocne zakorzenienie w biologii czy psychice w równie dużym stopniu warunkowany jest czynnikami zewnętrznymi. Z faktu tego zdają sobie sprawę teoretycy rozumowania moralnego, z Lawrence'em Kohlbergiem na czele, dostrzegający wpływ czynników środowiska społecznego na osiągnięcie przez młodych ludzi wyższych stadiów rozumowania moralnego, widzący konieczność wychowania moralnego. W obrębie personalizmu wychowanie, zwłaszcza moralne, jawi się zaś właściwie jako warunek *sine qua non* pełnego moralnego rozwoju osoby.

Opracowanie niniejsze składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym podjęto próbę przedstawienia współczesnej zmiany społecznej z jej implikacjami dla rozwoju rozumowania moralnego adolescentów. Bez wątpienia charakterystyczne dla współczesności zjawiska i postawy, podobnie jak i stojące za nimi założenia teoretyczne (nawet jeśli nie są one wyraźnie formułowane), w dużym stopniu warunkują poziom rozwoju moralnego jednostek i społeczeństw na początku XXI wieku. Egzystując w warunkach ponowoczesności, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym, człowiek naznaczony jest jej charakterystycznymi cechami. W pierwszym podrozdziale inicjującym monografię została zarysowana panorama takich zjawisk, jak: płynność rzeczywistości, skala przeobrażeń, swoista utrata zaufania do rozumu i nauki, zwłaszcza w wymiarze technicznym, globalizacja i pluralizm zarazem, kryzys religijny, moralny, wychowania. Nie sposób pominąć wpływu tych czynników na pojmowanie przez człowieka i przeżywania moralności. Rozumowanie moralne, będąc skorelowane z życiem moralnym jednostek i społeczeństw, posiada silne uwarunkowania historyczne i społeczne, w których funkcjonują.

Newralgicznym dla osiągnięcia możliwie wysokiego poziomu rozwoju moralnego punktem jest bez wątpienia okres adolescencji, gdy młody człowiek, również w myśl założeń Kohlberga, osiągać powinien dojrzałość moralną. Z tego względu został on scharakteryzowany w drugim podrozdziale pierwszego rozdziału.

Poprzez zewnętrzne uwarunkowania rozwoju rozumowania moralnego otwiera się przestrzeń dla refleksji odnoszącej się do wychowania moralnego,

przede wszystkim w kontekście teoretycznych jego założeń. Pomimo tego, iż istnieje oczywiście wiele różnorodnych nurtów pedagogicznych, wydaje się, iż w Polsce uwidacznia się jednak dosyć wyraźna koegzystencja dwóch nurtów dosyć mocno się od siebie różniących. Mam tu na uwadze spojrzenie na wychowanie preferowane przez antypedagogikę oraz katolicką pedagogikę personalistyczną. Kwestia ta zostanie podjęta w dwóch punktach trzeciego podrozdziału pierwszego rozdziału.

W związku z tym, że zasadniczy przedmiot pracy, czyli rozumowanie moralne będące aspektem rozwoju moralnego, stanowi przedmiot licznych analiz, w drugim rozdziale ukazane zostały ważniejsze nurty analizujące ten rozwój. Szczególnie wpływowe w ostatnich latach zdają się być: paradygmat psychoanalityczny i teorie behawioralne opisane w dwóch pierwszych podrozdziałach tego rozdziału. Ostatni podrozdział odnosi się do głównych założeń teorii poznawczo-rozwojowej, szczególnie istotnej z punktu widzenia tematyki monografii.

W trzecim rozdziale znalazło się miejsce na ukazanie teorii rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga będącej punktem odniesienia dla rozważań w tej monografii. Istotne jest to, gdzie sytuuje się teoria Kohlberga w kontekście wcześniej zarysowanych paradygmatów. Wydaje się, że ta teoria w jakimś stopniu zbliża się do personalizmu, bowiem dla Kohlberga, podobnie jak dla wspomnianego kierunku, bardzo ważne jest wychowanie i jego cele. W kolejnych częściach rozdziału znalazły się odniesienia do ogólnych założeń tej teorii, w centrum której znajduje się koncepcja stadialności rozwoju rozumowania moralnego. W związku z tym, iż niemal od razu teoria Kohlberga spotkała się z licznymi zastrzeżeniami, w kończącym rozdział fragmencie zreferowano dyskusję w tej kwestii, które umożliwią krytyczną ocenę Kohlbergowskiego modelu rozwoju rozumowania moralnego.

Krytyczne odniesienia do Kohlberga, kwestionujące niektóre założenia jego teorii, stanowią zarazem wyraz dużego nią zainteresowania. Potwierdzeniem popularności ujęcia Kohlberga są liczne modele teoretyczno-praktyczne, które bezpośrednio są nim inspirowane. W pierwszym podrozdziale czwartego rozdziału zostaną omówione, jak się wydaje, najbliższe, choć krytyczne w stosunku do Kohlberga, teorie rozwoju rozumowania moralnego neokohlbergian: Jamesa R. Resty oraz Elliota Turiela. W jeszcze większym stopniu odbiegają od modelu Kohlberga kolejne poddane analizie modele: kulturowa konstrukcja rozwoju rozumowania moralnego, ujęcie tego rozwoju w ramach nurtu pragmatyzmu oraz inspirująca koncepcja Jürgena Habermasa. Dostrzegając pominięcie lub przynajmniej niedocenienie przez Kohlberga w procesie rozwoju rozumowania moralnego czynników wolitywno-aksjologicznych, wielu badaczy myśli Kohlberga, odwołując się do jego idei, starało się dowartościować ich rolę w procesie rozwoju moralnego. W kolejnym fragmencie opracowania

odniesiono się więc przede wszystkim do tych teorii, które wyeksponowały w procesie rozwoju moralnego rolę empatii oraz czynników aksjologicznych. Za najnowszą propozycję wśród nurtów odwołujących się do Kohlberga uznac można kształtujący się w ostatnich latach wielopoziomowy model rozwoju moralnego referowany w kolejnym punkcie. Ostatni zaś fragment tego podrzdziału odnosi się do zagadnienia progresywizmu wychowawczego, czyli teorii wychowania moralnego zarysowanej przez Kohlberga. Zręby afirmowanego przez tego autora progresywizmu rzucają nowe światło na jego teorię, przyznając teleologicznie ukierunkowanemu wychowaniu wiodące miejsce. Podążając za tokiem myśli Kohlberga, ukazane zostały: kontekst epistemologiczny (interakcjonizm), psychologiczny (ujęcie poznawczo-rozwojowe) oraz aksjologicznego progresywizmu (filozoficzna etyka).

Istotnym elementem całej koncepcji rozwoju rozumowania moralnego powinno być dostrzeżenie tych czynników, które w różny sposób są z tym procesem skorelowane. Ze względu na to, iż już sam Kohlberg podkreślał wagę uwarunkowań środowiskowych rozwoju rozumowania moralnego, na początku piątego rozdziału została właśnie podjęta ta kwestia. Po odniesieniu się do pojęcia wpływu środowiskowego poddano analizie zasadnicze czynniki tego wpływu: rodzinę, szkołę czy grupy rówieśnicze. Bez wątpienia to właśnie w tym kontekście warunkowany jest proces rozwoju rozumowania moralnego. Tymi sferami oddziaływania, które konstytuują w dużej mierze nasze życie indywidualne oraz społeczne, pozostając w dużej mierze skorelowanymi z rozwojem rozumowania moralnego, pozostają też: religia oraz płeć. Potwierdzają to liczne badania, które umożliwiły różnym autorom formułowanie ważnych wniosków odnośnie do rozwoju rozumowania moralnego w zależności od płci czy poziomu religijności.

Rozwój moralny, który pozostaje procesem przemiany ludzkiej osobowości, prowadzi do formowania się zinterioryzowanego systemu wartości i norm moralnych oraz odpowiadających im reguł własnego postępowania. Ma on więc dwa wymiary – poznawczy (rozumowanie, oceny moralne) i behawioralny (działanie moralne). W ramach prezentowanej monografii w sposób szczególny odnoszę się do pierwszego z nich, to znaczy do rozumowania moralnego i formułowanych w jego wyniku, szeroko poddanych wyżej analizie, sądów czy ocen moralnych. O ile jednak w przestrzeni refleksji naukowej, zwłaszcza psychologicznej, filozoficznej i pedagogicznej, powszechnie funkcjonuje pojęcie rozumowania moralnego, o tyle jednak nawet w dostępnych dziełach Kohlberga nie funkcjonuje właściwie jakaś precyzyjna definicja samego rozumowania moralnego. Poszczególni autorzy albo w ogóle nie odwołują się do jakiejś definicji rozumowania moralnego przynajmniej spełniającej formalne parametry definicji naukowej, albo też odnoszą się do niektórych jego elementów, szczególnie komponujących się z ich ujęciem.

Duża różnorodność w opisywaniu procesu rozwoju rozumowania moralnego w literaturze prowadzi do problemów. Przede wszystkim nie jest jasne, że wszyscy mówią o tym samym, gdy twierdzą, że moralne rozumowanie ma lub nie odgrywa roli przyczynowej w tworzeniu ocen moralnych. Ponieważ wielu różnych naukowców, którzy pisząc o rozumowaniu moralnym, zajmuje się wieloma różnymi cechami charakteryzującymi przedmiot badań, mogą oni mieć zupełnie odmienne argumenty, gdy stwierdzą, że rozumowanie moralne odgrywa lub nie odgrywa roli przyczynowej w tworzeniu sądów moralnych.

Przez rozumowanie moralne w ramach proponowanej monografii rozumiem w pierwszym rzędzie proces myślowy świadomy i celowy, za pomocą którego dana jednostka określa różnicę pomiędzy dobrem i złem w odniesieniu do idei, sytuacji oraz zachowań zarówno własnych, jak i innych osób. Proces rozumowania moralnego polega na uznaniu za moralnie wartościowe, dobre, prawdziwe jakiegoś przekonania o dobru moralnym na podstawie innych przekonań, które wcześniej przyjęte zostały przez jednostkę za prawdziwe. Rozumowanie moralne pozostaje więc swoistą czynnością umysłową, która wyraża się w przechodzeniu od jednego sądu do innego. Rozumowanie moralne stanowi zarazem specyficzną umiejętność, która pozwala nam rozważać i oceniać argumenty moralne, a w ich świetle oceniać nasze moralne zobowiązania, postawy i osądy. Rozumować znaczy prowadzić swoisty dialog z samym sobą, słyszeć siebie od wewnątrz. Analiza ta skutkuje konstrukcją swoistej siatki pojęciowej z czymś w rodzaju indywidualnie specyficznego moralnego *esse*, które nie tyle gwarantuje przejście w *fieri*, ile mu zdecydowanie sprzyja. Im więcej ukształtowanej moralnej bazy pojęciowej, tym łatwiej człowiek buduje kolejne moralne sądy, a na ich podstawie podejmuje działania moralne. Rozumowanie moralne jako stopniowalne oznacza mniejszą czy większą umiejętność, dyspozycyjność do uporządkowania w wydawaniu sądów moralnych. Można tu mówić o rozwoju, skoro z wiekiem z zasady powiększa się ludzka wiedza, doświadczenie, zwiększają się możliwości intelektu, bogatsza staje się siatka i struktura pojęć, quasi-kantowska aprioryczna tożsamość, poprzez którą patrzemy na rzeczywistość wyborów moralnych. Oczywiście ten niezwykle ważny wewnętrzny ogląd ludzkiego „ja” w płaszczyźnie wartościowania moralnego nie wyczerpuje się w aktach poznawczych, lecz znaleźć powinien swoją konsekwencję w działaniu, a więc w płaszczyźnie woli. Responsywność w tym przypadku manifestuje się wychodzeniem poza krąg wewnętrzny rozumowania moralnego stanowiącego naszą aprioryczną identyfikację moralną na zewnątrz: w kierunku pogłębienia własnych wartościowych wyborów moralnych i kształtowania relacji z innymi osobami.

Dojść należy również do wniosku, iż choć sądy moralne powstają przyczynowo dzięki rozumowaniu moralnemu, trudno tu mówić o jakimś prostym przeło-

zeniu i tym, iż wszystkie oceny moralne mają taką genezę. Poszczególni ludzie często nie są w stanie dostarczyć pełnych uzasadnień swoich sądów, gdyż powstają one pod wpływem nieświadomych procesów psychologicznych i emocji.

Do silnej tezy o istotnym wpływie tych czynników nieświadomych na rozwój rozumowania moralnego dołączyć trzeba konstatację o zewnętrznych, środowiskowych jego uwarunkowaniach. Rozumowanie moralne konkretnej jednostki stanowi syntezę czynników osobowych, wewnętrznych i tych, które wyznaczają jego uwarunkowania środowiskowe, na przykład rodzinne, szkolne czy rówieśnicze. Implikacją tej przesłanki pozostawać powinna świadomość roli, jaką w życiu każdego człowieka odgrywa środowisko moralne jego egzystencji. Paralelnie do rozwoju osobowego człowieka rozwija się jego moralne „ja” odzwierciedlane między innymi poziomem rozwoju rozumowania moralnego.

Z możliwością realnego wpływu na tożsamość moralną każdej osoby wiąże się powinność kształtowania jeszcze efektywniejszego wychowania moralnego. Nie jest to jednak łatwe w obrębie tak zmiennej współczesnej rzeczywistości stawiającej przed każdym człowiekiem poważne wyzwania, przede wszystkim w ramach podejmowanych przez niego sądów moralnych. Zmagający się człowiek w tym kontekście, z coraz większą ambiwalencją, zwłaszcza w obszarze dylematów moralnych, potrzebuje wychowania moralnego. Jednym z jego obszarów mogą być treści nauczania, czym jest rozumowanie moralne, aranżowanie i towarzyszenie w rozwiązywaniu dylematów moralnych, a także wspieranie, zwłaszcza ludzi budujących swoją dojrzałość moralną, we wstępowaniu na wyższe jego stadia. Unikając moralnej indoktrynacji i uwzględniając podmiotowość młodych ludzi, należy ukazywać w ramach wychowania moralnego odwołującego się w pierwszym rzędzie do rozumowania moralnego konsekwencje sądów moralnych, ocen, wyborów i działań.

Prawidłowy rozwój rozumowania moralnego, zwłaszcza w przypadku dzieci czy ludzi młodych, jest właściwie niemożliwy do zrealizowania bez działań go stymulujących, a więc bez szeroko rozumianego wychowania. Rozumowanie moralne siłą rzeczy, podobnie zresztą jak i działanie na rzecz jego rozwoju, odnosi się w większym stopniu do stanu ludzkiej świadomości niż sfery emocjonalno-wolitywnej. W przypadku zarówno założeń teoretycznych, jak i badań odnoszących się do rozwoju rozumowania moralnego w pierwszym rzędzie uwidacznia się koncentracja na sferze rozumowej człowieka. Trudno tu oczywiście zupełnie pominąć jego sferę emocjonalną. Można więc mówić o wychowaniu odwołującym się do sfery świadomościowej, intelektualnej, choć trudno oczywiście, zwłaszcza uwzględniając całościową wizję człowieka, separować jakikolwiek element jego cechy konstytutywnej.

Pedagog jako osoba poznająca i diagnozująca rzeczywistość pod względem problemów edukacyjnych i wychowawczych zbyt rzadko jest dziś po-

strzegany w kontekście poziomu kompetencji i dojrzałości aksjologicznej. Tymczasem zawód i rola pedagoga są silnie nasycone wartościami, zakładając legitymizowanie określonych wartości oraz ich przekazywanie poprzez wychowanie uczniom¹⁷. Niezbędne jest też dziś kształtowanie pedagogiki służby, pedagogiki duchowej umożliwiającej pedagogom egzystującym w nowych warunkach, znacznie różniących się od tradycyjnych, realizowanie tego samego zasadniczego celu wychowania – wsparcia adolescentów w procesie kształtowania ich dojrzałej osobowości¹⁸.

Wyzwaniem czasów „jest edukacja sprzyjająca kształtowaniu silnych, osobowych, dynamicznych systemów wartości, umożliwiających istnienie i dalszy rozwój człowieka i społeczeństwa. Wyzwaniem zaś skierowanym do świata nauki jest z kolei tworzenie takiej wiedzy, która umożliwiłaby nie tylko rozumienie i przekształcanie rzeczywistości, ale także życie przeżywane w wartościach i dla wartości”¹⁹. Oparte na wartościach i umiejętnie prowadzone wychowanie moralne daje szansę na skuteczne i efektywne wsparcie ludzi, szczególnie młodych, na ich drodze do dojrzałości na polu moralnym. Pewną rolę mogą w tej kwestii odegrać niektóre przynajmniej idee zarysowane przez Kohlberga i kontynuatorów jego myśli. Do wysuwania takich wniosków uprawnia doświadczenie takich krajów, jak Stany Zjednoczone czy zwłaszcza Finlandia, gdzie teoria rozwoju rozumowania moralnego odnalazła swoje miejsce w tworzonych modelach wychowania. Sukcesy wychowawcze osiągnięte w szkołach Just Community w Stanach Zjednoczonych oraz w placówkach wychowawczych w Finlandii, inspirowane w znacznej mierze wnioskami płynącymi z badań na rozwoju rozumowania moralnego, skłaniają do zainteresowania się tą wciąż mało w Polsce znaną teorią. Zarówno na poziomie formułowanych koncepcji, jak i prowadzonych badań wpływających na ich ciągłą modyfikację odnaleźć można w teorii rozumowania moralnego efektywny model wychowania współczesnych adolescentów²⁰.

Postrzegając rozumowanie moralne jako proces, zauważyć należy, iż kwestia ta wyznacza przestrzeń badawczą przede wszystkim dla psychologów, którzy jak wykazuję to w mojej monografii, w różny sposób proces ten definiują. Pedagog i wychowawca musi oczywiście uwzględnić sam przebieg

¹⁷ Zob. K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 16–17.

¹⁸ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015, s. 599.

¹⁹ W. Kojs, *Działanie edukacyjne jako wartość i wskaźnik wartości – wybrane kwestie metodologiczne i pedagogiczne* [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2006, s. 73.

²⁰ Zob. F.K. Oser, *Toward a Theory of the Just Community Approach*, Handbook of Moral Education 2014, s. 5–8.

procesu kształtowania ludzkiej dojrzałości, również w aspekcie moralnym, lecz w sposób szczególny analizuje on jego efekty. Zainteresowany jest bowiem rozwojem moralnym przede wszystkim w kontekście jego uwarunkowań i możliwości wychowawczego oddziaływania. Psychologiczne aspekty dochodzenia do dojrzałych sądów moralnych adolescenta są w tym kontekście mniej istotne niż to, jak na ich podstawie rozwiązuje on złożone dylematy moralne. Badając poziom rozumowania moralnego młodych ludzi, można zarówno diagnozować stopień ich dojrzałości moralnej, jak i poprzez wychowanie wpływać na jego rozwój. Istotne jest tu więc kształtowanie u młodych ludzi umiejętności w obrębie możliwie dojrzałego deliberowania wokół dylematów moralnych. Dzięki aktywności poznawczej podmiotu, dokonywanym przez niego procesom myślowym odnośnie do dylematów moralnych uwidacznia się przekraczanie sztywnych dualizmów: subiektywizmu i obiektywizmu, egoizmu i altruizmu, indywidualnej ekspresji i zachowań społecznie pożądanych.

W dobie poszukiwania alternatywnych modeli pedagogicznych odwołanie się do rozumowania moralnego jawi się więc jako potencjalnie wartościowe. Teoria ta, bazując na zdolności każdego człowieka do rozumowania, a w jego konsekwencji moralnego osądu, afirmuje jego podmiotowość tak słusznie dziś eksponowaną, ale i otwiera przestrzeń dla teleologicznego wychowania.

Teoria rozwoju rozumowania moralnego, wielokrotnie zresztą modyfikowana i niejako testowana badaniami, stanowi ciekawą propozycję rozumienia zasad rządzących ludzkimi wyborami moralnymi. Odwołując się do sfery ludzkiej racjonalności, stanowi przeciwagę dla tych współczesnych modeli antropologicznych i etycznych, które zdają się nie tylko preferować szeroko rozumianą sferę emocjonalną, ale właściwie kontestujących ludzką racjonalność. Nie wolno oczywiście nie wspomnieć, iż teorię rozumowania moralnego trudno utożsamić z racjonalizmem. Nie można jej więc umieścić w kontekście sokratejskiego intelektualizmu etycznego ludzającego się możliwością przemiany człowieka poprzez poszerzenie jego wiedzy moralnej. W teorii rozumowania moralnego mówi się raczej o rozwoju struktur ludzkiego rozumowania moralnego przypominających rozwiązania kantowskie w tym obszarze. Nie wolno też zapominać, iż struktury ludzkiej moralności jawią się zarówno jako biologicznie, genetycznie warunkowane, jak i podlegające uwarunkowaniom zewnętrznym, środowiskowym. Ta ostatnia konstatacja otwiera niejako przestrzeń dla wychowania jako procesu wsparcia i stymulacji rozwoju rozumowania moralnego poszczególnych jednostek. Zarówno odwołanie się do roli rozumowania w sferze ludzkiej moralności, jak i dowartościowanie wychowania moralnego pozwala w teorii rozwoju rozumowania moralnego dostrzec zbieżności z bliską autorce pedagogiką personalistyczną oraz ogólnymi kierunkami rozwoju nauk o wychowaniu w naszym kraju.

I. WSPÓŁCZESNA ZMIANA SPOŁECZNA I JEJ IMPLIKACJE DLA ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO ADOLESCENTÓW

Zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym człowiek funkcjonuje zawsze w określonym kontekście egzystencjalno-intelektualnym. Współtworzą go określone fakty wynikające z jego bytowania oraz dominujące prądy intelektualne, które wzajemnie się zresztą warunkują. Nie inaczej jest z wymiarem moralnym ludzkiego życia, które w szczególności nawet sposób podane jest na szeroko rozumiany kontekst funkcjonowania człowieka w określonym momencie historycznym. Trudno przeoczyć, iż współczesne społeczeństwa cechują zupełnie specyficzne i wcześniej nieznanne zjawiska, które mają charakter dynamiczny i gwałtowny. Implikuje to w ich obrębie znaczne zmiany i przewartościowania, również w sferze życia moralnego, której istotny element stanowi rozumowanie moralne. Poziom jego rozwoju uznać można za ważny wyznacznik dojrzałości moralnej i osobowej człowieka. Nie można jednak pominąć tego, iż rozumowanie moralne jako ściśle związane z życiem moralnym jednostek i społeczeństw nie jest czymś ahistorycznym. Jest ono ściśle skorelowane z rzeczywistością społeczną, w której egzystuje współczesny człowiek. Rzeczywistość ta, jawiąca się zresztą jako bardzo trudna do analizy, a tym bardziej jednoznacznej oceny, stanowić będzie przedmiot analizy pierwszego podrozdziału. Wspomniana ambiwalencja ma swoją genezę w złożoności zjawisk oraz doktryn, które można dziś dostrzec. Próbując odnieść się do tej kwestii, pragnę wskazać na te czynniki, które w pewnym przynajmniej stopniu opisują ponowoczesność i człowieka ponowoczesnego. Nie ma wątpliwości co do tego, iż ponowoczesna rzeczywistość wywiera silny wpływ na sposób odnoszenia się jednostek i społeczeństw do całego obszaru kwestii moralnych, co przekłada się na rozwój rozumowania moralnego. W ramach refleksji odnoszącej się do implikacji zmiany społecznej dla uniwersalistycznego postrzegania moralności pojawi się charakterystyka widocznych, choć trudnych do zdiagnozowania i jednoznacznego wartościowania przeobrażeń moralności w wymiarze teorii oraz praktyki życia moralnego współczesnych ludzi.

Niepokojące są konsekwencje zmiany społecznej dla kształtowania się odpowiedniego poziomu rozumowania moralnego. Ze szczególną siłą niejako

z natury rzeczy ujawniają się wśród współczesnych młodych ludzi. Adolescencja bowiem, wiążąc się z kształtowaniem szeroko rozumianej dojrzałości osobowej człowieka, stanowi także krytyczny moment dla osiągnięcia oczekiwanego poziomu rozwoju rozumowania moralnego.

Pluralizm nurtów pedagogicznych stał się dla polskiej pedagogiki faktem dopiero po 1989 roku, prowadząc do uznania niezależności różnych równorzędnych podejść do wychowania i kształcenia. Niestety nie analizuje się dziś często tego pluralizmu pedagogicznej myśli jako obiektywnego trwania obok siebie różnych prądów, lecz wprowadza się do debaty pochwałę lub negację tego stanu rzeczy. Niektórzy badacze, jak wskazuje Śliwerski, nie dostrzegają lub celowo ukrywają fakt, iż w każdej dyscyplinie naukowej istnieje niejako równolegle wiele „paradygmatów” podlegających różnego rodzaju wzajemnym oddziaływaniom i ciągle się przeobrażających²¹. Świat społeczny, podobnie jak jednostkowy, nie jest bipolarny, gdyż w świecie *humanum* istnieje RÓŻNICA o niepoddającej się operacjonalizacji, a więc i obiektywizacji skali cech. Pedagodzy muszą więc kreować edukację w kategoriach wielorakości idei, modeli, koncepcji, metod, form, środków i zasad kształcenia²².

Śliwerski sądzi, iż obecnie funkcjonują w Polsce dwa główne nurty ideowe: jeden poszukujący ratunku w świecie materialistycznym, w myśli lewicowej i liberalnej, drugi – przeciwstawny do niego, opierający życie na mocnych podstawach chrześcijańskich. Zróźnicowanie myśli wynika z przyjęcia odmiennych założeń filozoficznych i antropologicznych²³. Na potrzeby tej monografii postaram się więc poddać w kolejnych dwóch podrozdziałach analizie dwa, jak się wydaje, ważne i istotne z punktu widzenia wychowania, w tym moralnego, a więc i odnoszącego się do rozwoju rozumowania moralnego, współczesne nurty wychowania: antypedagogikę oraz katolicką pedagogikę personalistyczną. Szczególnie dużo miejsca poświęcę tu myśli personalistycznej, która czyniąc fundamentem swych propozycji osobę, zdaje się nieść ze sobą największą ze współczesnych prądów intelektualnych szansę dla rozwoju pedagogiki i szukania nowych form wychowania moralnego, również w kontekście rozwoju rozumowania moralnego.

²¹ Zob. B. Śliwerski, *Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 22; tenże, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s. 10–11; K. Went, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 176.

²² B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli [w:] Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Kraków–Rzeszów 2018, s. 25.

²³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 276.

1.1. CHARAKTERYSTYKA SPOŁECZEŃSTWA W PONOWOCZESNEJ FAZIE SWEGO ROZWOJU

Wraz z tym, gdy w drugiej połowie XX wieku kończyła się epoka modernizmu i nowoczesności, cywilizacja weszła w nową, ponowoczesną fazę swoich dziejów z gwałtownymi przemianami i przewartościowaniami, i to we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia. Skoro we wszystkich niemal obszarach ujawniają się dziś przeobrażenia stymulujące szybką i daleko idącą zmianą społeczną, skutkuje to coraz bardziej skomplikowaną sytuacją wewnątrz wielu społeczeństw tracących w szybkim tempie jakąś jednolitość kulturową, religijną, a także narodową. Problematyka zmiany społecznej znajduje się bez wątpienia wśród tych zagadnień, które stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania współczesnych myślicieli. Nie można jej też pominąć, referując zagadnienie rozwoju rozumowania moralnego, skoro przekłada się ona już na samo rozumienie moralności, zwłaszcza w aspekcie przypisywania jej uniwersalnych konotacji. W bezpośredni sposób zmiana społeczna kształtuje także nie mniej ważne w tym kontekście pluralistyczne pojmowanie istoty człowieczeństwa, charakteru odniesień społecznych czy wreszcie rozumienia religii.

Warto podnieść, iż zmiana społeczna, a zwłaszcza niepokoje i obawy z nią związane, jeszcze w początkach XIX wieku stanowiły zasadniczy czynnik konstytuujący socjologię – nową dziedzinę badań naukowych. Również współczesność dostarcza wielu argumentów przemawiających za przypisaniem zmianie społecznej czołowego miejsca wśród priorytetów badawczych, nie tylko zresztą jeśli chodzi o socjologię, ale także filozofię, pedagogikę czy teologię. Skłania do tego nie tylko wielość czynników wiodących do zmian społecznych, ale ogromna dziś ich intensywność i rozległość. Od mniej więcej połowy XX wieku w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej wyraźnie zwraca się uwagę na szybkość, z jaką pojawiają się coraz to nowe zjawiska w życiu społecznym. Współczesność to epoka, w której cechy nowoczesności ulegają większemu niż dotychczas wyostrzeniu i obligatoryjności²⁴. Badając współczesność, dostrzegać można w niej głęboko sięgającą w życie ludzi tendencję do radykalizacji czy maksymalizacji cech nowoczesności.

Gwałtowna zmiana społeczna występuje w całym niemal świecie, a może jeszcze bardziej intensywnie w Polsce, gdzie obok globalizacji i wprowadzania gospodarki rynkowej występują procesy transformacji ustrojowej i nie mniej istotne zmiany związane z integracją europejską. Za Piotrem Sztompką przez zmianę społeczną rozumieć trzeba różnicę pomiędzy stanem systemu społecznego w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie czasu. Może być ona wynikiem między innymi: zmiany składu

²⁴ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 2.

systemu (migracje), zmiany struktury systemu (modyfikacji powiązań między elementami: interakcji, interesów, norm i idei), zmiany funkcji pełnionych przez elementy systemu, zmiany granicy systemu, zmiany w otoczeniu systemu²⁵. Pisząc o zmianie społecznej, odnosi się ją do struktur społecznych, norm i zwyczajów, instytucji społecznych, ról społecznych, a także wartości wyznaczających ludzkie działania, plany życiowe i światopoglądy²⁶.

Dostrzegając tempo i skalę wielopłaszczyznowej transformacji współczesnych społeczeństw, która nie wydaje się zmierzać do jakiegoś określonego celu, dojść można do przekonania, że żyjemy w rzeczywistości, w której nie jest takie jak kiedyś, a najgłębsze zmiany jakościowe są dopiero przed nami. Ujawniają one nowe perspektywy i nowe zagrożenia, których konsekwencji, również dla rozwoju rozumowania moralnego współczesnych ludzi, nie jesteśmy jeszcze w stanie przewidzieć²⁷. Przekonanie o potrzebie analiz zjawisk ludzkiego świata w kategoriach oczywiście nie końca świata, ale końca pewnej epoki, dostrzec można bez trudu w pracach wielu autorów²⁸. Dominuje w nich perspektywa śledzenia skutków postępującego w gwałtowny sposób załamania dominujących i trwających do niedawna zasad ładu społecznego i struktur instytucjonalnych. Różnorodność czynników wiodących do tego załamania i jego w części już realizujący się proces mają zmienić dość gruntownie sytuację jednostki i wzory jej relacji ze światem społecznym²⁹.

Kiedy ludzie dołączają do tej czy innej drużyny politycznej, zanurzają się – pisze Haidt – w rzeczywistości, którą można nazwać matriksem moralnym. Liberalowie i konserwatyści są tu niczym *yin* i *yang* – jedni i drudzy są niezbędnymi do zdrowego życia politycznego³⁰. Tę przenikliwą, choć w istocie niepokojącą konkluzję uznać można właściwie za syntezę propozycji sformułowanej przez ponowoczesną ideologię względem moralności. W obrębie tej ideologii pomimo utyskiwań wysuwanych choćby przez personalizm katolicki broniący uniwersalnej aksjologii matriks moralny staje się coraz wygodniejszą i preferowaną przestrzenią egzystencjalną. Jego zaletą jest przede wszystkim swoiste rozgrzeszenie człowieka z tego, iż nie będąc właściwie w stanie osią-

²⁵ Zob. P. Sztompka, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą* [w:] *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia Polski*, red. J. Kurczewska, Warszawa 1999, s. 41–42.

²⁶ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 24.

²⁷ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki*, Kraków 2004, s. 7.

²⁸ Por. J. Attali, *Zachód 10 lat przed totalnym bankructwem?*, Warszawa 2010; M. Castells, *Koniec tysiąclecia*, Warszawa 2009; F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000; tenże, *Koniec historii*, Poznań 1996; tenże, *Koniec człowieka*, Kraków 2004; I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, Warszawa 2004.

²⁹ Zob. Z. Bokszański, *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f8937672-e344-42d4-a88a-7306eee54e0c/c/01_Bokszanski.pdf (18.02.2018).

³⁰ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 399–400.

gnąć odpowiednio wysokiego poziomu rozwoju rozumowania moralnego, nie może dojść do rozstrzygających konkluzji nawet mimo intensywnego wysiłku i zaangażowania w tym obszarze.

Trudno przeoczyć, iż na początku III tysiąclecia dokonuje się niejako ostateczny rozbrat ze światem przednowoczesnym, który trwając przez tysiąclecia, zdawał się być stworzony i dany człowiekowi raz na zawsze, a rozwój jego rozumowania moralnego w zasadzie był adekwatny do pozycji społecznej, środowiska rodzinnego, a przede wszystkim wyznawanej religii. Wynikało to głównie z tego, iż świat ten był zorganizowany na oczywistych zasadach i oparty na klasycznej definicji prawdy jako zgodności z rzeczywistością. Wyraźną hierarchiczność tego świata gwarantował i uprawomocniał sam Stwórca określający cały porządek społeczny i moralny. Człowiek rodził się tu praktycznie z gotową tożsamością, od początku swego istnienia będąc z góry przyporządkowanym do określonej grupy społecznej, narodowej, wyznaniowej, a nawet i terytorium. Stało przed nim właściwie jedynie zadanie wypełnienia powierzonej mu z góry roli, co nie zostawiało mu wprawdzie jakiegoś dużego marginesu niepewności, choć oczywiście etykietowało i w znacznym stopniu ograniczało indywidualną inicjatywę. Zasadniczym i zdecydowanie najważniejszym wyzwaniem z punktu widzenia psychologicznego, filozoficznego i teologicznego pozostawało pytanie o sens życia doczesnego w kontekście śmierci oraz eschatologii.

We współczesnym świecie nieustannej kreacji człowiek został tymczasem zupełnie oderwany od przypisanego mu prawie na zawsze, niezmiennego miejsca. Obecnie niewiele jest mu już dane raz na zawsze, skoro rzeczywistość społeczną i etyczną nie definiuje powszechnie odniesienie do Boga tę niezmienną gwarantującą. Deifikacja, której teoretycznym celem jest służenie ludzkim pragnieniom w obrębie nowego ładu, nie uwolniło jednak ludzi od lęku przed śmiercią, uwidaczniając dramatyczny brak proporcji pomiędzy czasem biologicznego życia jednostki a jej możliwościami intelektualnymi i wysokim poziomem cywilizacji stworzonej z jego udziałem. W tym kontekście właściwie jedyną strategią radzenia sobie z nieuchronnością śmierci stała się dekonstrukcja, poprzez którą, nie przestając być śmiertelnym, człowiek pozbawił śmierć wymiaru ostatecznego, rozbijając ją na wiele problemów, a jej metafizyczny wymiar zastąpił racjonalną interpretacją, odwołując się do wysokiego poziomu medycyny. Za wartość najwyższą uznaje się wolność i subiektywny ogląd rzeczywistości, a różnym stanom rzeczy i przekonaniom przyznaje jednakową wartość³¹. Prawda jawi się jako względna, a ustalić można ją tylko doraźnie, w danym miejscu i czasie.

³¹ Zob. Z. Melosik, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 34–35; A. Bloom, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Imperished the Souls of Today's Students*, New York 1987, s. 379.

Wychodząc z założenia, iż naturalny, dynamiczny i twórczy jest tylko świat różnic, sądzi się, iż z przyjęciem jakiejś jednej prawdy wiąże się raczej otwarcie furtki na stosowanie represji i przemocy uniemożliwiających przecież twórczy rozwój poszczególnych jednostek mających równe prawa. W tym sposobie myślenia jedynym ograniczeniem w korzystaniu z tych praw jest właściwie naruszenie autonomii innych ludzi. Nie ma tu miejsca na dominację jednej Prawdy przez duże „P” i narzucanie jej jako obowiązującej wszystkim członkom społeczeństwa³². Cała sfera aksjologiczna jawi się zresztą jako uwikłana w konteksty kulturowe, gdzie ich rzeczywisty sens i znaczenie można ustalić, jak się sądzi, tylko w ramach określonej kultury. Zupełnie niezbędne jest więc dziś otwarcie na różnorodne narracje zawierające ekspresję poglądów i przekonań mniejszości narodowych, etnicznych, wyznaniowych, seksualnych i innych³³. Codzienne zachowania ludzi, dominujące wzory myślenia i postępowania, jak również sztukę, politykę, a częściowo nawet religię i naukę cechuje postawienie subiektywności ponad wszelką tradycją, instytucjami, obiektywnymi prawdami czy normami moralnymi, obyczajowymi i prawnymi. W imię dekonstrukcjonizmu odrzuca się filozofie wyrokujące, aprioryczne systemy myślowe charakteryzujące się centryzmem oraz holizmem, wyrażające przeświadczenie o istnieniu epistemicznych, ontologicznych i aksjologicznych pierwszych zasad³⁴.

Dekonstrukcjonizm ten, który w postmodernizmie oznaczać może również odkrywanie ukrytych znaczeń w oficjalnie obowiązującym dotąd przekazie³⁵, stanowi też oczywiste zagrożenie dla kształtowania rozumowania moralnego, tym bardziej iż za istotny wyznacznik ponowoczesności uznać trzeba wyraźne i powszechne odchodzenie od metafizyki i etyki opartych na tradycyjnych

³² I. Jakubowska-Branicka, *Mentalność demokratyczna a dogmatyzm. Przemiany postaw społeczeństwa polskiego w procesie demokratyzacji* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008, s. 118–119.

³³ Zob. M.J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 15, 21; K. Szmyd, *W sporze o współczesną teorię i teologię wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, R. XLIV, nr 1(171), s. 124–125; T. Gmerek, *Tożsamość etniczna i zmiana społeczna. Konteksty teoretyczne* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 190.

³⁴ H. Kiereś, *Dekonstrukcjonizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Lublin 2001, s. 465.

³⁵ Dekonstrukcja to idea operacji wykonywanych na przedmiocie analizy w trybie afirmującym rolę podmiotową krytyka dająca się zwiolokrotnić bez naruszania integralności tego przedmiotu. Za: L. Witkowski, *Teoretyczny słownik interdyscyplinarny nowej generacji minimum dla pedagogiki jako dyscypliny metahumanistycznej (stan: 5%; cdn)*, Warszawa–Toruń 1997, s. 10.

wartościach kultury judeochrześcijańskiej³⁶. Wychodzi się tu z założenia, iż epoka wiary w dogmaty minęła już bezpowrotnie, a człowiek powinien nauczyć się egzystować w sytuacji braku sensu, tymczasowości i przemijania. Jedyną rzeczą, z jaką walczył Richard Rorty, było przekonanie, że istnieje jakaś Najwłaściwsza Interpretacja, Jedyna Właściwa Metoda lub Teoretyczne Uzasadnienie Interpretacji³⁷. Jean Baudrillard, obwieszczając zaś śmierć metafizycznej rzeczywistości, stwierdził: „Rzeczywistość, która została wynaleziona w ciągu ostatnich stuleci i z której uczyniliśmy zasadę, sama znajduje się na drodze ku zniknięciu [...] Postarajmy się zrozumieć: kiedy mówimy, że rzeczywistość zniknęła, nie chodzi tu o to, że zniknęła w sposób fizyczny, a raczej o to, że zniknęła metafizycznie. Rzeczywistość nadal istnieje, to jej zasada jest martwa”³⁸. Rzeczywistość, która operuje pojęciami „sensu” i „przedstawienia”, musi ustąpić miejsca Rzeczywistości Integralnej, w której wszystko zostało urzeczywistnione i zmaterializowane za pomocą środków technologicznych. Jest ona w jakimś stopniu „przezroczysta”, a więc i pozbawiona jakiegось symboliczności zarówno w kontekście aksjologicznym, jak i komunikacyjnym³⁹. Zwłaszcza bardziej radykalne koncepcje ponowoczesności preferują nominalistyczne pojmowanie rzeczywistości, akcentując, że świat jest wytwarzany w codziennych działaniach jednostek⁴⁰.

Dostrzegając fakt odchodzenia od dotychczas obowiązujących modeli rzeczywistości, nie można pomijać faktu iż stały za nimi różnego rodzaju ideologie czy systemy polityczne oparte na władzy. Odnosiły się one nierzadko przede wszystkim do własnych interesów, a w próbach kontestacji obowiązujących sensów istnienia człowieka i świata widziały nie tyle przejaw ludzkiej rozumności, ile raczej zagrożenie dla własnego dalszego funkcjonowania. W tym aspekcie niewątpliwie otwiera się dziś znacznie większa niż wcześniej przestrzeń dla rozumowania moralnego. Odkrywanie nowych znaczeń rzeczywistości wymaga przecież zdobywania adekwatnej do tego wiedzy i sprawnego posługiwania się intelektem. Skoro współczesny człowiek egzystuje w szybko zmieniającej się rzeczywistości, nie może unikać rozważań nad ich sensem. Deliberowanie nad sensem swojej egzystencji wypełnionej w znacznym stopniu dylematami moralnymi wydaje się bardziej niż kiedyś wyznaczać sens człowieczeństwa.

³⁶ A. Majcherek, *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku. Od teorii względności do postmodernizmu*, Kraków 2004, s. 4–12.

³⁷ Zob. R. Rorty *Kariera pragmatysty* [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Kraków 2008, s. 122.

³⁸ J. Baudrillard, *Pakt jasności. O inteligencji Zła*, Kraków 2005, s. 7–8.

³⁹ Zob. tamże, s. 17; J. Kmita, *Jak słowa łączą się ze światem*, Poznań 1995, s. 297.

⁴⁰ Zob. M. Lubaś, *Rozum i etnografia*, Kraków 2003, s. 234.

Do typowych cech ponowoczesnego społeczeństwa za Andrzejem Radziewiczem-Winnickim zaliczyć można także ponadnarodowe procesy społeczne. Autor ten wskazuje słusznie na specyficzny wymiar internacjonalizacji i uniwersalizacji konstytuujących tendencję do upowszechniania się w świecie jednolitych norm, wartości oraz identycznych rozwiązań i rozstrzygnięć instytucjonalnych. Kształtuje się ład społeczny, ekonomiczny i kulturowy, w którym zacierają się niemal wszelkie granice pomiędzy państwami, gospodarkami, a nawet i mentalnościami poszczególnych narodów⁴¹. W neoliberalnym społeczeństwie posiadane bogactwo i władza na globalnych rynkach wypiera tradycyjne – rasowe, etniczne czy religijne – stereotypy. Neoliberalizm ten, jak pisze Agnieszka Gromowska-Melosik, jest nie tylko „ślepy na płęć”, lecz także na rasę, etniczność czy wyznanie⁴².

Dostrzec przy tym trzeba niewielką kontrolę nad takimi zjawiskami, jak: kryzys demograficzny implikujący niepokojące zjawiska polityczne i ekonomiczne uwidaczniające się poprzez starzenie się europejskich zwłaszcza populacji, zmiany w sferze zatrudnienia i form pracy, przemiany struktury społecznej, rosnące stopy zachowań patologicznych, osłabienie tradycyjnych sposobów funkcjonowania kontroli społecznej, rosnący brak akceptacji dla instytucji politycznych czy postępująca laicyzacja⁴³.

Nowoczesne społeczeństwo technologiczne oparte w pierwszym rzędzie na wiedzy cechuje chęć gromadzenia informacji i danych, ich przetwarzanie i wytwarzanie oraz coraz bardziej skomplikowana dystrybucja sprzyjająca nieograniczonemu rozwojowi biurokracji⁴⁴. Pomimo ewidentnego dowartościowania wiedzy tylko pozornie można jednak tu mówić o sytuacji sprzyjającej rozwojowi rozumowania moralnego, skoro coraz głośniejsze mówi się o zjawisku smogu informacyjnego nie mniej groźnego niż ten skutkujący kryzysem ekologicznym⁴⁵. Trudno przy tym nie dostrzec, iż ta cywilizacja informacyjna rozumiana jako nowe, oryginalne, społecznie użyteczne i ogólnoludzkie kreowanie wartości zdaje się również wyraźnie aspirować do czegoś więcej, niż

⁴¹ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 275–276.

⁴² Najbogatszych Amerykanów, Brytyjczyków czy Niemców więcej łączy z najbogatszymi Arabami, Chińczykami czy Rosjanami niż z ich współobywatelami pochodzącymi z niższych klas społecznych. Dotyczy to stylu życia i systemu wartości, który w coraz większym stopniu odrywa się od swoich kulturowych korzeni. Zob. A. Gromowska-Melosik, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 137–145; też, *Elitarne szkolnictwo średnie w Szwajcarii. Konstrukcje tożsamości globalnej elity [w:] Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik. M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 105.

⁴³ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, s. 275–276.

⁴⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 558–567.

⁴⁵ T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 181.

mogłoby się zdawać: formowania „nowego człowieka” charakteryzującego się nowym, znacznie doskonalszym niż ten „wcześniejszy człowiek” stanem świadomości, niekoniecznie jednak odnośnie do sfery moralnej⁴⁶.

Daleko idące zmiany dokonujące się w technikach komunikacyjnych prowadzą często do przekształceń w sferze świadomości i wartości moralnych, religijnych, politycznych, obyczajowych i innych, przekładając się na problemy z rozwojem rozumowania moralnego. Moralność zmieniającego się świata i świadomość moralna ludzi mogą być dziś w dużej mierze traktowane jako efekt jego mediatyzacji. Człowiek współczesny staje wobec ogromu informacji, których nie jest w stanie przyjąć, przetworzyć, nadać im sens, skoordynować ze swoją moralnością. Z powodu wszechobecności mediów i ich atrakcyjności człowiek współczesny szuka często w wirtualnej rzeczywistości sensu swojej egzystencji, osłabiając swoją wrażliwość moralną niezbędną do orientowania się w realnym świecie⁴⁷. Kiedy ludzie komunikują się ze sobą lub podejmują jakiegokolwiek inne działania w cyberprzestrzeni, nie otrzymują mocno poruszającego sprzężenia zwrotnego na temat krzywdzącego wpływu ich wypowiedzi i aktywności na inne osoby, z którymi są w kontakcie internetowym; zredukowany zostaje strach przed ryzykiem wykrycia przestępstwa i karą. Wszelkie aspiracje, nawet religijne, podlegają przeobrażeniom, skoro można je realizować za pośrednictwem internetu. Zaawansowanie naukowe i techniczne do tego stopnia zrewolucjonizowało media i rozrywkę, że wytworzyły one lustra, w których jednostki ludzkie patrzą na siebie i starają się kształtować swoje zachowanie⁴⁸. Internet stał się jednym ze środków i narzędzi gry z tożsamością człowieka, która staje się swoistym korałem zupełnie nieskoordynowanych ze sobą pomysłów skopiowanych prosto z ekranu telewizora czy komputera⁴⁹. Potęga komunikacji mediów widoczna we wpływie, jaki wywiera na zachowanie człowieka, wydaje się nie znać granic, odcinając nierzadko człowieka od jakichkolwiek moralnych „powinno się”. Amoralny z natury rzeczy język internetu zamazuje różnice pomiędzy tym, co jest moralne i niemoralne, a nawet ludzkie i nieludzkie.

Z rewolucyjnym postępem naukowo-technicznym, którego efektem jest przede wszystkim rozwój technologii informatycznych, związane jest zjawisko globalizacji, w której z punktu widzenia rozwoju rozumowania moralnego,

⁴⁶ J. Gnitecki, *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informatycznej*, Poznań 2005, s. 83.

⁴⁷ W. Danilewicz, *Ludzie w miejscach i przestrzeniach świata mobilnego* [w:] *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*, red. T. Sosnowski, W. Danilewicz, M. Sobeci, Toruń 2016, s. 38–39.

⁴⁸ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyber bullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012, s. 139–140.

⁴⁹ Zob. Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007, s. 79–83.

tylko przyjmując wyjątkowo optymistyczną narrację, widzieć można czynnik stymulujący jeszcze znaczniejszą część społeczeństwa w kierunku wyższych stadiów jego rozwoju. Nie sposób jednak przeczyć, że współczesny świat, w którym zmienia się pojęcie czasu i przestrzeni, niejako „kurczy się”, staje się „globalną wioską”, w której ludzie przeżywają jednocześnie te same wydarzenia i używają tych samych produktów masowej konsumpcji⁵⁰. Z globalizacją związane są także złączone ze sobą zjawiska: rosnącej „panoramy różnorodności” oraz wielogłosowości współczesnej kultury⁵¹. Dostrzegając w globalizacji proces wielowątkowy i niezwykle żywiołowy, trzeba bez wątplenia uznać go za ważny czynnik kształtowania współczesności, który w ten czy inny sposób ma wpływ na każdego człowieka, na jego tożsamość, gdyż wszystkimi rządzą właściwie te same prawa współzależności⁵². Odwołując się do Zbyszko Melosika, warto jednak pamiętać, iż ta kultura globalna oderwana od szerokiego kontekstu rodzi się wszędzie i nigdzie, a jej istotą, co musi budzić niepokój z punktu widzenia stadialności rozwoju rozumowania moralnego, jest poszukiwanie nieuchwytniej terażniejszości lub wymaginowanej przeszłości⁵³.

W dodatku jednym ze źródeł swoistego separowania się znacznej części współczesnych społeczeństw od świata wartości uznawanych za obiektywne i uniwersalne, jakiegoś szerszego horyzontu egzystencji człowieka, pozostaje zapewne jeszcze silniejszy niż we wcześniejszych epokach pluralistyczny również pod względem światopoglądowym kontekst ich bytowania. Paralelne funkcjonowanie we współczesnych społeczeństwach niemal dychotomicznych względem siebie systemów wartości niezwykle utrudnia człowiekowi utożsamianie się z którymś z nich⁵⁴. Cechą podstawową społeczeństwa pluralistycznego jest uznanie wielorako rozumianej różnorodności, prawnymoralne przyzwolenie na nią oraz równouprawnienie poszczególnych „inności”⁵⁵.

⁵⁰ Zob. A. Popławska, *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Białystok 2013, s. 15.

⁵¹ W. Kuligowski, *Kultura popularna jako wolność*, „Polonistyka” 2002, nr 1, s. 5.

⁵² A.M. de Tchorzewski, *Edukacja wobec problemów transformacji, integracji i globalizacji* [w:] *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, red. U. Ostrowska, A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 23.

⁵³ Z. Melosik, *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańizacją, i fundamentalizmem* [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 17.

⁵⁴ Zob. V. Possenti, *Religia i życie publiczne. Chrześcijaństwo w dobie ponowoczesnej*, Warszawa 2005, s. 201; J. Mariański, *Wolność jako wartość osobliwa w nauczaniu społecznym Jana Pawła* [w:] *Służba prawdzie, wolności i życiu. Refleksje nad myślą społeczną Jana Pawła II*, red. E. Albińska, S. Fel, Lublin 2008, s. 55.

⁵⁵ F. Adamski, *Edukacja wobec wyzwań ładu społeczno-moralnego* [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Kraków 1999, s. 11.

Jednym z zasadniczych aspektów ponowoczesnej niepewności⁵⁶ staje się płynność, która obejmuje każdą właściwie dziedzinę ludzkiego życia. Oznacza ona zacieranie granic, a właściwie nieustanną i niemożliwą do przewidzenia zmienność i niejasność. Trudno przy tym uniknąć konkluzji, iż tempo zmian dynamicznego ponowoczesnego świata jest już nie do ogarnięcia, co uniemożliwia odkrycie norm, według których trzeba się w nim poruszać. Nie tyle nawet ze względu na ich skomplikowany charakter, ale przede wszystkim dlatego, że często zmieniają się jeszcze przed tym, zanim właściwie na dobre zaistnieją. W przeszłości w każdej epoce egzystujące w niej społeczeństwo posiadało swój wyraźnie dominujący typ tożsamości, czyli sposób tworzenia „ja” społecznych interakcji, który w trakcie praktyk społecznych był normalizowany i podnoszony do rangi niemal „uniwersalnej”. Stawał się on punktem wyjścia, swoistą matrycą tożsamości. Warto tu odwołać się do słynnego szkicu *Ponowoczesne wzorce osobowe* Zygmunta Baumana, który wyróżnia cztery typy „ponowoczesnych” osobowości: spacerowiczów, włóczęgów, turystów i graczy, którzy w różny sposób starają się funkcjonować w zmiennym ponowoczesnym świecie, mierząc się z postrzeganiem swojej wolności i autonomii⁵⁷.

Współczesna dynamika procesów dyscyplinowania i dedyscyplinowania wyznaczona jest przez wieloaspektową konfrontację zjawisk i procesów globalnych z lokalnymi. Prowadzi to do wyłaniania się różnorodnych typów tożsamości nieistniejących zresztą kiedykolwiek w jakiejś formie „czystej”. Jest nawet wręcz przeciwnie, gdyż nakładają się one na siebie i mogą funkcjonować w jednym człowieku, jak zauważają Tomasz Szkudlarek i Zbyszko Melosik, jednocześnie. Autorzy ci rysują panoramę dominujących dziś systemów tożsamości. Wskazują więc, iż zaistnienie tak zwanej tożsamości globalnej przezroczystej stanowi odpowiedź na potrzeby różnych wielkich korporacji i instytucji międzynarodowych. Chodzi tu o wykreowanie „uniwersalnego” eksperta, badacza, który posiadałby technokratyczno-pragmatyczne instrumentarium, w zakresie „formalnym” (wiedza, język, kwalifikacje), jak i osobowościowym. Skoro z punktu widzenia interesów korporacji istotne jest tylko realizowanie założonych celów i nałożonych przez instytucje zadań, tożsamość tego typu cechuje niewrażliwość na różnice kulturowe, co może stanowić rodzaj reakcji obronnej na szybkość zmian miejsca i kultur. Osoba taka, dostrzegając przede wszystkim to, co „wspólne” dla różnych miejsc i ludzi, wszędzie czuje się „jak w domu” nie dlatego, że potrafi zaakceptować różnice, lecz dla-

⁵⁶ Warto zauważyć, iż Bożena Majerek ukazuje niepewność jako trwały atrybut bytu człowieka, który mierzy się ze złożonością wciąż przerastającego go świata. B. Majerek, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2018.

⁵⁷ Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesne wzorce osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1(200), s. 444–456.

tę, że nie jest tego w stanie zrobić. Osoba taka „nigdy nie jest zdziwiona”, umie „współżyć z różnicą” bez „wchodzenia w różnicę”. Nie posiada korzeni lub znaczącego kulturowego punktu zaczepienia – przydarzają się jej jedynie chwilowe sentymenty⁵⁸. W myśl „tożsamości upozorowanej” życie prowadzone jest w świecie pozbawionym stabilnych znaczeń, którego specyfika określana jest przez sfragmentaryzowane przekazy medialne i ideologię konsumpcji, co nie daje podstaw do ukształtowania jakiegś realnej etycznej tożsamości⁵⁹. Jednostka żyje więc właściwie w świecie upozorowania, gdzie mass media zniszczyły rzeczywistą możliwość różnicy, która czyniłaby komukolwiek różnicę. Nie chodzi przy tym o to, że rzeczywistość jest mało znacząca, lecz że ma ona każde znaczenie, które jej nadamy. Logika upozorowania przynosi kształtowanie się autentycznej nieautentyczności – jako postawy wobec samego siebie, świata i życia. Różnica staje się więc kategorią absurdalną, a zaangażowanie jednostki polega na „celebrowaniu” afektywnej dwuznaczności wyobrażeń, które są „fascynujące w swojej powierzchowności i braku treści”. „Autentyczna nieautentyczność” sygnalizuje brak alternatywnych przestrzeni – brak możliwości transcendencji i wyjścia poza „ziarnisty detal rzeczywistości”⁶⁰.

Z kolei z tożsamością typu „supermarket” ściśle wiąże się idea społeczeństwa konsumpcji w pewnym stopniu zbieżna z tożsamością upozorowaną, lecz posiadająca trochę odmienną specyfikę. O ile tożsamość upozorowana niejako „dryfuje”, a jej aktualny kształt zależy od luźnego i niekontrolowanego przepływu znaczeń, o tyle w przypadku tożsamości typu „supermarket” ludzie mają poczucie wolności i są przekonani, że sami świadomie mogą wybierać i konstruować własną tożsamość – z dostępnych źródeł kulturowych⁶¹.

Referując różne typy tożsamości i eksponując zjawisko jej fragmentaryzacji, Szkudlarek i Melosik słusznie zwracają uwagę na to, iż odradzają się również fundamentalistyczne próby jej rekonstruowania w monolit. Impulsem najczęściej staje się religia, rasa lub etniczność. Tworzy się na tej podstawie tożsamość typu „brzytwa” esencjalizująca określoną formę różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości, odcinająca się od wszystkiego tego, co „nie pasuje”, a także wszystkich tych, którzy „nie pasują”. Skutkuje to zjawiskiem swoistego „celebrowania różnicy” i zamykania się w określonej formie tożsamości⁶².

⁵⁸ Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 58–61.

⁵⁹ Zob. J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006, s. 7–15.

⁶⁰ Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość...*, s. 62–63.

⁶¹ Tamże, s. 64.

⁶² Zob. tamże, s. 67.

W konsekwencji zaczynają dominować postawy socjonomiczne orientujące ludzi na otoczenie społeczne, na „płynną” rzeczywistość. Płaszczyznę odniesienia stanowią tu coraz częściej zwyczaje, postulowane style życia, preferowane przez media zachowania zrelatywizowane według permanentnie zmieniających się okoliczności⁶³. Swoistym nośnikiem tej wciąż przeobrażającej się świadomości moralnej staje się kultura popularna, poprzez którą w dużym stopniu dokonują się przemiany wartości preferowanych przez poszczególne jednostki i społeczności⁶⁴.

Czynnikiem, który jest ściśle skorelowany, przynajmniej tradycyjnie, z tożsamością osobową, a więc również życiem moralnym jednostek i społeczeństw, pozostaje religia przechodząca jednak współcześnie przynajmniej równie poważny kryzys, jaki dotyka dziś wychowania. Religia w społeczeństwie tradycyjnym wyjaśniała świat, a poprzez rytuały wzmacniała więzi społeczne. W społeczeństwie pluralistycznym idee oraz instytucje nie obejmują całokształtu ludzkiego życia. Są stopniowo wypierane przez religijność silnie zindywidualizowaną, pozakościelną. W Polsce ateizm przed rokiem 1989 związany był przede wszystkim z teoretycznym bądź praktycznym marksizmem. W ostatnich dziesiątkach lat pojawiają się wersje ateizmu już od dawna dobrze znanego w państwach zachodnich. Cechuje je odrzucenie ukierunkowania człowieka na transcendencję, brak potrzeby prowadzenia życia religijnego, eliminacja religii z kultury. Wraz z postępującą dechrystianizacją część ludzi nie potrafi się odnaleźć w sytuacji braku społecznych nacisków na dokonywanie określonych wyborów moralnych. Uwaga ta nie oznacza oczywiście deprecjacji wzniosłości moralnych postaw ludzi niewierzących, gdyż tak jak przed laty wzorem moralnym nawet dla ludzi wierzących był ateista Tadeusz Kotarbiński, podobne odczucia dziś budzi postawa profesorów: Piotra Wolańskiego czy Bogusława Wolniewicza⁶⁵. W procesie modernizacji społecznej następuje osłabienie, a nawet zrywanie więzi między religią i moralnością, co oznacza sekularyzację czy desakralizację sfery moralnej i jej autonomizowanie się zarówno na płaszczyźnie normatywnej, jak i funkcjonalnej. Skutkuje to odchodzeniem od absolutnych wartości i norm moralnych odwołujących się do

⁶³ J. Kopka, *Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008, s. 69.

⁶⁴ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2012, s. 450–452; L. Strumska-Cylwik, *Tożsamość „bez właściwości” a otwartość* [w:] *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Warszawa 2008.

⁶⁵ Zob. M. Nowicki, *Sumienie w służbie osoby i społeczności w świetle encykliki Veritatis Splendor* [w:] *Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II*, red. H. Skorowski, Warszawa 2005, s. 100.

religii. Śliwerski słusznie zauważa, że w polskim kręgu kulturowym silnie nacechowanym wartościami chrześcijańskimi nie brak odbiorców treści w tym obszarze bardzo krytycznych nawet w stosunku do Jana Pawła II⁶⁶.

Pomimo tego, iż w życiu moralnym Polaków religia i wartości z nią związane wciąż odgrywają dosyć ważną rolę, stopniowo w wielu środowiskach społecznych zaznaczają się jednak zjawiska sekularyzacji, a wartości i normy moralne nie zawsze są już legitymizowane religijnie⁶⁷. Wprawdzie ludzie wydają się łączyć wartości uroczyste, takie właśnie jak religia, rodzina czy ojczyzna, lecz w wymiarze życia codziennego o ewentualnej ich realizacji decyduje ich użyteczność z punktu widzenia indywidualnego, interesownie pojmowanego dobra⁶⁸. Ujawnia się tu znaczna rozbieżność pomiędzy autodeklaracjami proreligijnymi a przestrzeganiem wartości chrześcijańskich w życiu codziennym, zwłaszcza w odniesieniu do zasad etyki seksualnej⁶⁹. Identyfikacja z wyznaniem ma stosunkowo często charakter bierny, silnie nacechowany subiektywizmem i „schizofreniczny”⁷⁰. W listopadzie 2016 roku według sondażu CBOS jedynie 18% badanych dorosłych Polaków prezentowało pogląd, że zasady moralne katolicyzmu są najlepszą i wystarczającą moralnością, zaś 25% – że wszystkie zasady katolicyzmu są słuszne, ale wobec skomplikowania życia trzeba je uzupełniać jakimiś innymi zasadami⁷¹. Człowiek traktuje religię rynkowo, smakując ją podobnie jak inne towary, co prowadzi do jej estetyzacji i prywatyzacji⁷².

Uprawomocnienie wszelkich zasad na podstawie uznania zdolności i prawa każdego człowieka do indywidualnego określania dobra prowadzi do zane-

⁶⁶ Zob. B. Śliwerski, *Recepcja...*, s. 35–36.

⁶⁷ Zob. R. Boguszewski, *Religia i religijność Polaków w zmieniającym się społeczeństwie. Studium socjologiczne*, Toruń 2012, s. 5–10; J. Mariański, *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*, Toruń 2017, s. 193–194.

⁶⁸ Zob. E. Budzyńska, *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego [w:] Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008, s. 51; W. Kojs, E. Urban-Kojs, *Uwagi o ojczyźnie, edukacji i pedagogice [w:] Wartości w pedagogice. Ojczyzna jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011, s. 72–83; W. Theiss, *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy [w:] Dom i ojczyzna dylemat wielokulturowości*, red. D. Lalak, Warszawa 2008, s. 79.

⁶⁹ W. Świątkiewicz, *O kryteriach wartościowania moralnego [w:] Młodzież Warszawy – pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*, red. W. Zdaniewicz, S.H. Zaręba, Warszawa 2005, s. 97–99.

⁷⁰ J. Mariański, *Religia i moralność w społeczeństwie polskim – ciągłość i zmiana [w:] Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008, s. 273.

⁷¹ J. Mariański, *Tożsamości religijne...*, s. 190.

⁷² B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998, s. 204.

gowania potrzeby poszukiwania intersubiektywnych wartości, choć zarazem trudno nie dostrzec, iż możliwość wyboru określonego dobra jako wartości stanowi przywilej człowieka⁷³. Rezygnacji ze społecznego uporządkowania świata towarzyszy występowanie przeciwko wszelkim „pewnikom”, systemom etycznym, tradycjom. Z jednej strony coraz bardziej dysfunkcjonalne, społecznie i życiowo mało skuteczne stają się tradycyjne systemy etyczne oraz nowe deontologie i kodeksy etyczne, z drugiej zaś strony z trudem kształtują się, nie nadążając w swym rozwoju za tempem przemian cywilizacyjnych, społecznych, technicznych i kulturowych, nowoczesna świadomość etyczna⁷⁴.

W obrębie refleksji katolickiej odrzucenie heteronomicznie konstytuowanej moralności regulowanej przez kodeksy i reguły, wielkie idee i obiektywną prawdę jawi się jako zjawisko zupełnie dramatyczne z punktu widzenia wiary oraz życia moralnego⁷⁵. Można dostrzec, iż „normalnym” środowiskiem życia współczesnego człowieka uciekającego od moralnego obowiązku stają się: aksjologiczny chaos⁷⁶ i aksjologiczna pustka⁷⁷. Odnotowuje się tu anihilację fundamentalnych wartości, kult bios będący degradacją logosu – prawdy i etosu – dobra⁷⁸, a przede wszystkim preferowanie materialistycznej wizji człowieka nie tyle zresztą w wymiarze filozoficznym, jak to było w przypadku marksizmu w warunkach PRL-u, ile raczej w pozbawionej szerszych teoretycznych założeń pragmatyce funkcjonowania jednostek i społeczeństw⁷⁹.

Z perspektywy personalizmu katolickiego współczesny człowiek, zagubiony i zdezorientowany różnorodnością antropologii, wydaje się nierzadko wybierać nihilizm, zadowolając się prawdami cząstkowymi i tymczasowymi, nie próbując już nawet, pogrążając się w irracjonalizmie, stawiać zasadniczych

⁷³ Zob. Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia* [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 14–15; M. Ziółkowski, *Spoleczno-kulturowy kontekst kondycji moralnej społeczności polskiej* [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 17.

⁷⁴ J. Szmyd, *Moralność w ponowoczesnym świecie – kryzys i nadzieja*, „Res Humana” 2008, nr 2, s. 5–9.

⁷⁵ T. Styczeń, *Etyka niezależna*, red. K. Krajewski, Lublin 2012, s. 317–320.

⁷⁶ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 47.

⁷⁷ Zob. A. Wierzbicki, *Demokracja bez wartości*, „Filozofia” 1995, nr 2, s. 49–51; J. Lach-Rosocha, *Rola wartości kulturowych w procesie aksjologicznego wychowania człowieka* [w:] *Wokół wychowania*, red. D. Czubała, G. Grzybek, Bielsko-Biała 2003, s. 40.

⁷⁸ Zob. V. Possenti, *Nihilizm teoretyczny i „śmierć metafizyki”*, Lublin 1998, s. 5.

⁷⁹ Zob. K. Chrostowska, *Problem z określeniem własnej tożsamości w społeczeństwie post-industrialnym* [w:] *Gospodarka i społeczeństwo w dobie globalizacji*, red. A. Bączkiewicz, Warszawa 2000, s. 220; S. Pyszka, *Godność osoby ludzkiej jako podstawa nauczania społecznego Jana Pawła II* [w:] *Testament społeczny Jana Pawła II*, red. J. Kupny, M. Łuczak, Katowice 2006, s. 12–13; M. Wyrostkiewicz, *Ekologia ludzka. Osoba i jej środowisko z perspektywy teologicznomoralnej*, Lublin 2007, s. 47.

pytań o sens i najgłębszy fundament swego życia⁸⁰. Zdaniem moralistów katolickich w miejsce obiektywnej prawdy wprowadza się pozbawiony krytycyzmu pluralizm opinii i sposobów postępowania, a społeczeństwo przestaje być „całością moralną” rządzącą się wspólnie obowiązującymi normami⁸¹.

Egzystujący na przełomie II i III tysiąclecia człowiek jawi się w dużej mierze również jako konsument poszukujący w pierwszym rzędzie przyjemności, co bynajmniej nie ułatwia podążania za wartościami wymagającymi ukształtowanej trwale moralności. Odwołuje się on do elementarnych potrzeb „braku” i skłonności człowieka, głównie hedonistycznych i utylitarnych (przyjemności, użycia, nasycenia, posiadania, komfortu, bogacenia się itp.). Modele i etosy kierujące się zasadą pierwszeństwa „mieć” nad „być” owocują sytuacją, w której *gros* aktywności, a niekiedy nawet cały sens życia sprowadza się do kupowania i konsumowania. Można nawet mówić o wytwarzaniu się swoistej eschatologii konsumpcji czyniącej szeroko pojęte konsumowanie celem samym w sobie⁸².

Jeden z najbardziej znanych etyków XXI wieku, Alisadir MacIntyre, sądzi, że istotną rolę w tego typu przeobrażeniach w postrzeganiu moralności odgrywa emotywistyczny charakter współczesnej kultury, który owocuje moralnym chaosem jej ideologicznych założeń i przesłanek⁸³. Również Stanisław Kowalczyk twierdzi, że źródłem etycznego relatywizmu jest emotywizm, w myśl którego wartości, oceny i zasady moralne są jedynie subiektywną ekspresją indywidualnego człowieka, jego wyborem i postawą⁸⁴. Odnosząc się niejako do tych sugestii, zwolennicy postmodernizmu dochodzą do wniosku, że nie istnieje racjonalna metoda, którą można by się posłużyć przy próbie konstruowania systemu etycznego⁸⁵.

⁸⁰ Zob. R. Buttiglione, *Prymat sumienia w polityce* [w:] *Filozofia pochylona nad człowiekiem*, red. E. Balawajder, A. Jabłoński, Lublin 2004, s. 483.

⁸¹ Zob. L. Boeve, *Uniwersalność prawdy religijnej w kontekście postmodernizmu* [w:] *Kościół w czasach Jana Pawła II*, red. M. Rusecki, K. Kaucha, J. Mastej, Lublin 2005, s. 159–172; M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 21–22.

⁸² Zob. A. Aldridge, *Rynek*, Warszawa 2006, s. 13; J.G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2004, s. 8; J. Mariański, *Wolność ludzka a przemiany społeczne w Polsce* [w:] *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 326–327.

⁸³ Zob. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa, 1996, s. 33. MacIntyre wyróżnia trzy dominujące dziś typy kultury: bogaty esteta, którego celem jest walka z nudą i zaspokajanie własnych pragnień bez oglądania się na dobro innych; biurokratyczny menedżer kierujący się wyższością celu nad środkami, za dobro uznający ekonomiczną skuteczność; terapeuta neutralizujący skutki dystansu pomiędzy tożsamością jednostki a przypisaną jej społeczną rolą. Reszta społeczeństwa to bierni obserwatorzy działalności powyższych typów. Zob. tamże, s. 63–73.

⁸⁴ Zob. S. Kowalczyk, *Dlaczego Kościół przeciwny jest liberalizmowi?* [w:] *Problemy współczesnego Kościoła*, red. M. Rusecki, Lublin 1996, s. 419.

⁸⁵ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 161.

Bauman zdawał się być tymczasem przekonany, że niejako warunkiem odnowy moralnej pozostaje właśnie emancypacja autonomicznej jaźni moralnej i rewindykacja moralnej odpowiedzialności, a nie dalsze forsowanie skodyfikowanych nakazów etycznych⁸⁶. Wychodził on z założenia, iż nie istnieją nienaruszalne zasady, które można by poznać oraz zastosować, lecz rzeczywistość ludzka staje się nieuporządkowana i wieloznaczna, a moralne decyzje ambiwalentne⁸⁷. Moralność przestaje przyjmować postać jednego spójnego czy wreszcie uniwersalnego systemu, lecz staje się raczej wielością bardzo zresztą różnorodnych ofert i propozycji pozbawionych nierzadko wszelkich kategoriycznych nakazów, swoistym rynkiem wartości i norm moralnych⁸⁸. Wartości stają się czynnikiem organizacji społeczeństwa „tworzonym” niejako w procesach komunikowania społecznego sprzyjającego raczej ustanawianiu wielu osobistych systemów wartości⁸⁹. Jak pisał Bauman: „nie ma żadnego «na zewnątrz», żadnej ucieczki, żadnego schronienia, żadnej alternatywnej przestrzeni, w której można by się zamknąć i ukryć. Nie da się powiedzieć z niezbitą pewnością, że gdzieś jest się, gdzie można chodzić swoimi drogami, dążyć do własnych celów, a o reszcie zapomnieć. [...] Wszyscy przebywamy w środku tego zapełnionego świata i jesteśmy jego stałymi mieszkańcami, którzy nie mają dokąd się udać”⁹⁰. Ten „zapełniony” świat zdaje się rezygnować z uporządkowania na rzecz różnorodności i z obiektywności na rzecz nieograniczonych subiektywności. Konkluzja ta jawi się zresztą jako zupełnie oczywista konsekwencja założeń postmodernizmu, gdzie rzeczywiście moralnym można być tylko wtedy, gdy porzuci się złudę uniwersalizmu, rezygnując z komfortu pewności oferowanego przez systemy etyczne⁹¹.

Uznając, iż w minionych wiekach ludzie tworzyli społeczeństwo tylko pozornie moralne, które jednak pod wieloma aspektami było głęboko niemoralne, już od okresu oświecenia próbuje się przecież stworzyć przestrzeń do tego, aby człowiek mógł swoją odpowiedzialność moralną kształtować bez jakiegos zewnętrznego, moralnego „powinno się”, przede wszystkim tego, które wywodzi się od Boga czy też religii⁹². W pierwszych kulturach funkcjonował

⁸⁶ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 24.

⁸⁷ Tamże, s. 45–46.

⁸⁸ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków 2007, s. 362.

⁸⁹ Zob. A.M. de Tchorzewski, *Wartości jako wyznacznik edukacji w okresie przemian* [w:] *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999, s. 24; S. Słowiński, R. Zenderowski, *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*, „Ossolineum” 2002, nr 3, s. 144.

⁹⁰ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłężenia*, Warszawa 2006, s. 17–18.

⁹¹ J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 45.

⁹² Zob. V. Possenti, *Religijne i świeckie podstawy demokracji*, „Społeczeństwo” 2005, nr 15, s. 49–50; A. Rauscher, *Własność prywatna w służbie człowieka pracującego* [w:] *Chrześcijaństwo, demokracja, kapitalizm*, red. M. Novak, A. Rauscher, M. Zięba, Poznań 1993, s. 53.

transcendentny sens życia, a swoista kombinacja przymusu, strachu, kary, miłości i perswazji stała za przestrzeganiem moralnego „powinno się”. Koncepcje metafizyczne i religijne, tradycje, praktyki edukacyjne, system budowania autorytetu, w swoim przymusowym znaczeniu i nagrody zorientowane były na utrzymanie zachowań, które przekazywano jako pożądane⁹³.

Proponując maksymalizację i absolutyzację idei jego wolności oraz kwestionując istnienie uniwersalnych wartości, odpowiedzialność za kształtowanie aksjologii, podobnie zresztą jak i religijności, przypisuje się poszczególnym jednostkom. Czynności ludzkie uwalniane od obiektywnych etycznych regulacji powinny ewentualnie stanowić przedmiot ocen mających punkt odniesienia w dyskursie społecznym, również odnośnie do rozumowania moralnego⁹⁴. Rysując spojrzenie na moralność pozbawione zbędnego, jak się często sądzi, bagażu prawdy i wartości obiektywnych, nie utożsamia się tego z relatywizmem, w myśl którego wszelkie stanowiska moralne stają się jednakowo zasadne. Uznaje się tu nierzadko, że hierarchizacja wartości jest możliwa, lecz nie można jednak przedstawić jakichś rzetelnych argumentów, które sprawiłyby, iż staną się one ważne dla wszystkich⁹⁵. Trudno w takim kontekście mówić o rozumowaniu moralnym uwzględniającym uniwersalne minimum aksjologiczne.

Zdaniem Baumana nie tylko nie należy się jednak takiego stanu rzeczy obawiać, ale wprost przeciwnie, trzeba z radością witać przejście do przeszłości tradycyjnej, heteronomicznej, a więc i z zasady opresyjnej etyki preferującej nie tyle filozoficzną refleksję nad moralnością, ile formułującą prawa, normy, przepisy, zwyczaje i tradycje regulujące niejako z zewnątrz życie człowieka. Najwyższy czas, aby wreszcie zastąpić ją etyką uwzględniającą wolność i autonomię jednostki⁹⁶. Skoro współczesny świat staje się coraz bardziej wielokulturowy, kwestionuje się zarówno jednolitą hierarchię wartości, jak i tradycyjne przesady, iż biali są bardziej racjonalni od kolorowych, a chrześcijańska wizja rzeczywistości przewyższa równie przecież stare i bogate tradycje: hinduskie, arabskie czy też inne.

W opinii Baumana prawdziwej jaźni moralnej nie da się zastąpić kodeksami odpowiedzialności moralnej – konformizmem, a autonomii – heteronomią. Zniszczenie autentycznego życia moralnego to właśnie skutek narzucania ludziom norm etycznych. Z tego względu ich odrzucenie uznać można za konieczny warunek przywrócenia moralności właściwego jej znaczenia i miejsca w ludzkiej egzystencji. Dopiero bowiem po odrzuceniu wszelkich kodeksów

⁹³ M. Cisło, *Sekularyzm wyzwaniem dla Kościoła* [w:] „*Tertio millennio adveniente*”. *U progu trzeciego tysiąclecia*, red. G. Witaszek, Lublin 2000, s. 263–268.

⁹⁴ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Poznań 1993, s. 73.

⁹⁵ Zob. R. Rorty, *Trocki i dzikie storczyki*, „Teksty Drugie” 1994, nr 4, s. 168.

⁹⁶ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, s. 9–18.

etycznych „ludzie będą mogli – będą musieli – stanąć oko w oko z niedającym się już ukryć czy zamazać faktem ich moralnej autonomii, a i tym faktem, że autonomia moralna oznacza moralną odpowiedzialność nieodbieralną, ale też i niezbywalną”⁹⁷. Ludzie wrzuceni w społeczeństwo ponowoczesne muszą niejako mierzyć się, nawet jeśli nie było to ich pragnieniem, ze swoją niezawisłością moralną, a więc własną i niezbywalną moralną odpowiedzialnością. Rozmycie granic pomiędzy moralnością i niemoralnością zdaje się u wielu jednostek skutkować silną dezorientacją aksjologiczną, a nawet prowadzić do zwątpienia w istnieniu jakichkolwiek absolutnych norm moralnych.

Kształtowania osobowej tożsamości, również w obszarze silnie identyfikującym go – rozumowania moralnego – nie ułatwia widoczny dziś kryzys wychowania, a właściwie instytucji wychowawczych. Poziom rozwoju rozumowania moralnego jednostek i społeczeństw warunkowany jest przecież przynajmniej w jakimś stopniu także czynnikami zewnętrznymi, do których zaliczyć należy przede wszystkim środowisko rodzinne, szkołę czy grupę rówieśniczą. Już Arendt w książce *Kryzys kultury* wydanej ponad 50 lat temu do najważniejszych symptomów współczesności zaliczyła kryzys wychowania⁹⁸. Niepokoiło ją już wtedy niszczenie autorytetu rodziców i wychowawców, zwłaszcza iż mocno akcentowała rolę rodziny w procesie wychowawczym. Zwracała uwagę na to, że nie wolno traktować młodego człowieka jako bezwolnego przedmiotu nieodpowiedzialnych eksperymentów, lecz trzeba skoncentrować się na umiejętnym kształtowaniu jego tworzącej się dopiero dojrzałej osobowości.

W dużej mierze dzięki badaniom psychologów poznawczych wiemy, że każdy człowiek uczy się interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę, którą już posiada. Nie rejestruje jedynie informacji, wiadomości, ale buduje ich struktury z dostępnych ich źródeł. Nauczyciele muszą więc zdawać sobie sprawę z tego, że przychodzący do szkoły uczniowie nie są próżnymi naczyniami do „wlewów wiedzy”, nie trafiają do niej z „pustym umysłem”, ale wnoszą w tę przestrzeń własną biografię już uformowaną w okresie socjalizacji rodzinnej, przedszkolnej i środowiskowej oraz ukształtowane w dzieciństwie schematy i zdobyte doświadczenia uczenia się⁹⁹.

Można też dodać, że obok szkół i innych instytucji edukacyjnych w okresie gwałtownej zmiany ludzie potrzebują wsparcia w innych instytucjach, takich jak państwo, rodzina, Kościół i inne. Rzecz jednak w tym, że podobnie jak szkoła, również i te instytucje nie nadążają za zmianą, nie zawsze potrafią

⁹⁷ Tamże, s. 75.

⁹⁸ H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris 1972, s. 223–252.

⁹⁹ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna...*, s. 25.

ukazać człowiekowi, jak żyć w innym niż dawniej, coraz bardziej skomplikowanym, coraz szybciej zmieniającym się świecie.

Edukacja, jak zauważa Jarosław Gara, to „swoiste medium – rzeczywisty pomost i zwornik pomiędzy tym, co Znane i Nieznane, Takie-Samo i Inne, Bliskie i Odległe, Rodzime i Obce. Bez edukacji niemożliwe jest ostateczne i w pełni świadome rozpoznanie oraz identyfikacja roli i znaczenia antynomicznych jakości egzystencjalnych zarówno w wymiarze ontologicznym, epistemologicznym, jak i prakseologicznym”¹⁰⁰.

Trudno nie dostrzec słabości instytucji oferujących usługi edukacyjne, prawa edukacyjnego, standardów edukacyjnych, a wreszcie charakteru, jakości i efektów procesu kształcenia¹⁰¹. Preferowane we współczesnej edukacji „standardy” i „nadzór” niosą ze sobą poważną groźbę niewydolności, sprzecznych sądów, konkurencji, pracoholizmu, a wreszcie częstego dziś wypalenia zawodowego¹⁰².

Niemal bałwochwalczy wymóg efektywności okazuje się nieefektywny, a nawet przeciwskuteczny, „produkując: rzesze absolwentów nie tyle prawdziwie wykształconych, to znaczy posiadających przydatną społecznie i zawodowo wiedzę, umiejętności i kompetencje, ile jedynie zescholaryzowanych, czyli legitymujących się jedynie posiadaniem odpowiedniego dokumentu stwierdzającego ukończenie określonego etapu edukacji”¹⁰³. Sytuacja ta w dużej mierze jest konsekwencją nadmiernego przywiązania w edukacji, na różnych zresztą jej szczeblach, jedynie do testów¹⁰⁴.

Prawdziwą bolączką współczesnej edukacji według Joanny Danilewskiej jest nie tylko jej służebny stosunek wobec instytucji, praktyk i oddziaływań biznesowych, ale coś znacznie gorszego – edukacja proponująca usługi edukacyjne, a nie edukację, staje się biznesem i niczym więcej¹⁰⁵. Odpowiedzialnością za kryzys edukacji krytycy obarczają zaś kolejno coraz niższe szczeble maszyny edukacyjnej, utrzymując, że nieefektywność szczebla wyższego nie jest samoistna, lecz spowodowana nieefektywnością poprzedzającego go

¹⁰⁰ J. Gara, *Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zdomowienia w świecie życia codziennego* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 145.

¹⁰¹ Zob. P. Domeracki, *Pedagogika czy antypedagogika? Wokół kryzysu współczesnej edukacji z perspektywy filozoficznej*, „Sectio i Annales UMCS” 2016, t. XLI, nr 1, s. 13.

¹⁰² B. Thorne, *Carl Rogers*, Gdańsk 2006, s. 20.

¹⁰³ Zob. P. Domeracki, *Pedagogika czy antypedagogika...*, s. 14.

¹⁰⁴ O kontrowersjach wokół zbyt dużego znaczenia testów we współczesnej neoliberalnej rzeczywistości szkolnej pisze szeroko: A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Poznań 2017.

¹⁰⁵ J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 26–27.

szczebla niższego. W wyniku tego trudno mówić o jakiejś konkretnie winie czy odpowiedzialności¹⁰⁶. Zdaniem Tadeusza Gadacza oznaką kryzysu współczesnej szkoły jest przede wszystkim kryzys osobowy stojący na przeszkodzie w kształtowaniu obrazu szkoły jako wspólnoty wzajemnie szanujących się osób oraz rezygnacja z wychowania, a skupienie się tylko na funkcji nauczania¹⁰⁷.

Wprawdzie w kolejnych fazach transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku w programach wyborczych głównych partii politycznych kwestia oświatowa, zwłaszcza zmiana systemu szkolnego, zajmowała ważne miejsce, to jednak jej podnoszenie wcale nie oznaczało, jak stwierdza Śliwowski, oczekiwanej zmiany, lecz każda z kolejnych ekip władzy raczej akcentowała swoją odmienność oraz stan niezadowolenia względem poprzedniej¹⁰⁸. W ogólniejszym sensie, jak zauważa ten sam autor, spoglądając na ten problem z perspektywy metaempirycznej, daje się zauważyć dwa krzyżujące się ze sobą „nurty zmian edukacyjnych” w Polsce: nastawiony na „decentralizację i autonomię oświaty, jej uspołecznienie i demokratyzację” oraz prezentujący przeciwstawne tamtym „dążenia do centralizacji, etatyzmu czy autorytaryzmu”¹⁰⁹.

Jednym z elementów tworzących klimat moralny współczesnego świata jest również prowadzenie niezbyt skutecznego wychowania moralnego. Trudno przecież nie zauważyć, iż pomimo ciągle dokonującego się przekazu moralności przez rodzinę, szkołę i społeczeństwo coraz bardziej nasila się zjawisko relatywizacji wartości oraz próby ich negowania z prawem naturalnym na czele. Z badań jasno wynika, że oddziaływanie moralne, zwłaszcza rodziny, przeważnie nie jest już tak silne jak dawniej, co ściśle skorelowane jest z kwestią wychowania¹¹⁰. Współcześnie wielu polskim rodzinom trudno jest bowiem odnaleźć się w gąszczu wyzwań oraz problemów egzystencjalnych i dotrzeć do granicy przetrwania wyznaczonej obecnie przez status, pozycję, pracę i wielorakie dobra materialne¹¹¹.

¹⁰⁶ Zob. P. Domeracki, *Pedagogika czy antypedagogika...*, s. 16–17.

¹⁰⁷ Zob. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, oprac. F. Adamski, Kraków 1993, s. 107.

¹⁰⁸ B. Śliwowski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, s. 11.

¹⁰⁹ Tamże, s. 12.

¹¹⁰ Zob. A. Jasińska-Kania, *Wartości i normy moralne a procesy przemian w Polsce i w Europie* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, J. Smyczka, Kraków 2008, s. 25; H. Świda-Zięba, *Permisywizm moralny a postawy polskiej młodzieży* [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 435; T. Lewowicki, *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej* [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 37.

¹¹¹ K. Segiet, *Interwencja pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną. Kontekst środowiskowy* [w:] *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*, red. T. Sosnowski, W. Danilewicz, M. Sobiecki, Toruń 2016, s. 469.

Niestety w pluralistycznym społeczeństwie wychowanie dzieci i młodzieży w ramach rodziny, której pozycja oraz pełnione funkcje uległy osłabieniu, jest znacznie trudniejsze także z tego względu, że duży wpływ na wychowanie mają też pozarodzinne podmioty socjalizacji moralnej. Niekiedy nawet, jak słusznie zauważa Śliwerski, potencjał rodziny w tym obszarze zostaje niedoceniany, a nawet wprost lekceważony czy pomijany¹¹². W odróżnieniu od tradycyjnych społeczności, w których dominował w praktyce „zamknięty” system wychowawczy, w ramach którego rodzice wpajali dzieciom najwyższe wartości, również i etyczne, w społeczeństwie pluralistycznym przestrzeń formowania świadomości moralnej nie ogranicza się już do rodziny. Andrzej Olubiński, mówiąc o procesach zachodzących we współczesnej rodzinie, a mających wpływ na przeobrażenia społeczno-cywilizacyjne, wymienia między innymi relatywizację wartości i norm, detradycjonalizację, dekonstruktualizację znaczeń i wartości¹¹³. Poważne przemiany, które dotyczą współczesną rodzinę, uwidaczniają się dziś już nie tylko w nietrwałości licznych małżeństw¹¹⁴, pracy wielu małżonków i rodziców poza granicami kraju czy też uwikłaniu się w nałogi¹¹⁵, ale i coraz głośniejszych dyskusjach o samym jej rozumieniu¹¹⁶.

Wielu rodziców nie radzi sobie dziś zupełnie z pełnieniem funkcji opiekuńczych i wychowawczych. Wśród głównych błędów wychowawczych dostrzec można: przenoszenie doświadczeń wyniesionych z domu rodzicielskiego do własnej praktyki bez uwzględniania zmiany czasów czy właściwości dziecka, bezkrytyczne naśladowanie wzorców postępowania innych osób, tworzenie koncepcji wychowania dziecka na podstawie subiektywnych przekonań, nadkompensacja w zaspokajaniu potrzeb dziecka, nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecku, wiązanie z dzieckiem zbyt wygórowanych ambicji i brak konsekwencji¹¹⁷. Ważną, a zarazem silnie negatywnie implikatywną cechą patologii rodzinnej jest deprawacyjny i destrukcyjny charakter interakcji

¹¹² B. Śliwerski, *Rodzice niepożądanym przez etatystyczną władzę kapitałem społecznym szkolnictwa publicznego* [w:] *Nauki o rodzinie w służbie rodziny*, red. J. Stala, Kraków 2014, s. 311–334.

¹¹³ A. Olubiński, *O konflikcie pokoleń w rodzinie* [w:] *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Toruń 2008, s. 271–279.

¹¹⁴ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005, s. 30–32.

¹¹⁵ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 108.

¹¹⁶ Zob. A. Doboszyńska, *Zagrożenia zdrowia i życia rodziny* [w:] *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Warszawa 2007, s. 263–265; L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Kraków 2006, s. 71.

¹¹⁷ Por. H. Izdebska, *Błędy wychowawcze* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 47; J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002, s. 278.

domowników prowadzący niejednokrotnie do izolacji społecznej lub psychicznej. Niski poziom umiejętności wychowawczych rodziców sprzyja powstawaniu zaburzeń antyspołecznych u dzieci, co prowadzi do konfliktowych relacji partnerskich w przyszłych związkach. Im zaś bogatszy jest świat domu rodzinnego, tym łatwiejsze dla młodego pokolenia staje się przygotowanie do podejmowania zadań w przyszłej społeczności¹¹⁸.

W samym środku współczesnego chaosu moralnego większość rodziców oczekuje w dodatku, aby to szkoła miała większy i efektywny wkład w rozwój moralny ich dzieci¹¹⁹. Niestety, choć na przykład Gerald Grant twierdzi, że szkoły doskonale reprezentują formalne porozumienie rodziców z nauczycielami w imię ideałów przestrzeganych i wspieranych przez nich wszystkich¹²⁰, to w praktyce ten idealny stan rzadko ma miejsce, a znaczna część rodzin w niewielkim stopniu wspiera działania szkół proponujących prowadzenie wychowania opartego na wartościowych normach moralnych.

Jan Szmyd zwraca uwagę, że w czasach ponowoczesności wyprowadzono wychowanie ze szkół i środowisk rodzinnych, czyli stąd, gdzie powinno być miejsce dla tak ważnego aspektu wszechstronnego rozwoju wychowanka, a próbuje się umieścić wychowanie w instytucjach i środowiskach pozaszkolnych i pozarodzinnych, które nie są do tego przystosowane, a często prezentują antywzorce¹²¹. W dodatku diagnozując rzeczywiście pewien kryzys rodziny jako środowiska edukacji moralnej, trudno nie zauważyć, iż również współczesna szkoła wykazuje poważne symptomy kryzysu, któremu nie może zapobiec powstawanie wielu elitarnych placówek kształtujących tożsamość globalnych elit¹²². Większość tak zwanych zwyczajnych szkół przestaje być często wspólnotą edukacyjną, gdzie z wychowawcą-nauczycielem utożsamić można mistrza, którego zamiarem jest zmierzać wraz z wychowankiem ku moralnej wzniosłości wyrażanej w klasycznej aksjologii poprzez wybór jako wartości

¹¹⁸ Por. M. Radochoński, *Transgeneracyjny mechanizm przenoszenia zachowań dewiacyjnych w rodzinie* [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2007, s. 24; J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze* [w:] *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, red. B. Mierzwiński, E. Dybowska, Kraków 2003, s. 176; B. Janiszewska, H. Misiewicz, *Postawy rodzicielskie* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Siedlce 1999, s. 247.

¹¹⁹ Zob. A.M. de Tchorzewski, *Dialog jako forma wspomaganie w odkrywaniu wartości moralnych* [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina-szkola: dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995, s. 91–93.

¹²⁰ Por. G. Grant, *Ethos: Is It Researchable? Commissioned paper for the U.S. Department of Education Conference on Moral Education and Character*, Washington 1987.

¹²¹ Zob. J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 61.

¹²² Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo...*, s. 90.

prawdy, dobra i piękna¹²³. Kryzys szkoły odnosi się przede wszystkim do jej struktury organizacyjnej (małej autonomii dyrektorów szkół i nauczycieli w decydowaniu o ważnych sprawach edukacji), biurokratycznym systemie awansów zawodowych nauczycieli, przepełnieniu klas i szkół-molochów, braku w szkołach etatów dla pedagogów, psychologów, terapeutów, doradców zawodowych, pracowników służby zdrowia. Ma też to odniesienie do prawa oświatowego, które jest mało mobilne i mało przejrzyste, niejasne oraz zawierające sprzeczności¹²⁴. Szkoła ogranicza często swoją misję jedynie do nadawania tytułów i przygotowywania zawodowego, a powinna też oferować wychowanie integralne prowadzące do pełnego rozwoju osobowości, również na płaszczyźnie rozumowania moralnego¹²⁵.

Niepokoić może więc to, iż duża część dyskursu odnośnie do roli szkół w wychowaniu moralnym skupia się zazwyczaj wokół tego, czy nie próbuje się wymusić na nauczycielach i wychowawcach wykonania pracy za kogoś innego, a więc w domyśle za rodziców. Styl pracy współczesnej szkoły oraz kryzys zasadniczych zadań, które się jej przypisuje, takich jak funkcja rekonstrukcyjna, adaptacyjna i emancypacyjna, rodzi poważne wątpliwości co do skuteczności działań szkoły na tym polu. Zbigniew Kwieciński pisał: „Funkcja rekonstrukcyjna szkoły polega na zorganizowanym odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej i przekazywaniu jej wychowankom oraz na odtwarzaniu struktury społecznej. Funkcja adaptacyjna szkoły polega na wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia, oraz takim prezentowaniu obrazu zastanego świata, aby wychowankowie uznali istniejący porządek społeczny za dobry, słuszny albo konieczny i niezmienny. Emancypacyjna funkcja szkoły polega na przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą”¹²⁶. Autor stwierdzał też: „Ci, wobec których szkoła zdaje się spełniać należycie tę funkcję, zawdzięczają to nie jej, lecz swojemu otoczeniu i sobie samym, a kształcenie szkolne przyczynia się do powstawania w nich podejrzliwości co do rzetelności i uczciwości zawodowej i moralnej tej instytucji państwowej. Również adaptacja ludzi do zastanych struktur i ich uzasadnień jest przez szkołę czyniona niepełnie i szkodliwie. Uczestnicy pro-

¹²³ Zob. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 43, s. 62.

¹²⁴ Zob. M. Kocór, *Kryzys szkoły – przejawy i determinanty* [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014, s. 292–293.

¹²⁵ Zob. A. Cybal-Michalska, *Rozwój kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2015, s. 75.

¹²⁶ Z. Kwieciński, *Niepokoje o wychowanie, wychowanie w niepokoju*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Historia Wychowania” 1988, nr 16, s. 37.

cesu edukacyjnego nie akceptują sztucznego świata, który grany i udawany jest w szkole, buntują się wobec oferowanych im i zastanych podziałów czynności społecznych i statusów¹²⁷. Przedstawiona przez Kwiecińskiego dosyć pryncypialna krytyka działania szkoły ma na celu między innymi zwrócenie uwagi na wynikające z tego różne zagrożenia dla właściwego rozwoju moralnego uczniów. Dojść można przede wszystkim do wniosku, iż bez większego zindywidualizowania metod dydaktyczno-wychowawczych, bez uwzględnienia troski o pozycję społeczną ucznia w obrębie klasy i szkoły, a nawet bez maksymalnie odpowiedzialnej weryfikacji uczniowskich ocen nie będzie można mówić o rzeczywistym wpływie na moralne dojrzewanie ucznia.

Z kolei postulaty uczynienia „nowej nauki” przedmiotem kształcenia nawiązują zwykle do probabilistycznej wizji rzeczywistości, do holizmu, do celowości zastępującej myślenie deterministyczne, do hierarchiczności będącej wyrazem ontycznej nieciągłości świata oraz do tezy o braku homeostazy systemów naturalnych jako warunku ich rozwoju. Wynika z tego zdecydowane przeciwstawianie się „zamkniętości” programów nauczania budowanych w duchu mechaniki newtonowskiej. Podnoszone są też postulaty przekroczenia postmodernistycznej fragmentacji świata prowadzącego ku nowej koherencji, która może być osiągnięta nie tyle na poziomie umysłowym zdominowanym przez mechanizmy racjonalności, ile na poziomie duchowym¹²⁸.

Do pełnego rozwoju dyspozycji osobowościowych, w tym i odnoszących się do rozwoju rozumowania moralnego, niezbędne jest uczestnictwo człowieka w życiu społecznym i związane z tym faktem wychowanie moralne. Efektywne wychowanie moralne uznać trzeba jednak za jeden z zasadniczych elementów kształtowania optymalnego rozwoju moralnego, w tym i na płaszczyźnie rozumowania moralnego. Chodzi tu zawsze o proces kształcenia ukierunkowany na rozwój, polegający przede wszystkim na organizowaniu uczenia się i udzielaniu pomocy uczącemu się w kształceniu oraz na nabywaniu przez niego ważnych umiejętności i kompetencji¹²⁹.

Za problematyczne uznać można jednak sformułowanie w ramach praktyki wychowawczej jakiegoś uniwersalnego modelu metodycznej integralności, skoro formułowana jest ona z różnych stanowisk ideowych¹³⁰. Próba kierun-

¹²⁷ Tamże, s. 37–38.

¹²⁸ T. Szukdlarek, *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przelomu* [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński. L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 292–293.

¹²⁹ Zob. K. Olbrycht, *Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym na progu XXI wieku* [w:] *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, red. U. Ostrowska, A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz–Olsztyn 2002, s. 99–107.

¹³⁰ Zob. M. Chutorzański, *Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 2(58), s. 103.

kowania zwłaszcza młodych ludzi na wartości moralne jawi się w tym kontekście jako pozbawiona tolerancji indoktrynacja starająca się narzucać im obcy punkt widzenia. Wprawdzie wychowankom należy ukazywać różne propozycje moralne, religijne i światopoglądowe, lecz sam wybór pozostawić musi się ich osobistym decyzjom. Równoprawność wszystkich narracji sprawia, że trzeba szanować wszelkie odmienności: kulturowe, klasowe, seksualne czy każde inne¹³¹.

W konsekwencji uczucia aksjologicznej pustki ujawnia się jednak tożsamość narcystyczna, która przez samozaprzeczenie i zaabsorbowanie wyłącznie sobą osiąga rodzaj perwersyjnego spełnienia¹³². Skoro tradycyjnie pojmowana tożsamość wychowanka jako w jakimś sensie narzucona przez wychowawcę zagraża jego autentyczności, to czymś oczywistym staje się tu dążenie do „wyzwolenia się przez niego z tej tożsamości na rzecz samodzielnego poznawania, postrzegania i rozumienia świata według własnej wizji i koncepcji”¹³³. Trudno nie dostrzec, iż w tożsamość współczesnego człowieka wpisana jest podstawowa sprzeczność. Z jednej strony znajduje się on w bezwzględnej niewoli instytucji i biurokracji, prawa czy medycyny. Jest to surowa rzeczywistość nakazów i zakazów, diagnozowania i monitorowania człowieka. Jednostka zmuszona jest w niej funkcjonować jak „za dawnych czasów”. W obrębie drugiej rzeczywistości, zdefiniowanej przez konsumpcję i kulturę popularną, odczuwa pełną wolność swobodnego rekonstruowania własnej tożsamości z dostępnych fragmentów kulturowych, będąc przy tym przekonany, że ani popkultura, ani konsumpcja nie represjonują jego tożsamości¹³⁴.

Pedagodzy mniej czy bardziej wyraźnie kierujący się założeniami postmodernizmu kwestionują potrzebę świadomego i celowego wychowania, obawiając się, iż skutkować może ono manipulacją. Zanegowanie celowości w wychowaniu oraz odejście od uniwersalnych wartości sprawia, że zdaniem postmodernistycznych sceptyków wprowadza się w tym nurcie „pedagogikę milczenia” lub „pedagogikę nihilistyczną”¹³⁵.

Skoro w postmodernistycznym społeczeństwie dominującymi kategoriami stają się dobrowolność oraz kwestionowanie roli autorytetu, to trudno mówić

¹³¹ Zob. S. Gałkowski, *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 3, s. 23–34.

¹³² Zob. A. Drabarek, *Kłopoty z pojęciem tożsamości* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Warszawa 2016, s. 160; R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa 2009, s. 537–541.

¹³³ Zob. M. Świdrak, *Postmodernistyczny dyskurs o kształceniu i wychowaniu – możliwości i ograniczenia* [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014, s. 59.

¹³⁴ Z. Melosik, *Pedagogika i tożsamość...*, s. 27–34.

¹³⁵ Zob. Z. Melosik, *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.

tu o poszukiwaniu optymalnego wychowania. Nie apeluje się też do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według obowiązujących wzorów. Postmodernistyczną perspektywę pedagogiki zrywającą z tym, co niosą ze sobą konwencje modernizmu, należy traktować jako widok na coś, co dopiero może nastąpić, przejście ku czemuś nowemu, jeszcze nieznanemu. W modernistycznym dyskursie edukacji wiedzę szkolną przedstawia się jako politycznie neutralną i ponadhistoryczną, a nauczyciele postrzegani są jako przedstawiciele oświecenia, uosobienie mądrości i moralności.

W tej sytuacji wychowanie stoi pod ogromną presją. Jeżeli każda jego próba jawi się tu jako akt kulturowej przemocy, narzucanie własnej postawy, to jedynym wyjściem staje się zaprzestanie jakichkolwiek kontaktów lub ograniczenie się w nich do czysto biernej postawy. Relatywność wszelkich punktów widzenia praktycznie niweczy też jakiegokolwiek porozumienie pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Neguje się tu bowiem właściwie możliwość racjonalnego międzyludzkiego dialogu, jego uniwersalną klarowność, powszechność reguł logiki czy też niezależność od interesu bądź emocji¹³⁶.

Zwiększone dziś zainteresowanie wychowaniem moralnym stanowi w dużej mierze odpowiedź na współczesny kontekst społeczny ujawniający niezbyt wysoki poziom wiedzy o moralności i wartościach moralnych oraz pochopne i dosyć powszechne odchodzenie od uznawanego systemu wartości¹³⁷. Wobec widocznej niespójności co do przyjmowanych wartości wychowanie moralne winno kierować swoją uwagę ku wartościom uniwersalnym, obiektywnym, aksjologia zaś stać się źródłem celów edukacyjnych i dać nadzieję na poprawienie kondycji edukacji¹³⁸. Śliwerski słusznie wskazuje jednak na to, iż choć nigdy nie było tak gigantycznego boomu wychowawczego jak w ostatnim trzechsetleciu, kiedy to niemal wszystko uważane było i jest za pedagogicznie relewantne, to efekty tej działalności są ograniczone¹³⁹. Ten sam autor sądzi zresztą, iż choć wciąż panuje przekonanie, że dzięki wychowaniu i kształceniu rozstrzygnąć można będzie problemy tego świata, to w rzeczywistości ujawnia się rodzaj „pedagogicznej inflacji”, czyli nadmiaru obietnic, norm i myślenia życzeniowego¹⁴⁰.

Biorąc pod uwagę pogłębiające się trudności współczesnego człowieka dotyczące rozwoju moralnego, dotyczące nie tylko jednostek, ale całych społe-

¹³⁶ Zob. T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej* [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. B. Śliwerski, T. Szkudlarek, Kraków 1991, s. 47.

¹³⁷ Zob. M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 101–13.

¹³⁸ Por. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 110; M. Nowak, *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2, s. 44.

¹³⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003, s. 327.

¹⁴⁰ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, „Colloquia Communia. Filozofia Pedagogice. Pedagogika Filozofii” 2003, nr 2, s. 90–91.

czeństw, w poszukiwaniu adekwatnych do tej sytuacji metod moralnej edukacji nie można widzieć jedynie zabiegu o charakterze intelektualnym czy teoretycznym. Trudno przecież wyobrazić sobie przyszłość człowieka w świecie, w którym nie będzie on umiał podjąć troski o rozwój moralny swój i innych ludzi.

Zachodząca dziś zmiana społeczna przybierająca różnorodne formy posiada równie liczne implikacje dla rozwoju rozumowania moralnego adolescentów. Wynikają one już z samego ujawniania się szybkich, i to w dodatku zupełnie specyficznych i wcześniej nieznanymi zjawisk. Sprzyjają one, jeśli nie wprost eskalują zmiany i przewartościowania w obrębie przebiegu procesu rozwoju rozumowania moralnego poszczególnych jednostek. Jest on ściśle skorelowany z rzeczywistością społeczną, w której egzystuje współczesny człowiek, niełatwą zresztą do jednoznacznej oceny, zwłaszcza w aspekcie oceny moralnej zachodzących zjawisk. Dojść można jednak do przekonania, iż na rozwój rozumowania moralnego bezpośredni wpływ musi wywierać zmiana w zakresie uniwersalistycznego postrzegania moralności. W obrębie coraz bardziej pluralistycznych, a zarazem globalizujących się społeczeństw współczesny, zwłaszcza młody człowiek, kształtując swoją dojrzałość w aspekcie rozumowania moralnego, egzystuje w świecie zupełnie innym niż jego rodzice, a tym bardziej dziadkowie. Zarysowane powyżej zmiany dotyczące pojmowania religii i Boga, moralności czy wychowania, roli, a nawet rozumienia rodziny i szkoły stawiają przed nim konieczność wychodzenia poza tradycyjnie obowiązujące w tych obszarach formuły. Dekonstrukcja obowiązujących dróg budowania jednostkowej i społecznej tożsamości zwiększa konieczność poszukiwania nowych, indywidualnych, wolnych od rutyny, utartych wiekami rozwiązań dróg w obszarze kształtowania dojrzałego rozumowania moralnego. Nie jest to łatwe również z tego względu, iż ponowoczesne społeczeństwa, choć zdają się być oparte na wiedzy, nie tylko że coraz częściej wykazują zagubienie w chaosie informacyjnym, ale i zdaje się je dotyczyć wyraźne deprecjonowanie rozumowych wyjaśnień rzeczywistości na rzecz bliżej nieokreślonych emocji. Wprawdzie proces rozumowania moralnego nie jest oczywiście sterylny względem emocjonalnej, a nawet biologicznej sfery egzystencji osoby, lecz odwołuje się jednak w pierwszym rzędzie do specyficznej jedynie jej racjonalności. To ona warunkuje dojrzałe z wiekiem człowieka roztrząsanie i rozstrzyganie dylematów moralnych, warunkując osiąganie kolejnych stadiów rozumowania moralnego. Rozumowanie moralne jako sposób definiowania ważnego aspektu rozwoju ludzkiej moralności, ale i metoda kształtowania dojrzałej moralności adolescentów nie może nie brać pod uwagę wyżej wzmiankowanych uwarunkowań. Korzystając z teorii rozwoju rozumowania moralnego odwołującej się do realnego, a nie wyabstrahowanego człowieka, uwzględnić trzeba uwarunkowania, w jakich kształtuje się dziś jego rozumowanie moralne. Nie może być wątpliwości co do

tego, iż człowiek ten w aspekcie rozumowania moralnego konfrontuje się z nieznanymi wcześniej dylematami moralnymi, co warunkuje preferowane przez niego sądy i oceny moralne. Ma to także przełożenie na osiągnięcie przez niego kolejnych stadiów rozumowania moralnego, zwłaszcza tych wyższych.

1.2. ADOLESCENCJA JAKO KRYTYCZNY ETAP ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO*

Każda ludzka jednostka przechodzi przez burzliwy okres dorastania, który zmierza do jej pełnego rozwoju fizycznego i osobowościowego. Charakteryzująca się dużymi, a właściwie rewolucyjnymi zmianami adolescencja, czas stania się dojrzałą osobą, zajmuje szczególnie ważne miejsce w jej życiu. Widoczne jest to także, a może przede wszystkim w kontekście złożonego procesu rozwoju moralności człowieka¹⁴¹. Wyczerpująca charakterystyka etapu adolescencji jest jednak trudna ze względu na złożoność tego okresu, jak i z tego powodu, iż w jego ujmowaniu dokonuje się nieustannie postęp, gdyż ciągle zwiększa się na ten temat nasza wiedza. Zwrócić tu trzeba uwagę przede wszystkim na to, że następuje wyraźne rozszerzenie samego terminu „młodość”, gdyż na skutek akceleracji rozwoju obniżyła się dolna granica tego okresu, jak już na początku lat osiemdziesiątych XX wieku pisała Maria Żebrowska. Podniosła się jednak także jego górna granica, skoro postęp techniczny wymaga dłuższego okresu kształcenia młodzieży, co niejako automatycznie wydłuża proces zdobywania przez nią dojrzałości osobowej¹⁴².

Z pokolenia na pokolenie zdaje się więc rosnąć rozpiętość pomiędzy dojrzewaniem biologicznym i społecznym. Ważne rozróżnienie w obszarze tej tematyki poczynił między innymi u progu lat siedemdziesiątych XX wieku Tadeusz Tomaszewski, który określając „dorosłość” jako kategorię społeczną, w „dojrzałości” widział kategorię biologiczną. Obydwa te procesy nie przebiegają równocześnie, gdyż dojrzewając biologicznie jako organizm, człowiek nie staje się przez to dorosły. Proces dorastania trwa zazwyczaj zdecydowanie dłużej, a jego przebieg uwarunkowany jest różnorodnymi czynnikami: społecznymi, kulturowymi czy też systemem wychowawczym¹⁴³. Młodzież to ta

* W opracowaniu niniejszego podrozdziału korzystałam z fragmentu mojej książki *Rozumowanie moralne młodzieży. Wybrane obszary i konteksty*, Rzeszów 2015, s. 36–50.

¹⁴¹ Zob. M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 345.

¹⁴² Zob. M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, s. 665.

¹⁴³ Zob. T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 202.

część grupy kulturowej, która ze względu na podleganie procesowi socjalizacji nie zinternalizowała jeszcze w pełni wartości i norm kulturowych ani nie nabyła różnego typu ról społecznych, przez co w znacznie większym stopniu niż inni członkowie tej grupy podatna jest zarówno na sprzeciw wobec nich, jak i na ich odrzucenie.

Dostrzegając, że poszczególne próby definiowania adolescencji tylko w pewnym stopniu przybliżają się do pełnej diagnozy tego niezwykle złożonego etapu rozwoju człowieka, warto zauważyć, iż w tym okresie ludzkiego życia dokonują się doniosłe zmiany wynikające z takich czynników, jak: uniezależnienia się od rodziny – młodzi ludzie przenoszą dużą część swego życia poza rodzinę; kształtują odrębne od niej zainteresowania; zawierają przyjaźnie bardziej trwałe i poważne niż w dzieciństwie; doświadczają młodzieńczych miłości i szukają partnera na życie; budują własną autonomię, także moralną, tworzą własną hierarchię wartości. Młody człowiek chce już sam decydować o swoim życiu, wzrastają też jego umiejętności społeczne, gdyż zaczyna dostrzegać niejednoznaczność zdarzeń. Zdaniem autorów rozważań o rozumieniu społecznym truizmem jest stwierdzenie, że okres adolescencji to nie tylko czas intensywnego rozwoju poznawczego, ale także okres uczenia się bycia z innymi ludźmi, czas rozwoju społecznego warunkującego poziom relacji młodych ludzi w grupie społecznej¹⁴⁴.

Skomplikowany charakter rozwoju człowieka w okresie adolescencji, także na płaszczyźnie moralnej, bierze się z tego, iż dorastanie to etap szybkiego rozwoju fizycznego i psychicznego, w trakcie którego rozpada się poprzedni bezpieczny i przyjazny świat dzieciństwa, a wszystko wokół i wewnątrz dorastającej osoby staje się mocno niedookreślone. W konsekwencji okres dojrzewania charakteryzuje się swoistą dezorganizacją psychiczną, postawą opozycyjną względem otoczenia, przesadnym rozumieniem niezależności, zrywaniem z autorytetami, ale i nieufnością wobec siebie, odczuciem obcości w stosunku do przeobrażeń cielesnych i psychicznych. W tej fazie uzewnętrznia się tak zwany adolescencyjny kryzys tożsamości wywołany przez zadania społeczne stojące przed dorastającą młodzieżą, na przykład wybór zawodu i światopoglądu, oraz poprzez szybko postępujący rozwój fizyczny i związaną z nim potrzebę posiadania partnera. Wraz z możliwością dawania nowego życia młody człowiek uzyskuje powoli zdolność samodzielnego kształtowania samego siebie. Zwłaszcza końcowe fazy okresu adolescencji charakteryzuje poszukiwanie wyjścia z chaosu przeżyć i działań, stawianie sobie celów i dostosowanie do nich swojego postępowania. Pojawiają się też w kontekście

¹⁴⁴ Zob. M. Białecka-Pikul, A. Kołodziejczyk, M. Stępień-Nycz, I. Sikorska, S. Nęcki, M. Jackiewicz, A. Filip, *Jak rozwijać rozumienie społeczne?*, Kraków 2016, s. 9.

kształtującej się wolności i niezależności młodego człowieka pytania dotyczące sensu życia¹⁴⁵.

Zjawisku stopniowego uniezależniania się dziecka od rodziców w okresie adolescencji psychicznie towarzyszy niezgodność pomiędzy dotychczasowymi celami życiowymi a aktualnymi możliwościami. Formułują się nowe wzorce relacji interpersonalnych, rośnie ilość i jakość nowych osobistych doświadczeń, rozwijają się umiejętności pozwalające kształtować poczucie własnej kompetencji. Okres adolescencji to etap wielorakich transformacji, których motorem są naciski wywierane na młodego człowieka. Mają one charakter wewnętrzny, ponieważ ich źródłem jest własna psychika, a zwłaszcza sfera emocjonalna, ale i są formą presji zewnętrznej wywieranej przez rówieśników, rodziców czy nauczycieli¹⁴⁶. Stanley Hall, pionier naukowego badania adolescencji, scharakteryzował ten okres jako czas „burzy i naporu” stanowiący konsekwencję istotnych zmian fizycznych, psychicznych i emocjonalnych¹⁴⁷. Proces dorastania do zadań dorosłego życia to permanentne pokonywanie kryzysów generowanych na drodze konfliktów indywidualnych i społecznych na skutek poszukiwania siebie i swojego miejsca w świecie¹⁴⁸.

Kształtują się wtedy także tak zwane uczucia wyższe: estetyczne, moralne oraz patriotyczne. Uwidaczniają się liczne złożone cechy związane z kształtowaniem się obrazu własnej osoby i swojej indywidualności oraz poszerzaniem kręgu dotychczasowych zainteresowań. Ujawniają się przy tym wyraźne niezgodności pomiędzy dotychczasowym obrazem siebie i przyjmowanymi celami życiowymi a tym, co kształtuje się na podstawie własnych, w większym stopniu samodzielnie podejmowanych decyzji. Nic więc dziwnego, iż młodych ludzi cechuje duża chwiejność norm moralnych wywołująca niestabilność ich zachowania. Częstym zjawiskiem staje się konflikt pomiędzy normami rodziców i rówieśników, w którym zazwyczaj zwyciężają zasady tych ostatnich. Wydaje się jednak, że w odniesieniu do norm moralnych czy społecznych, tych najbardziej istotnych, dorastający młodzi ludzie wciąż w większym stopniu ulegają jednak wpływowi rodziców¹⁴⁹.

W kontekście analizowanego tematu okres adolescencji interesujący jest głównie ze względu na intensywny rozwój moralny, zwłaszcza w aspekcie

¹⁴⁵ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. II, Warszawa 2003, s. 166.

¹⁴⁶ Zob. P.E. Bryant, A.M. Colman, *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997, s. 90.

¹⁴⁷ Za: A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 1997, s. 209–210.

¹⁴⁸ J. Suchodolska, *Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego* [w:] *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, A. Gancarz, Toruń 2016, s. 103–104.

¹⁴⁹ Zob. E. Januszewska, *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich* [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 311.

rozumowania moralnego. Pod wpływem własnych doświadczeń, obserwacji życia, a w szczególności efektywnej organizacji procesu wychowawczego wytwarza się świadomość moralna, która zdecyduje między innymi o ich stosunku do świata wartości i do ludzi. Rozwój na tej płaszczyźnie wyraża się we wzroście zainteresowań problemami natury moralnej, w ocenianiu moralnego postępowania innych, a także własnego działania. Istotne znaczenie ma tu zdobywanie bezpośredniego doświadczenia moralnego w trakcie rozwiązywania własnych konfliktów, które młodzież przeżywa wskutek wyraźnego wzrostu liczby interakcji społecznych¹⁵⁰.

Moralność wieku dorastania charakteryzuje się rosnącym uwewnętrznianiem określonych wartości. Wewnętrzna akceptacja nie odnosi się w tym okresie jedynie do norm moralnych, które należy przestrzegać, lecz i do spraw z moralnymi wyborami związanych. O wyborze moralnym w coraz większym już stopniu decyduje świadomość głównych wartości domagających się realizacji, a człowiek staje się w pełni odpowiedzialny za każdy swój czyn. Młody człowiek chce sam kształtować swe poglądy na temat zasad i norm postępowania w stosunkach międzyludzkich, starając się weryfikować cały system norm moralnych lub przynajmniej jego określone elementy. Skoro dotychczasowe poglądy i postawy stają się niewiarygodne i niewygodne, to jednostka zamiast dostosowywać się do treści normatywnych przekazywanych jej przez środowisko społeczno-kulturowe, sama pragnie oceniać i rozstrzygać o charakterze podejmowanych działań w kategoriach słuszności lub niesłuszności. W związku z niechęcią do „sytuacji nadzoru” zaczyna się coraz wyraźniej rozwijać autonomiczny sposób myślenia o sprawach moralnych. Mariański określa proces kształtowania się moralności jako przejście od etapu bezwzględnej posłuszeństwa do moralności „postawy wewnętrznej”, od etyki restrykcyjnej do etyki ekspresyjnej, od moralności zasad do moralności odpowiedzialności, od moralności zamkniętej do otwartej, moralności zinstytucjonalizowanej do moralności ideału oraz od przedmiotowego do podmiotowego pojmowania porządku moralnego. Młody człowiek, który zaczyna lepiej widzieć sens zastanych reguł moralnych, próbuje rozwiązywać wyłaniające się problemy w sposób twórczy, przejmując funkcje samoregulacyjne własnych zachowań. Oznacza to jednak konieczność nowego orientowania się na świat wartości i norm, a reguły zaczyna się uznawać za własne na podstawie racji wewnętrznych częściowo niezależnych od opinii innych ludzi¹⁵¹.

W konfrontacji z różnymi sytuacjami społecznymi, w których nie można znaleźć rozwiązań „czarno-białych”, typowych dla okresu dzieciństwa, młodzi

¹⁵⁰ Zob. I. Obuchowska, *Drogi dorastania – psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996, s. 77.

¹⁵¹ Zob. J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 190–195.

ludzie zaczynają szukać nowych ujęć i rozwiązań, a w ich postępowaniu widać zwiększoną samokontrolę. W etapie adolescencji młodzi ludzie przechodzą od absolutnego do relatywnego ujmowania reguł i wzorów zachowań moralnych. Jednostka nie przyswaja sobie już tylko biernie społecznego systemu wartości, lecz dąży do jego twórczego rozwinięcia i uporządkowania. Stara się znaleźć odpowiedź na wiele dręczących ją pytań natury moralnej i stopniowo, opierając się na dotychczasowej wiedzy i wpojonych przekonaniach, dochodzi do rozwinięcia w sposób świadomy własnego systemu moralnego. Wzrost ujęć angażujących oraz wartościujących wpływa na kształtowanie się postaw i przekonań, które z czasem stają się bardziej stabilne, przyjmując postać światopoglądu. Dorastający młody człowiek potrafi też konsekwentniej dokonywać wyboru moralnego na zasadzie emocjonalnego powiązania z naczelnym celem. Refleksja wokół kryteriów dobra i zła budzi bowiem w nim coraz żywszy odźwięk uczuciowy¹⁵².

Według Kohlberga w okresie dorastania kształtuje się postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego charakteryzujący się autonomicznym ujmowaniem zasad moralnych niezależnie od autorytetu osób czy grup. Kohlberg wyróżnił na tym poziomie dwa stadia, z których pierwsze, ujęte jako prawa społeczne przeciw indywidualnym, polega na ujmowaniu przez jednostkę zasad moralnych w terminach umowy społecznej, drugie zaś charakteryzuje się samodzielnym poszukiwaniem przez człowieka reguł zgodnych z logicznym rozumieniem przy uznaniu ich stałości oraz uniwersalności.

Analizując rozwój moralny młodych ludzi, nie tylko zresztą w naszej epoce, spotykamy się bardzo często ze zjawiskiem dotykającego ich w tym okresie konformizmu, czyli skłonnością do podporządkowania się gotowym wzorom i schematom postępowania, dostosowywaniem się do grupy i opinii większości. Dostrzec można, jak się wydaje, zasadnicze powody tego konformizmu: gdy zachowanie innych może przekonać jednostkę, że jej pierwotna ocena była błędna, oraz gdy jednostka może uniknąć kary w postaci odrzucenia czy wyśmiania przez grupę, lub gdy może uzyskać nagrodę, czyli akceptację ze strony grupy. Obok zjawiska konformizmu w okresie dorastania ujawnia się również tak zwany rygoryzm moralny, to jest ujmowanie określonych powinności jako bezwyjątkowych, od których nie wolno w żadnym wypadku odstępować. Niektóre rygorystycznie przestrzegane zasady stają się „kręgosłupem moralnym” człowieka, inne zaś dostosowuje się do sytuacji¹⁵³.

W okresie dojrzewania pojawia się także specyficzna forma światopoglądowa, jaką jest idealizm młodzieńczy. Przybiera on postać początkowo

¹⁵² Zob. I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa, s. 181–189.

¹⁵³ Zob. I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, s. 85.

antycypacyjną, polegającą na bardzo optymistycznej wizji przyszłości oraz wierze we własne możliwości. Potem idealizm w chwili wystąpienia trudności w realizacji planów i zamierzeń przyjmuje formę kompensacyjną wywołującą bunt i rozczarowanie. Po tym okresie może nastąpić idealizm normatywny polegający na zweryfikowaniu dotychczasowych założeń i złagodzenie wymagań lub w gorszej sytuacji pogłębienie się zachowań buntowniczych i negatywnych¹⁵⁴.

Ważny kontekst dla rozwoju moralnego osoby w okresie adolescencji tworzy odpowiedni jej rozwój duchowy i psychiczny, a zasadniczy przełom w rozwoju moralnym młodych ludzi wiąże się z tym, iż w okresie dojrzewania pojawia się zdolność do myślenia abstrakcyjnego. Dzięki temu uwidacznia się poczucie coraz silniejszej identyfikacji z większą grupą taką jak naród, a także ze sformalizowanymi regułami moralnymi. Warto jednak zaznaczyć, że choć zgodnie z koncepcjami rozwoju moralnego Piageta i Kohlberga każdy człowiek powinien przejść przez jego poszczególne poziomy, to należy pamiętać, że rozwój ten możliwy jest też po okresie adolescencji i niekoniecznie musi dotyczyć wszystkich stadiów rozumowania.

Pomimo że poziom rozumowania moralnego wzrasta w ciągu okresu adolescencji i wczesnej dorosłości, to jednak nie jesteśmy w stanie przewidzieć zachowania ludzi młodych, zwłaszcza w sytuacjach obarczonych dużym ryzykiem¹⁵⁵. Podatność młodych ludzi na podejmowanie ryzyka zwiększa w tym okresie chęć badania świata i poszukiwanie niezależności, co stanowi cechę charakterystyczną dla adolescencji. Okres dorastania naznaczony jest niestety zwiększoną częstotliwością eksperymentowania niektórych osób z narkotykami i alkoholem, zbyt wczesnym podejmowaniem aktywności seksualnej i prób samobójczych oraz przestępczością¹⁵⁶. Zwłaszcza brak silnych

¹⁵⁴ Por. M. Kiejar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 164.

¹⁵⁵ Por. A. Higgins, C. Power, L. Kohlberg, *Student Judgments of Responsibility and the Moral Atmosphere of High Schools* [w:] *A Comparative Study, Morality, Moral Behavior and Moral Development: Basic Issues in Theory and Research*, red. W. Kurtines, J.L. Gewirtz, New York 1984, s. 74–106; F.C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, New York 1989.

¹⁵⁶ Por. M. Windle, *Temperament and Personality Attributes among Children of Alcoholic* [w:] *Children of Alcoholics: Critical Perspectives*, red. M. Windle, J.S. Searles, New York 1990, s. 129–167; J.G. Dryfoos, *Adolescents at Risk: A Summation of Work in the Field: Programs and Policies. Special Issue: Adolescents at Risk*, „Journal of Adolescent Health” 1991, no. 12, s. 630–637; G.M. Barnes, M.P. Farrell, *Parental Support and Control as Predictors of Adolescent Drinking, Delinquency, and Related Problem Behaviors*, „Journal of Marriage and the Family” 1992, no. 54, s. 763–776; R. Takamishi, *The Opportunities of Adolescence Research, Interventions and Policy: Introduction to the Special Issue*, „American Psychologist” 1993, no. 48, s. 85–87.

więzi przywiązania w rodzinie sprzyja kształtowaniu się zachowań nieprzystosowanych¹⁵⁷.

Młodzi ludzie nierzadko sądzą, że decyzja o zażywaniu substancji psychoaktywnych zależy od osobistego wyboru jednostki lub stanowi konsekwencję spraw osobistych i moralnych. Postrzeganie zachowania jako moralnego, społecznego lub związanego z transgresją osobistą zależy od aktualnego zachowania, zwłaszcza w sytuacjach, w których rola osobistego wyboru, moralności i społecznych regulacji jest ambiwalentna¹⁵⁸. Podejmowanie działań ryzykownych jest zarazem powiązane z rozumowaniem moralnym, gdy zachowanie uważane jest za kategorię moralną. Ryzykowna czynność nie wiąże się z rozumowaniem moralnym, kiedy uznawana jest za wybór osobisty. Edukacja i interwencje dorosłych obniżają stopień zaangażowania w zachowania ryzykowne, stanowią pomoc nastolatkom w zrozumieniu przez nich następstw ich zachowań dla nich samych, a także innych osób.

Do tych omówionych już cech charakteryzujących okres adolescencji i współczesnych młodych ludzi dołączyć można wnioski płynące z dosyć licznych na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat badań odnoszących się do ich poziomu rozumowania moralnego. Zdaniem Kwiecińskiego większość młodzieży polskiej w okresie wchodzenia w dojrzałość społeczną i moralną wykazuje orientacje hedonistyczne przy pełnym niemal niedostrzeganiu prawa jako regulatora zachowań. Oznacza to zablokowanie rozwoju moralnego na poziomie przedkonwencjonalnym i wczesnokonwencjonalnym, używając języka Kohlberga, a zatem na poziomie dziecięctwa moralnego¹⁵⁹.

Młodzież nastawiona dziś w dużej mierze na zaspokajanie swoich własnych, indywidualnych potrzeb bez konieczności zwracania większej uwagi na potrzeby innych nie chce często „ograniczać się” normami moralnymi. W sytuacji, gdy dominują postawy kompromisowe i celowościowe, łatwiej jest o odchylenie od norm moralnych, obyczajowych i prawnych, a także o uzyskiwanie doraźnych, wyłącznie osobistych celów i korzyści, wreszcie o wątplenie w nieodzowność stałych i obiektywnych norm moralnych niezbędnych do utrzymania porządku społecznego. Znaczna część polskiej młodzieży wydaje się wątpić lub po prostu nie wierzyć w istnienie trwałych zasad moralnych we współcze-

¹⁵⁷ Zob. P. Kozłowski, *Wartości, cele i plany życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, Kraków 2016, s. 50.

¹⁵⁸ Zob. L. Nucci, N. Guerra, J. Lee, *Adolescent Judgment of the Personal of the Personal, Prudential and Normative Aspects of Drug Usage*, „Developmental Psychology” 1991, no. 27, s. 844–850; M. Killen, J. Smetana, E. Turiel, *Children’s Reasoning about Interpersonal and Moral Conflicts*, „Child Development” 1991, no. 62, s. 629–644.

¹⁵⁹ Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, s. 74–75.

nym świecie. Normy te według niej ulegają osłabieniu, a nawet zanikają. Młodzi ludzie tracą chęć interesowania się kategorycznymi i obiektywnymi normami moralnymi, które mogłyby stanowić stały punkt odniesienia dla oceny ich postępowania. Zdają się raczej preferować możliwość akceptowania tych norm, które zgodnie ze swoim wyborem zaakceptują. Indywidualizacja kryteriów wartościowania i wyznaczania reguł moralnego postępowania sprawia, że przyjmują one charakter celowy, pragmatyczny, osadzony w sytuacyjnych ramach działalności jednostki¹⁶⁰.

Za istotne źródło swoistego odrzucania przez młodych ludzi norm moralnych uznać można bez wątpienia poważny dziś kryzys wzorów osobowych i autorytetów. W kontekście przemian w rozumieniu moralności zachodzących na przełomie tysiącleci ostrej często dyskusji poddaje się potrzebę postrzegania wzorów osobowych i nadawania im znaczenia w kształtowaniu norm postępowania moralnego. Ujawnia się głęboki kryzys autorytetów wynikający przede wszystkim z narastania liczby postaw indywidualistycznych. Dzięki procesom społecznym, gospodarczym i kulturowym, które dokonały się w okresie uprzemysłowienia, urbanizacji, upowszechnienia oświaty, rozwoju kultury masowej, wyraźnie została ograniczona zasada dziedziczenia pozycji społecznych przez młodsze pokolenie, znacznie zmniejszyła się przemożna dawniej rola klas i warstw społecznych, płci, miejsca zamieszkania w wyznaczaniu losów życiowych jednostek. Im bardziej zaawansowany był postęp nowoczesności, tym mniejszą rolę odgrywały pozycje przypisane młodemu człowiekowi przez układy związane z miejscem urodzenia, przynależnością społeczno-zawodową rodziców, cechami demograficznymi, pochodzeniem etnicznym itp., coraz bardziej zaś zwiększała się pula pozycji osiągniętych dzięki zdolnościom, wykształceniu, przedsiębiorczości, nakładowi pracy. Proces ten nie odbywał się jednak bez oporów i zakłóceń, a istniejące i nawet powiększające się negatywne skutki nowoczesności stworzyły nowe bariery i ograniczenia rozwoju niektórych grup społecznych, co spowodowało wtórne zróżnicowanie możliwości indywidualnych jednostek. Zbliżona liczba adolescentów zdaje się aktywnie przystosowywać do „drapieżności współczesnego świata” i tę konieczność kwestionować¹⁶¹. Wydaje się zarazem, iż młodzież nie tyle neguje zupełnie autorytety moralne, ile zastrzega sobie prawo do kierowania się własnymi poglądami w podejmowanych działaniach i tylko częściowego uwzględniania opinii autorytetów.

Hanna Świda-Ziemia, analizując wyniki swoich badań, przedstawiła ogólny obraz moralności współczesnej polskiej młodzieży. Zgodnie z nim w porów-

¹⁶⁰ Zob. T. Biernat, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń 2006, s. 275.

¹⁶¹ Zob. M.J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości...*, s. 30–31.

naniu z innymi pokoleniami młodzieży zanika ranga altruizmu i pomocniczości (zwłaszcza materialnej) wobec osób znajdujących się w trudnej czy cięższej sytuacji. Niepokojący jest brak altruizmu czy pomocniczości w obszarze norm, do których wypada się przyznawać. Łączy się to z przywiązywaniem dużego znaczenia do indywidualizmu. Każdy żyje, jak chce, wybiera, jak chce, a inni nie powinni się do tego wtrącać. Przy tym tolerancyjnym egoizmie – paradoksalnie – występuje uznanie dla tak zwanych cnót osobistych. Uznaniu temu nie towarzyszy już jednak zaangażowana dezakceptacja osób, które tych cnót nie mają. Uznanie ma wyłącznie swój biegun pozytywny: chcielibyśmy odznaczać się takimi cechami oraz cenimy je, jeśli występują one u innych. Takie z kolei pojęcia, jak patriotyzm, honor, tradycja, grzech, sumienie, ideał, bunt, kształtowanie charakteru, długo ważne w komunikacji społecznej, młodzi ludzie uznają za anachroniczne wraz z treścią znaczeniową, którą ze sobą niosą. Występuje też obecnie wśród młodych zjawisko pewnego eklektyzmu. Nawet tworząc lub reprodukując określone subkultury, młodzi uznają, że mogą włączać w nie elementy zgoła im obce. Zjawisko prywatyzacji stylu życia, przekonań, norm, jak również zmieszania różnych wątków staje się dla młodzieży czymś niemal normalnym, a deklarowana przynależność do określonego światopoglądu nie obliguje do tego, by treści czy normy tam obowiązujące przyjmować w całości¹⁶².

O niepokojącym poziomie moralności w szkołach można wnioskować pośrednio z różnych badań dotyczących alkoholizmu, nikotynizmu, agresji, wieku inicjacji seksualnej, preferowanych hierarchii wartości, dóbr (czy antywartości) wśród dzieci i młodzieży¹⁶³. Dostrzegana przez badaczy podatność młodzieży na przyjmowanie postawy permissywności wyjaśniana jest faktem nieobecności mechanizmów zabezpieczających przed jej rozprzestrzenieniem się, a także brakiem pewnych alternatyw w postrzeganiu moralnym złożonej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Charakterystycznym zjawiskiem ujawnionym dzięki badaniom analizującym poziom moralny młodzieży jest też utrzymująca się aprobata dla wielu tradycyjnych norm moralnych, włącznie z nadawaniem im uniwersalnego charakteru. Takie normy regulujące życie w społeczeństwie, jak uczciwość czy sprawiedliwość, młodzi ludzie traktują jako zobowiązanie niepodlegające podważeniu¹⁶⁴.

¹⁶² Zob. H. Świda-Ziemba, *Niektóre symptomy moralnej anomii społeczeństwa polskiego*, „Nauka” 2010, nr 3, s. 69–70.

¹⁶³ Zob. M. Tytko, *Wychowanie moralne – kształtowanie charakteru dziecka (ujęcie realistyczne)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 296.

¹⁶⁴ Zob. H. Świda-Ziemba, *Permissywnizm moralny a postawy polskiej młodzieży* [w:] *Konkordja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 435–452.

Małgorzata Dubis na podstawie przeprowadzonych w 2013 roku badań wartości na grupie młodzieży – uczniów liceów publicznych i niepublicznych województwa podkarpackiego wykazującego największy poziom religijności w naszym kraju – zauważyła, że w deklarowanej hierarchii wartości największym uznaniem u badanych cieszyły się: rodzina (93,1%), miłość (92,5%), inteligencja (92,0%) i wykształcenie (85,7%). Wartości rodzinne w większym stopniu eksponują dziewczęta niż chłopcy i zdecydowanie częściej lokują je na pierwszej pozycji. Rodzina i miłość przejawiające się w wyborach młodzieży są ze sobą nierozzerwalnie związane. Młodzież szuka ucieczki od pełnego niepewności i zagrożeń świata, oczekując poczucia bezpieczeństwa w szczęśliwej rodzinie. Wciąż preferuje wartości autoteliczne (miłość, rodzina, wykształcenie i szczęście) i instrumentalne (inteligencja, wykształcenie i zaradność życiowa), co świadczy o jej dużej dojrzałości. Marginalnie młodzież traktuje zaś takie wartości, jak uznanie społeczne, skromność, nowatorstwo, posłuszeństwo. Za priorytet uważa dostrzeganie drugiego człowieka i ceni akty niesienia mu pomocy¹⁶⁵.

Dziedzina, która blisko związana jest z moralnością i w dużej mierze pozwala ocenić jej poziom, jest bez wątpienia szeroko rozumiane życie religijne. W nowoczesnych społeczeństwach nasila się więc proces transformacji moralnej, której ważną cechą stanowi utrata absolutnej ważności norm moralnych i znaczenia wartości, zwłaszcza mających swoje powiązanie z religią. Przejście od tradycji do ponowoczesności prowadzi wyraźnie do zakwestionowania integracyjnej funkcji religii, także na płaszczyźnie związanej z upowszechnianiem wartości, norm i wzorów działania moralnego. Mariański, podsumowując deklaracje wiary polskiej młodzieży na początku XXI wieku, pisał: „Dane empiryczne dotyczące autoidentyfikacji religijnej wskazują, że w środowiskach młodzieżowych ateści, agnostycy i indyferenci nie wymarli, ale też za wcześnie uderzać w żałobne dzwony dla katolicyzmu”¹⁶⁶. Młodzież polska zdaje się dziś znajdować w polu wyraźnych napięć pomiędzy sekularyzacją i ewangelizacją. Ujawniają się więc dziś silne procesy uwydatniające kryzys przekazu wiary, ale widać również silne oddziaływanie Kościoła katolickiego i innych wyznań chrześcijańskich oraz nowych ruchów religijnych na świadomość religijną młodych. Wyniki badań wykazują wciąż znaczący procent młodzieży, której poglądy są na ogół ortodoksyjne z punktu widzenia religii¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Zob. M. Dubis, *Świat wartości i plany życiowe licealistów*, Lublin 2013, s. 135–145.

¹⁶⁶ J. Mariański, *Religijność młodzieży szkolnej w małych miastach w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Małe miasta. Religie*, red. M. Zemło, Lublin–Supraśl 2006, s. 335.

¹⁶⁷ Zob. tamże, s. 345.

Stopniowo rośnie jednak liczba ludzi religijnych, którzy odrzucają istotne katolickie dogmaty, co stanowi przeciwieństwo istotny parametr pozwalający scharakteryzować poziom religijności jednostki. Narasta rozbieżność pomiędzy doktryną chrześcijańską a świadomością religijną młodych Polaków. Stosowany język, kościelne symbole, tradycyjne metody i sposoby działania docierają bowiem jedynie do mentalności części wierzących młodych ludzi¹⁶⁸. Jak zauważa Wojciech Pawlik, choć dekalog nadal stanowi dla młodzieży swoistą konstytucję moralną, to w codziennym funkcjonowaniu i formułowanych ocenach działań i zachowań, w dokonywanych wyborach rzadko się do niego odwołuje¹⁶⁹. Przyjmowany przez Kościół uniwersalizm wartości i norm moralnych uważa za niełatwy do zaakceptowania, zwłaszcza w złożonych i życiowo trudnych sytuacjach konfliktów moralnych¹⁷⁰.

W fazie usensowienia życia i odnajdywania dla siebie miejsca w otaczającym ją świecie młodzież zdaje się dziś być coraz wyraźniej niezdecydowana i zdezorientowana. Wraz z zachwianiem się pokoleniowej ciągłości wiary, jej „dziedziczenia”, rośnie rola osobistego doświadczenia religijnego. Młodzież polska wciąż różni się jeszcze w istotny sposób od młodzieży z krajów Europy Zachodniej co do postawy wobec religii i Kościoła, lecz i u niej powoli ujawnia się trend odchodzenia od religijności wspólnotowej, kościelnej.

Ten postępujący proces rozzielenia pomiędzy doktryną moralną Kościoła a rzeczywistymi postawami moralnymi wiernych opisywać można w takich terminach socjologicznych i pedagogicznych, jak dezinstytucjonalizacja, deregulacja, selektywność, wybiórczość, niezależność, emancypacja czy autonomia moralna. Młodzi Polacy coraz częściej traktują ofertę Kościoła jako propozycję, którą należy zbadać, a dopiero później przyjąć lub odrzucić. Choć katolicyzm jest jeszcze do pewnego stopnia traktowany jako oczywista wiara niemal całego społeczeństwa polskiego, to już w nieco mniejszym stopniu dotyczy to młodzieży¹⁷¹.

W procesie przemian dokonujących się w moralności młodego pokolenia Polaków dostrzec można odchodzenie od etycznie zadekretowanej moralności oraz niechęć do szukania powszechnych zasad etycznych i moralnych kodyfikacji. O ile ten kryzys zinstytucjonalizowanej moralności katolickiej zaznacza

¹⁶⁸ Zob. J. Mariański, *Młodzież wobec dogmatów wiary* [w:] *Młodzież Warszawy pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*, red. W. Zdaniewicz, S. Zaręba, Warszawa 2005, s. 47–48.

¹⁶⁹ Zob. W. Pawlik, *Grzech. Studium z socjologii moralności*, Kraków 2007, s. 247.

¹⁷⁰ Zob. W. Świątkiewicz, *O kryteriach wartościowania moralnego* [w:] *Młodzież Warszawy pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*, red. W. Zdaniewicz, S. Zaręba, Warszawa 2005, s. 105.

¹⁷¹ Zob. M. Feliksiak, J. Kalka, M. Lutostański, *Młodzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia* [w:] *Młodzież 2008*, „Opinie i Diagnozy” nr 13, Warszawa 2009, s. 120–122.

się jeszcze w niewielkim stopniu na poziomie najogólniejszych zasad moralnych takich jak dekalog, o tyle widać go już wyraźnie na płaszczyźnie konkretnych zasad etycznych związanych z moralnością małżeńsko-rodzinną. Dzisiejsze pokolenie młodych Polaków charakteryzuje bez wątpienia między innymi małe zrozumienie dla czystości przedmałżeńskiej czy powszechna aprobata antykoncepcji. Bardzo często seksualność jest traktowana jako sprawa prywatna człowieka, która nie podlega normom religijnym¹⁷².

Odrzucając niektóre normy moralne, młodzi ludzie wybierają spośród nich po prostu te, które zdają się być im bliskie, na wzór towarów z supermarketu. W konsekwencji coraz częściej w prezentowanej przez nich formie religii trudno dostrzec trzy jej konstytutywne elementy: instytucję (organizację), doktrynę (treść wiary) i kult (praktykę). Warto jednak podkreślić, iż badania coraz częściej wskazują zarazem na istnienie pozainstytucjonalnej, prywatnej i nacechowanej subiektywności religijności, co owocuje coraz większym rozdzwieniem pomiędzy doktryną głoszoną przez Kościół a praktyką życia¹⁷³. Wraz z tym, jak zwiększa się liczba młodych katolików krytycznych w stosunku do Kościoła i jego doktryny moralnej, jednocześnie zaznaczają się procesy wzmocnienia religijności w życiu katolików „pogłębianych”, którzy łączą religijność z moralnością w życiu codziennym.

Krzysztof Pawlina zwraca uwagę na to, iż w Polsce w pewnym sensie konkurują ze sobą dwie tendencje w opiniach o młodzieży: jej idealizowania, upatrywania nadziei na przyszłość narodu oraz deprecjonowania i postrzegania jej nawet jako zagrożenia bytu narodowego. Prezentując najnowsze badania dotyczące religijności polskiej młodzieży, autor ten stwierdza, iż około 65% deklaruje się jako wierzący, a 11% uznaje się za głęboko wierzących. To znaczy, że trzy czwarte młodzieży szkół średnich określa się jako ludzie wierzący. Jako niewierzący deklaruje się 4%, obojętni – 9%, a niezdecydowani – 12%. Można stwierdzić, że religia pomimo wahań zachowuje swoją ciągłość w życiu młodych Polaków, choć uwidacznia się tu ogromną niekonsekwencję, bowiem tylko 30% uczestniczy regularnie w niedzielnych Mszach świętych, nieregularnie bierze udział 28%, zaś 13% – kilka razy w roku. Orientacyjnie w każdej piątce uczniów szkół średnich w Polsce znajdujemy dwie osoby praktykujące systematycznie, dwie niesystematycznie i jedną niepraktykującą w ogóle. Specyficzną cechą religijności polskiej młodzieży jest odmienne jej funkcjonowanie na dwóch płaszczyznach – pierwsza to przyznanie się do wiary, druga to przekonania moralne. Ogólnie nie odrzuca się religii, jest ona potrzebna w życiu człowieka. W codziennym myśleniu dominuje jednak przeko-

¹⁷² Zob. T. Biernat, P. Sobierajski, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*, Toruń 2007, s. 269.

¹⁷³ Zob. J. Mariański, *Religijność młodzieży szkolnej...*, s. 345.

nanie, że bez Boga można po prostu się obejść. Wiara nie wydaje się konieczna do ułożenia sobie życia. Dlatego nie przeszkadza młodym ludziom, że z jednej strony wyznają wiarę, a drugiej żyją tak, jakby Boga nie było¹⁷⁴.

Szukając przyczyn osłabienia życia religijnego i moralnego młodych ludzi, trudno nie zauważyć, iż nierzadko moralność religijna Kościoła zdaje się przegrywać nie tylko z biologicznymi potrzebami tak silnie dającymi znać o sobie w młodym wieku, ale i z wielością ofert, jakich dostarcza postnowoczesne społeczeństwo ze swą swobodą życia i dynamiką sfery obyczajowej. Niewątpliwie odbija się to na stanie świadomości młodego pokolenia. Jeśli dodamy do tego słabą wolę współczesnych młodych ludzi i nie do końca efektywną katechezę rodzinną i szkolną, to trudno się dziwić temu, iż obserwujemy dziś częste odchodzenie młodych ludzi od kategorycznych norm moralnych w kierunku sytuacyjnie uwarunkowanych wzorców etycznych. Jak słusznie przy tym zauważyła Świda-Ziemia, postawy młodzieży stanowią rodzaj barometru dla diagnozy kondycji moralnej całego społeczeństwa polskiego. „Młodzież bowiem nie tyle zmienia poglądy etyczne, ile w stanie tzw. czystej świadomości poddaje się trendom polskiej rzeczywistości kulturowej; wchłania je w sposób niczym niezakłócony. Jest czystym lustrem”¹⁷⁵. Trudno w tym kontekście nie podkreślić, iż w zupełnie nową, nieporównywalnie bardziej złożoną względem PRL-u rzeczywistość społeczno-ekonomiczną po 1989 roku Polacy zostali wrzuceni nagle, i to z poczuciem, że dotychczasowy świat umarł, a wraz z nim odeszły dotąd obowiązujące normy.

Analizując kontekst dorastania współczesnych młodych ludzi, nie wolno również pominąć tego, iż w XXI wieku to mass media stały się istotnymi kreatorami wartości, a konsekwencją tego jest zdobycie przez nie w życiu dzieci pozycji wielkiego moralnego antypedagoga. Ron Taffel i Melina Blau odnotowują w swojej książce *Druga rodzina*, że „natura żywi wstręt do pustki i przez ostatnią dekadę ogromny, huczący huragan skoncentrowanej na dzieciach kulturze mass mediów pośpieszył, by wypełnić tę fizyczną pustkę, którą zdezorientowani rodzice nieświadomie stworzyli”¹⁷⁶.

Zarysowany powyżej obraz współczesnych dorastających ludzi zderzających się przy kształtowaniu swojego moralnego charakteru z wyzwaniem cywilizacji początku XXI wieku skłania do jeszcze większej troski o podjęcie takich działań wychowawczych, które mogą wesprzeć i stymulować rozwój osobowy współczesnych adolescentów, również w zakresie rozwoju rozumowania moralnego.

¹⁷⁴ Zob. K. Pawlina, *Religijność polskiej młodzieży*, Katolik.pl (15.02.2018).

¹⁷⁵ Zob. H. Świda-Ziemia, *Niektóre symptomy...*, s. 68.

¹⁷⁶ R. Taffel, M. Blau, *The Second Family: Dealing with Peer Power, Pop Culture, the Wall of Silence – and Other Challenges of Raising Today's Teens*, 2001, s. 24–25.

Złożoność charakteryzująca adolescencję, dziś spotęgowana postępującą zmianą społeczną, w sposób szczególny uwidacznia się w kontekście procesu rozwoju moralności. Centralnym elementem dojrzałości osobowej każdej jednostki pozostaje przecież określona identyfikacja moralna, którą w perspektywie teorii rozumowania moralnego wyznacza mniejsza czy większa umiejętność wydawania sądów moralnych stanowiących konsekwencję procesu rozumowania. Okres adolescencji to czas intensywnego rozwoju poznawczego, który przełożyć się może na większą dojrzałość w zakresie rozwiązywania dylematów moralnych. Ze względu na to, iż w tym czasie rozpada się „bezpieczny” także w kontekście aksjologicznym świat dzieciństwa, mówić można o trudnym, a więc i stanowiącym poważne wyzwanie etapie rozwoju osobowego każdej jednostki. Kształtowanie jej tożsamości moralnej wyrażane jest w teorii rozumowania moralnego przekraczaniem stadium moralności konwencjonalnej i heteronomicznej w kierunku moralności postkonwencjonalnej i autonomicznej. Ten proces moralnego „dorastania” do zreflektowanych, świadomych sądów moralnych dokonuje się oczywiście w ramach różnorodnych doświadczeń, konfliktów i wywieranej presji, w obrębie przełamywania dualizmu pomiędzy konformizmem i moralnym rygoryzmem, idealizmem a pragmatycznie podbudowanym realizmem. Wprawdzie w myśl koncepcji rozumowania moralnego jego rozwój możliwy jest także po adolescencji, to jednak pozostaje ona w tym obszarze okresem rozwojowym zupełnie zasadniczym. Analizując tendencje dotyczące poziomu rozumowania moralnego, nie można więc pominąć niektórych przynajmniej parametrów konstytuujących współczesnego adolescenta, swoistych dla tego okresu, jak na przykład skłonność do ryzyka, czy też wyznaczanych przeobrażeniami ponowoczesnych społeczeństw, zwłaszcza w obrębie postrzegania religii i uniwersalnej aksjologii, w obrębie identyfikacji moralnej.

1.3. ROZWÓJ ROZUMOWANIA MORALNEGO W PERSPEKTYWIE WSPÓŁCZESNYCH KONCEPCJI WYCHOWANIA

Mające duży wpływ na rozwój rozumowania moralnego wychowanie moralne warunkowane jest z kolei przyjmowanymi w jego obrębie założeniami. Założenia te wyznaczone między innymi poprzez koncepcje antropologiczne, etyczne, ideologiczne określają odrębne nurty pedagogiczne. Z tego więc względu w ramach tego podrozdziału poddam analizie dwa odmienne nurty pedagogiczne: antypedagogikę i katolicki personalizm. Rekonstruując ich najważniejsze założenia, postaram się pokazać, w jaki sposób odnoszą się do rozwoju moralnego człowieka, również w aspekcie rozumowania moralnego.

1.3.1. ANTYPEDAGOGIKA

Wraz z „krachem” projektu modernistycznego, jego redukcjonistycznych antropologii i opresywnych wizji społecznych postępującemu rozbić ulega modernistyczna metoda „narracji filozoficznej” i uwolnienie dyskursu kulturowego od „filozofii pierwszych zasad” czy też „hipoteki metafizycznej”. Uznaje się, iż miejsce „centryzmu” (esencjalizmu) winien zająć „decentryzm” (antyessentializm). Zabezpieczając się przed „cenzurą logosu”, proponuje się otwarcie dyskursu na nieznanne wymiary doświadczenia (np. bezinteresowną kreatywność, absolutną wolność, „*sacrum* estetyczne”). Zwolennicy tej tezy, formułując ideologię postmodernizmu, sądzą, iż chroniąc człowieka przed pokusą centryzmu, zabezpieczają życie wspólnotowe przed „światem koszarowym” modernizmu¹⁷⁷. Nurt ten, tworzący klimat intelektualny i egzystencjalny współczesnego świata, wywiera też istotny wpływ na współczesne rozumienie moralności oraz wychowania, szczególnie poprzez ukonstytuowanie się w kontekście antypedagogiki¹⁷⁸. Postmodernizm ma swoje korzenie jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku w krajach zachodniej Europy, Ameryce Północnej. Dla jego teoretycznej samoświadomości szczególne znaczenie mają filozoficzne analizy Jacques’a Derridy i Michela Foucaulta wpisujące się w szerszy – i jeszcze starszy – nurt krytyki filozofii metafizycznej opierającej się na przeciwstawianiu odrębnie traktowanych sfer podmiotowości (subiektywności) i świata przedmiotowego (obiektywności)¹⁷⁹. Twarzami postmodernizmu byli również między innymi: Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty, Zygmunt Bauman.

Postmodernizm w pewnym stopniu kwestionuje paradygmaty nowoczesności oświecenia i neopozytywizmu. Dostrzega chaos i przygodność, kwestionuje siłę poznawczą nauki, wiedzę racjonalną, odchodzi od myślenia filozoficzno-naukowego, dowartościowując za to rolę emocji czy uczuć¹⁸⁰. Uwidacznia się tu przejście do wieloznaczności odwzorowań wartości, ambiwalencji nierównowagowej, pewnej przypadkowości i różnicy w ujmowaniu wartości społeczno-kulturowych¹⁸¹. Podczas gdy jedni widzą w postmoderni-

¹⁷⁷ H. Kiereś, *Postmodernizm [w:] Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin 2007, s. 387.

¹⁷⁸ Dyskusja wokół postmodernizmu nabrała w Polsce szerszego wymiaru dopiero po 1989 roku, gdy na język polski przetłumaczono dzieła jego twórców, takich jak: Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Richard Rorty, Umberto Eco, Michel Foucault. Szerzej zapoznano się z myślą Zygmunta Baumana.

¹⁷⁹ T. Szkudlarek, *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu...*, s. 285–286. Por. M. Foucault, *Power/Knowledge, Select Interviews and Other Writings*, New York 1980.

¹⁸⁰ J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002, s. 10.

¹⁸¹ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 169.

zmie kontynuację modernizmu, inni argumentują, że jest on negacją moderny. Pojawiają się już zresztą nowe jego nazwy: postpostmodernizm, subpostmodernizm, antymodernizm, postfilozofia¹⁸². Swoista sterylność postmodernizmu, jak sądzi Śliwerski, wynika stąd, że jego zwolennicy w dużej mierze koncentrują się nie tyle na problemach dotyczących rzeczywistości, ile na metaproblemach¹⁸³. Mówienie o jakiejś jednej filozofii postmodernizmu zaprzeczałoby jego zupełnie podstawowej tezie głoszącej koniec wszelkich narracji i totalizujących wizji pretendujących do całościowego wyjaśnienia świata. Trudno zarazem, jak zauważa Szkudlarek, uniknąć wrażenia pewnej ambiwalencji w związku z tym, iż sam postmodernizm jest jedną taką właśnie wizją. Postmodernistyczne pedagogie głoszące prymat różnicy i prawo każdej indywidualności i zbiorowości do konstruowania własnej tożsamości narzucają jednak optykę świata społecznego, proponując decentrację jako zasadę uniwersalną¹⁸⁴.

Postmodernizm, kwestionując edukacyjny projekt epoki modernizmu, odrzuca uprawomocnienia oświeceniowych metanarracji i akceptację dyskursywnej analizy rzeczywistości społecznej. Uznaje też, iż abstrakcyjne pojęcia, które służyły jako drogowskazy rozwoju edukacji i podstawa projektów pedagogicznych, utraciły już swoje uniwersalne znaczenie. W perspektywie tej brak uniwersalnych uzasadnień dla epistemologicznych, moralnych i politycznych postulatów pedagogicznych¹⁸⁵. Ponowoczesne myślenie dotyczy funkcjonowania szkoły i nauczyciela w szkole, działania pozaszkolnych instytucji i ośrodków wychowawczych. Odnosi się do celów edukacyjnych, strategii edukacyjnych w zmieniającej się cywilizacji, które zazwyczaj pozbawione są metafizycznych, aksjologicznych i moralnych podstaw. Wciela się tu w życie postulat partnerskiego i troskliwego współuczestnictwa w kształtowaniu podmiotowości dziecka, nie tyle kwestionując ważność kształcenia czy nauczania, ile oznaczając pełne respektowanie autonomiczności ucznia. Chodzi tu również o otwarcie przestrzeni dla edukacji wielokulturowej i dialogu międzykulturowego¹⁸⁶.

Kontestując tradycyjną koncepcję wychowania opartą na niekwestionowanych założeniach, celach i wartościach, wywodząca się z postmodernizmu antypedagogika, preferując emancypację wychowanka, nie zostawia zbyt wie-

¹⁸² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005 (2005), s. 410.

¹⁸³ Tamże, s. 411.

¹⁸⁴ T. Szkudlarek, *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu...*, s. 299.

¹⁸⁵ Zob. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 457; W. Szczyński, *Poglądy pedagogiczne Immanuela Kanta. Traktat o filozofii edukacji*, Warszawa 2000, s. 140–141.

¹⁸⁶ Zob. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenia w rozmyślenia pedagogiczne*, Poznań 1992, s. 12.

le przestrzeni dla tradycyjnie pojmowanego wychowania odnoszącego się między innymi do rozwoju rozumowania moralnego. Ten kontestacyjny ruch w pedagogice, który powstał na początku lat siedemdziesiątych XX wieku, przeciwstawia się bowiem niemal wszystkiemu, co teoria i praktyka oddziaływań wychowawczych narzucają dzieciom i młodzieży. Zadaniem przyjętego w pierwszym członie nazwy tego ruchu prefiksu „anty” jest uwydatnianie zarówno kontrastowości stawianych tez, jak i wywołanie odpowiednio silnego wrażenia na odbiorcy. Antypedagogika wyrosła ze sprzeciwu wobec pedagogicznej omnipotencji, wszechwładności pedagogicznego myślenia. Jej zwolennicy upominali się o takie wartości, jak samostanowienie, równość, wolność czy odpowiedzialność każdego za siebie samego. W spójną całość łączą się tu niszczenie i konstrukcja, choć nie jest to ruch jednorodny i nie wszyscy jego przedstawiciele angażują się w tym samym stopniu w różne formy tworzenia alternatywnych rozwiązań¹⁸⁷.

Za prekursora antypedagogiki uznać należy niemieckiego publicystę Ekkeharda von Braunmühla, autora rozprawy *Antypedagogika. Studium o zniesieniu wychowania*¹⁸⁸. W jego przekonaniu wychowanie celowościowe nie gwarantuje równoprawnych stosunków między wychowawcami a ich podopiecznymi, a tym samym nie respektuje praw człowieka, które powinny przysługiwać także dzieciom i młodzieży. Istotnym źródłem w rozwoju antypedagogiki jest społeczne i polityczne przesłanie, jakie niesie ze sobą idea równouprawnienia dzieci. Zwraca się tu bowiem uwagę na to, że nasz świat wbrew postępującemu rozwojowi cywilizacyjnemu nie okazał się być dobrym miejscem dla dzieci, gdyż społeczeństwa rządzone są zgodnie z potrzebami i interesami ludzi dorosłych¹⁸⁹.

Na rozwój antypedagogiki miał wpływ niewątpliwie podnoszący bardzo odważnie kwestię przyznania pełnych praw człowieka dzieciom Richard Farson¹⁹⁰. Hubertus von Schoenebeck pod koniec lat siedemdziesiątych zakłada organizację „Przyjaźń z Dziećmi” (Freundschaft mit Kindern). W celu poszerzenia praw nieletnich ogłasza 3 maja 1980 roku Niemiecki Manifest Dziecięcy oparty na dwóch głównych prawach: prawie do samostanowienia i prawie do równouprawnienia. Natomiast cały Manifest Dziecięcy uwzględnił trzy kategorie praw: prawa podstawowe, prawa społeczne i prawa indywidualne¹⁹¹.

¹⁸⁷ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji...*, s. 71.

¹⁸⁸ *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim und Basel 1975.

¹⁸⁹ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji...*, s. 79.

¹⁹⁰ Zob. A.E. Szoltysek, *Postmodernistyczna „dekompozycja” zdrowego rozsądku w edukacji: część pierwsza*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010, nr 3(48), s. 9–25.

¹⁹¹ Por. M. Nowak, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2, s. 7–27; J. Niewęglowski, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Seminare” 1995, nr 11, s. 141.

Antypedagodzy argumentują często na rzecz swojego stanowiska, odwołując się również do szeroko rozumianego pragmatyzmu. Ich argumentacja polega na przedstawianiu antypedagogiki nie jako poglądu teoretycznego, ale przede wszystkim jako nowego typu praktyki w relacjach dorosły–dziecko, która przynosi oczekiwane i pożądane rezultaty. Chodzi tu o wykazanie, że pomimo pewnej nawet niespójności teoretycznej w tym właśnie obszarze znaleźć można wystarczającą podstawą do uwzględnienia roszczeń antypedagogiki¹⁹².

Na powstanie antypedagogiki oprócz pedagogiki krytycznej duży wpływ miało przekonanie osób zaangażowanych w proces wychowania o niedostatecznych reformach w pedagogice. Ruch ten w miejsce wszechwładnej omnipotencji na polu pedagogicznym pedagogów, ich sposobu myślenia, działania i nawyków zaproponował: wolność, równość, przyjaźń, samostanowienie i odpowiedzialność.

Jeszcze w okresie PRL-u ukazał się tekst Śliwerskiego o najbardziej radykalnym odłamie pedagogiki krytycznej, jakim jest antypedagogika¹⁹³, który to autor kilka lat później wprowadził do typologii współczesnych teorii i nurtów wychowania nieobecną dotąd w Polsce recepcję rozpraw niemieckich filozofów oraz pedagogów negatywnych i krytycznych¹⁹⁴. Zaproszenie Schoenebecka na Uniwersytet Łódzki w 1990 roku przez Śliwerskiego zaowocowało wygłoszeniem wykładu analizy porównawczej antypedagogiki z pedagogią Janusza Korczaka, co wskazuje na znacznie szersze, niż się niekiedy sądzi, konteksty tworzenia antypedagogiki¹⁹⁵. Tak charakterystyczny dla tego nurtu pajdocentryzm ma przecież swoje antycypacje już w poglądach na wychowanie właśnie Janusza Korczaka czy Marii Montessori¹⁹⁶.

Antypedagogika słusznie zwróciła uwagę na to, że u podstaw wychowania tkwi nierzadko przekazywany z pokolenia na pokolenie jakiś *circulus citious* przemocy i gwałtu wobec dzieci¹⁹⁷. Jak pisze Śliwerski, nawet radykalnym antypedagogom zależało przede wszystkim na poruszeniu sumień pseudowychowawców z perspektywy dobra dzieci¹⁹⁸.

¹⁹² Zob. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 5–7.

¹⁹³ B. Śliwerski, *Czy musimy wychowywać?*, „Harcierz Rzeczypospolitej” 1988, nr 5.

¹⁹⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015; tenże, *Pedagogika negatywna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

¹⁹⁵ Zob. B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992, s. 10.

¹⁹⁶ Zob. tamże, s. 27–41.

¹⁹⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 341.

¹⁹⁸ Tamże, s. 329.

Antypedagogika dokonuje rekonstrukcji nieujawnianych przez pedagogikę założeń ontologicznych, epistemologicznych i psychologicznych, które w swej istocie kryją dominację i przemoc. Bierze się tu w obronę zagrożoną suwerenność każdego człowieka, koncentrując się zwłaszcza na prawie młodzieży do samostanowienia. Dla jej twórców jest przy tym pewne, iż nie można o antypedagogice walczyć o równouprawnienie dzieci i młodzieży jedynie rozmawiać, dyskutować, ale należy, odwołując się do racji poznawczych, po prostu jej doświadczyć¹⁹⁹. Ten sam autor uważa również, że w świetle współczesnej filozofii prawa istnieje powszechne, choć błędne przekonanie, iż świat, ludzi i siebie należy postrzegać przez pryzmat kategorii moralnych, weryfikując ich postawy i zachowania w kategoriach dobra i zła moralnego. Tymczasem tego typu podejście w ramach współczesnych społeczeństw obywatelskich domaga się zmiany na rzecz myślenia uznającego prymat prawa jako fundamentu etyki człowieka i obywatela zarazem. Poprawa wzajemnych relacji między dorosłymi a dziećmi w toku dziejów nie była przecież głównie pochodną moralnej ewolucji dorosłych, lecz stanowi raczej rezultat udoskonalonego prawa przeciwstawiającego się przekraczaniu wobec dzieci pewnych granic i zmieniającej się w ślad za tym tradycji²⁰⁰.

Według Śliwerskiego należy odblokować u ludzi dorosłych często zamrożone w nich emocje i odnaleźć wrażliwość na obowiązującą w ich dzieciństwie pokorę. Autor zauważa, że na dziecko oddziałują takie czynniki, jak pochodzenie społeczne, zachowanie w szkole, reakcje środowiska społecznego, i nie można go pozostawić samemu sobie, lecz należy wesprzeć go we własnym rozwoju. To jednak, czego dziecko najbardziej potrzebuje w dzieciństwie, gdy ma mniejszą możliwość samoobrony, jest okazywanie mu szacunku przez najbliższe otoczenie, tolerancja dla jego uczuć i doznań, wrażliwość na jego potrzeby i problemy oraz szczerłość rodziców, których własna wolność, a nie wychowawcze przekonania, określi dziecku naturalne granice jego wolności. Ten więc, kto rzeczywiście kocha dzieci, po prostu ich nie wychowuje²⁰¹. Dzieci mają wrodzone poczucie dobra i dążenie do bycia dobrym, a młodzież sama dąży do znalezienia wzorców, idoli i ideologii, z którymi chce się identyfikować. Dzieci i młodzież bezbłędnie szukają i znajdują ludzi dorosłych, od których warto się czegoś ważnego i wartościowego uczyć, dlatego że jest to ich witalna, nieodparta potrzeba. Potrafią być odpowiedzialne za siebie i innych. Dlatego współczesna antypedagogika nawołuje wychowawców, nauczycieli, opiekunów i rodziców: „Jeśli kochasz – nie wychowuj!”²⁰². Wycho-

¹⁹⁹ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji...*, s. 90–91.

²⁰⁰ Zob. tamże, s. 79.

²⁰¹ Zob. tamże, s. 89.

²⁰² Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 388.

wanie ukierunkowane ku czemuś bądź komuś maskuje bowiem jedynie przedmiotowość wychowywanych, czyniąc ich w istocie marionetkami odpowiednio sterowanymi z zewnątrz. Celowościowe podejście do wychowania odwołuje się przecież pod postacią atrybucji do sprawienia, aby wychowanek nie stawał się tym, czym jest, ale tym, czym chciałby go uczynić jego wychowawca. W sytuacji wychowawczej spotykają się ze sobą dwa nieautentyczne podmioty wzajemnie ukrywające przed sobą doświadczane myśli i uczucia, konstytuując między sobą świat pozorów. Za zagrożenie dla rozwoju dziecka uznać należy tu zresztą nie tylko niszczenie jego własnych przeżyć, ale i poddawanie go siłom przemocy usprawiedliwianej miłością, która niszczy jego potencjalne możliwości. Typowym dla dyrektywnego wychowania mechanizmem zniewalania dzieci i młodzieży jest także taki sposób manipulowania nimi, aby poprzez komunikaty wzbudzające rywalizację indywidualną łamać w nich wolę oporu. Sprzeciw dziecka wobec wyzwania do współzawodnictwa wychowawca mógłby potraktować jako rodzaj zdrady w obliczu sytuacji nacisku społecznego²⁰³.

Antypedagodzy zwracają uwagę przede wszystkim na błąd pomijania w metodzie pedagogicznej odpowiedzialności i świadomości dziecka, wyrażania przez nie pragnień, wolności i jej ekspresji oraz umniejszania praw dzieci w stosunku do dorosłych²⁰⁴. Wobec zależności społecznych i utartych zasad wychowania nurt antypedagogiki podniósł problem niezawisłości modelu wychowania dzieci od norm uznanych przez dorosłych. Nastąpiło to w związku z sytuacją kulturową będącą pochodną wydarzeń społeczno-politycznych, która sprawiła, że do podstawowych cech systematycznych antypedagogiki należy sprzeciw wobec spojrzenia na dziecko ze względu na potrzeby społeczeństwa i wartości uznawane przez to społeczeństwo w danym momencie historii za absolutne. Antypedagogika zastępuje socjocentryzm antropocentryzmem polegającym na postawieniu akcentu na indywidualne potrzeby człowieka, jego zdolności i potencjał oraz związane z tym perspektywy²⁰⁵.

Podstawową kategorią, do której w tym kontekście odwołują się zwolennicy antypedagogiki, jest podmiotowość, którą definiują w ścisłej zależności z osobową autonomią. Podmiotowość osoby jest więc zachowana tylko wtedy, gdy pozostaje ona autonomiczna, to znaczy cechuje się zdolnością do samostanowienia o sobie. Zasadnicze znaczenie dla antypedagogów ma formalne

²⁰³ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji...*, s. 73–75; tenże, *Antypedagogika* [w:] *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, red. B. Śliwerski, T. Szkudlarek, Kraków 1991, s. 124.

²⁰⁴ Zob. P. Piotrowski, *Jak można wspierać zamiast wychowywać?*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, nr 5/1(8), s. 55.

²⁰⁵ Zob. tamże, s. 56.

uznanie takiej autonomii dzieci. Paralelnie do tej koncepcji człowieka antypedagodzy formułują również kategorię autonomiczności opartej na odpowiedzialności w obrębie teorii moralnej. Wyznacza ona sposób rozumienia przez antypedagogów wartości i norm oraz wzorców. Pojęcie odpowiedzialności jest tu rozumiane inaczej niż w większości koncepcji etycznych. Zdaniem antypedagogów dotychczasowe wychowujące podejście do dziecka zakładało, że przechodzi ono dopiero proces doskonalenia poprzez wychowanie. Dlatego też zdejmowano z dziecka odpowiedzialność za podejmowane działania, gdyż żadne działania dziecka, które mogłyby mieć zasadnicze konsekwencje w jego życiu, nie było przez nie podejmowane autonomicznie. To dorosły je „nakażywał” lub ich „zakazywał”, realizując w ten sposób co najwyżej własny cel wyćwiczenia dziecka w odpowiedzialności. Traktowanie dziecka jako nieautonomicznego, a w konsekwencji zdejmowanie z niego odpowiedzialności ma swój początek w strukturze przekonań moralnych dorosłego. Na ogół ten ostatni jest przeświadczony, że dysponuje obiektywną wiedzą o tym, co dobre dla dziecka²⁰⁶.

Dopiero pozbycie się intencji wychowawczej, jak stwierdza Schonenberg, pozwala traktować młodego człowieka w sposób wolny, wyrażający szacunek dla jego *humanum* i prezentujący postawę przyjaźni, co sprzyja tworzeniu nowego świata ludzi samodzielnie stanowiących o sobie²⁰⁷. Rezygnacja z intencji wychowawczej nie oznacza pozostawienia młodego człowieka samemu sobie, w samotności, skoro jak pisze Śliwerski, poza wychowaniem są jeszcze inne formy kontaktów międzyludzkich: bycie z nim, towarzyszenie mu w drodze bez manipulacji czy też na przykład nawiązywanie kontaktu²⁰⁸. Binarna opozycja: wychowywanie–obojętność jest więc w ramach myślenia antypedagogiki mitem czy dogmatem przyjmowanym bezkrytycznie w pedagogice.

Samoistna wartość procesu wychowawczego polega przede wszystkim na nasyceniu go czynnościami, które przebiegałyby według własnej, wewnętrznej konsekwencji niezakłóconej narzuconymi z zewnątrz inicjatywami czy wymaganiami innych ludzi. Proces ten powinien mieć formę partnerskiego wspomagania się osób szukających właściwego kierunku swej aktywności życiowej. W relacji wychowawcy z dzieckiem konieczna jest bezwarunkowa akceptacja podmiotu jako osoby oraz rezygnacja z oddziaływania celowościowego. Chodzi tu o dostrzeżenie w wychowanku istoty, która sama chce żyć prawdziwie,

²⁰⁶ Zob. tamże, s. 61–62.

²⁰⁷ H. von Schoenberg, *Die Menschlichkeit der Schule. Eine Utopie? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers*, Moulheim 1990, s. 221.

²⁰⁸ B. Śliwerski, *Antypedagogika* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 430.

pełniej i sensowniej. Zwolennicy koncepcji swobodnego wychowania protestują przeciwko utożsamianiu go z kształtowaniem wychowanka²⁰⁹.

Rezygnacja z wychowania nie oznacza pozostawienia dzieci samym sobie, nie jest odrzuceniem troski o dziecko. Chodzi tu o pozostawienie ich w spokoju, ale nie w samotności czy osamotnieniu, o uświadomienie sobie, iż poza wychowaniem są jeszcze inne formy kontaktów międzyludzkich, jak między innymi bycie z nimi, towarzyszenie im w drodze bez manipulacji, nawiązywanie z nimi kontaktu, ponieważ on sam sprawia już radość, itp. Odrzucenie wychowania wiąże się z refleksyjną rezygnacją z intencjonalnych aktów pedagogicznych ukierunkowanych na zaplanowane i zamierzone zmiany w zachowaniach innych osób²¹⁰.

Antypedagogika eksponuje szczególnie silnie prawo dziecka do samostanowienia, które ze względu na pedagogiczne tabu długo kwestionowano. Przeciwstawia się również pedagogizacji praw dzieci polegającej na tym, że występują one jedynie w sferze teleologicznej. Pedagodzy, odwołując się do ogólnoludzkich przesłanek, stwierdzają, iż dzieci muszą być wychowywane, toteż stosownie do tego trzeba tworzyć prawa. Odrzucenie tego sposobu myślenia i działania powinno się wyrażać następującą przesłanką: dzieci mają prawa równe ludziom dorosłym, trzeba się tylko zastanowić nad tym, jak powinno się je realizować. Każdy człowiek jest w stanie dysponować „wewnętrzną wiedzą”, możliwością doświadczania świata zewnętrznego i wewnętrznego, uczuciami, pewnością siebie i intuicją. Dorośli muszą się więc liczyć z podmiotowością dzieci²¹¹.

Zwolennicy antypedagogiki zwracają także uwagę na to, iż narzucanie systemu wartości wychowankom niezależnie od tego, czy są to wartości własne wychowawcy, czy też otrzymane od innych ludzi, neguje właściwie możliwość prowadzenia z nimi prawdziwego dialogu. Drogą do urzeczywistnienia wartościowego życia dziecka nie jest niszczenie jego naturalnej zdolności do odkrywania tego, co w świecie jest wartościowe. Każdy człowiek, zarówno dziecko, jak i dorosły, powinien sam wybrać właściwą dla siebie wizję świata. Niedopuszczalne jest tu wskazywanie tego, co jest dobre, a co złe. Zwolennicy tej koncepcji wychowania sądzą bowiem, że młodym ludziom należy przedstawić różne propozycje moralne, religijne i światopoglądowe, a wybór pozostawić ich osobistym decyzjom. Oddziaływanie wychowawcze może bowiem okazać się niczym innym jak zakrojonym na szeroką skalę oszustwem służą-

²⁰⁹ Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 87. Por. B. Śliwerski, *Wprowadzenie w życie wartościowe*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 3, s. 10–18.

²¹⁰ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 438.

²¹¹ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji...*, s. 84–87.

cym inżynierom dusz do utrzymania władzy oraz pretekstem do pozbawiania innych przysługujących im praw²¹².

W świetle antypedagogiki odrzuca się przekonanie, iż dziecko nie jest jeszcze w pełni człowiekiem i dopiero kiedy osiągnie stan wyższy, to znaczy dorośnie, będzie mogło korzystać z przysługujących mu praw. Widać tu zbieżność ze współczesną psychologią rozwojową, która odchodzi od biologicznego modelu rozwoju człowieka na rzecz tak zwanego modelu słabego, który ujmuje pluralistycznie rozwój jednostki ludzkiej jako mający różne mechanizmy, różny przebieg i niezdeteminowany koniecznością zmierzania do z góry określonego stanu końcowego²¹³. Antypedagogika popełnia jednak błąd, przenosząc na dziecko ideał człowieka dorosłego jako wolnego, w pełni rozwiniętego, tego z najwyższego piętra rozwojowego według teorii rozwoju rozumowania moralnego, twierdząc, że typowe dziecko jest właśnie takie. Uwidacznia się tu zjawisko błędnego odwrócenia piramidy rozwojowej i zakwestionowanie sekwencji rozwojowych przez przypisanie szczytu dorosłości dziecku²¹⁴. Trudno uniknąć konstatacji, iż problem wychowania nie zniknie z obszaru społecznych oraz indywidualnych doświadczeń i teorii wraz z żądaniami wysuwanymi przez antypedagogikę²¹⁵. Wyobrażenie o wyzwoleniu dzieci od wychowania jest idealistyczną i metafizyczną iluzją, gdyż nie bierze pod uwagę dialektycznej jedności swobody i przymusu, prawa i obowiązków, jednostki i społeczeństwa²¹⁶.

Antypedagogika, zwłaszcza w swojej skrajnej wersji, zdaje się jednak opuszczać platformę pedagogicznego myślenia i działania, postrzegając ją jako niezgodną z rzeczywistością. Pedagogikę negatywną cechuje radykalizm krytyki niepowodzeń tradycyjnych, publicznie organizowanych form kształcenia, wychowania i dydaktyki jako bezskutecznie poszukujących argumentacji na rzecz potrzeby profesjonalnego obcowania z dziećmi. Antypedagogika idzie nawet dalej, bo z gorszej strony wszelkich, nawet dobrych intencji pedagogów wciąga wniosek, by całkowicie odrzucić wychowanie²¹⁷.

W odróżnieniu od pedagogiki emancypacyjnej formułującej szerokie i globalne cele wychowywania lepszego społeczeństwa, antypedagogika w idei wychowania upatruje właśnie wroga moralności, etyki, urzeczywistnienia naj-

²¹² Zob. S. Gałkowski, *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki* [w:] *W świecie dziecka*, red. B. Lachowska, M. Rygielski, Lublin 1999, s. 26.

²¹³ Za: B. Śliwerski, *Współczesne teorie...* (2003), s. 338.

²¹⁴ Tamże, s. 344.

²¹⁵ Tamże, s. 343.

²¹⁶ Tamże, s. 343–344.

²¹⁷ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, s. 438; Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, s. 459.

wyższych wartości w stosunkach międzyludzkich²¹⁸. Pomimo tego, iż nie można właściwie mówić o jakimś jednym i spójnym nurcie antypedagogiki, to za wspólny i krytyczny mianownik za Śliwerskim uznać można poczwórna negację: konkretnej tradycji praktyki wychowawczej, zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia, idei i funkcji wychowania jako takiego, a wreszcie pedagogicznych teorii, ich postaw i rozwoju²¹⁹. Nie chodzi tu jednak tylko o rezygnację z procesu kierowania czy sterowania ludzkimi zachowaniami, ale i o odstępianie od postrzegania tych relacji w kategorii założonych celów kształcenia, przepisów ról społecznych, norm, wartości i ideałów. Tak zrozumiana antypedagogika ma umożliwiać każdej osobie budzenie się jej ukrytych ogromnych potencjałów rozwojowych w ramach wolności uczenia się²²⁰. Konfrontując to ujęcie z rozwojem rozumowania moralnego zaproponowanym między innymi przez Kohlberga, stwierdzić trzeba, iż zgodziłby się on z tym, iż każda jednostka kreuje swoją osobowość moralną uwidaczniającą się pełniej na wyższym stadium, lecz odrzuciłby preferowane przez antypedagogikę kwestionowanie uniwersalnie pojmowanych wartości, nawet jeśli nie ma na myśli uniwersalności choćby w rozumieniu pedagogiki katolickiej. Antypedagogika nie chce wprawdzie godzić w swoich oponentów i wikłać się w perswazję moralną, kaznodziejstwo czy kolejną ofertę ideologiczną, lecz dostrzec można w jej propozycjach zbieżność z opcją skrajnego relatywizmu kulturowego. W myśl tej teorii skoro w kulturze istnieją jedynie centra lokalne, odrzucić trzeba istnienie jakichś treści, które miałyby być bezwzględnie obowiązujące dla innych²²¹.

Antypedagogika opowiada się w duchu psychologii humanistycznej za konfrontowaniem wiedzy o człowieku z głębią jego natury, za respektowaniem prewerbalnych i subwerbalnych, mitycznych, archaicznych, symbolicznych, poetyckich i estetycznych aspektów jego natury. W ramach przyjmowanego tu modelu poznawania rzeczywistości i transcendencji bytu ludzkiego nie lekceważy się wprawdzie wiedzy eksperymentalnej, lecz preferuje tę zdobytą przez miłość, tak zwaną taoistyczną²²². Skoro w kontekście tego typu założeń nie jest preferowana racjonalna część ludzkiej natury, implikuje to specyficzne pojmowanie rozumowania moralnego zarówno w aspekcie jego rozumienia, jak i możliwości kształtowania poprzez wychowanie. Jeśli można więc mówić w kontekście antypedagogiki o przestrzeni dla rozwoju rozumowania moralnego, to odnosi się ono przede wszystkim do wspomnianych wyżej elementów nieświadomych, które w ramach teorii rozumowania moralnego Kohlberga nie są pomijane, lecz odgrywają mniejszą rolę.

²¹⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 329.

²¹⁹ Tamże, s. 330.

²²⁰ Tamże, s. 337.

²²¹ Tamże, 332.

²²² B. Śliwerski, *Przekraczanie granic...*, s. 107.

1.3.2. PERSONALISTYCZNA PEDAGOGIKA KATOLICKA

Filozoficzno-pedagogiczną propozycją formułowaną w mniejszej czy większej opozycji do anatyopedgogiki, również w kontekście rozumienia rozwoju i wychowania moralnego, pozostaje personalizm. Bardzo rzadko protagoniści i antagoniści religii w politycznej debacie na temat jej znaczenia w wychowaniu młodych pokoleń sięgają do dorobku pedagogiki religijnej²²³, tymczasem to właśnie ona jako nauka syntetyzująca określoną tradycję teologiczną z dorobkiem humanistycznym i społecznym czyni ją zrozumiałszą dla społeczeństwa i pozyskuje ją do realizacji ważnych zadań edukacyjnych²²⁴.

Takim właśnie nurtem w polskiej edukacji pozostaje personalistyczna pedagogika katolicka. Odwołuje się ona do filozoficzno-społecznego i wychowawczego nurtu, który swoją nazwę wywodzi od łacińskiego słowa *persona* będącego tłumaczeniem greckiego *prosopon*. Sam termin „personalizm” jest znacznie starszy niż różnorakie nurty myślowe kryjące się za tym określeniem. Stosowany w teatrze, oznaczał najpierw maskę używaną przez aktorów przedstawień teatralnych, a następnie przeniesiony został na samą osobę dramatu (aktora) reprezentowaną przez tę maskę. Z biegiem czasu zaczęto używać tego określenia dla wyróżniających się w życiu codziennym ludzi, a następnie każdego człowieka. Wprawdzie w połowie XVIII wieku na terenie Francji utożsamiano je po prostu z egoizmem bądź indywidualizmem, to w znaczeniu pozytywnym użył go już teolog protestancki Friedrich Schleiermacher, który w książce *Über die Religion* (1799) termin *der personalismus* wykorzystał do obrony teizmu – idei osobowego Boga – aby odrzucić panteizm²²⁵. Bliższa próba scharakteryzowania współczesnego personalizmu jest dosyć trudnym zadaniem, gdyż do tego typu myślenia, przynajmniej w niektórych aspektach, odwoływali się czy też odwołują współcześnie liczni, często znacznie różniący się od siebie myśliciele. Można więc mówić o personalizmie realistycznym (*personal realism*) oraz idealistycznym (*idealistic personalism*). Pierwszy interpretuje rzeczywistość jako duchową i nadprzyrodzoną, lecz uznaje naturalny porządek bytów pozbawionych umysłu, które zostały stworzone przez Boga i nie stanowią bytów duchowych ani osobowych. Ujęcie tego typu reprezentowali: Jacques Maritain, Etienne Gilson i Emmanuel Mounier. Personaliści idealistyczni, wywodzący się z tradycji bostońskiej: Josiah Royce, Mary Whiton Calkins czy Brand Blanshard, widzieli rzeczywistość jako osobową

²²³ *Leksykon pedagogiki i religii*, za: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 202.

²²⁴ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 202.

²²⁵ F. Schleiermacher, *Pierwsze użycie słowa personalizm*, „Personalizm” 2002, nr 3, s. 27–32.

i pluralistyczną. Mówi się tu o społeczności osób trwających w „Najwyższej Osobie”, która jest Stwórcą²²⁶.

Personalizm często sięga do tradycji idealistycznej, począwszy od Platona, przez przedstawicieli niemieckich, takich jak Wilhelm Wundt i Rudolph Hermann Lotze, następnie francuskich myślicieli jak Charles Renouvier, aż do filozofów brytyjskich – Johna MacMurraya. W Ameryce personalizm był rozwijany przez Bordena Parkera Bowne’a i Edgara Sheffielda Brightmana, Alberta Corneliusa Knudsona, Rapha Tylera Flewellinga, Herolda DeWolfa, Petera Anthony’a Bertociego oraz wielu innych. Personalisci zazwyczaj afirmują samoświadome doświadczenie jako nieredukowany synoptyczny klucz do rzeczywistości. Osoba jest bytem najwyższym, a osobowość stanowi fundamentalną zasadę poznawczą²²⁷. Sytuuje się przede wszystkim w obrębie refleksji chrześcijańskiej, choć w Stanach Zjednoczonych w przeważającej części prezentowany jest przez różne odłamy protestantyzmu²²⁸. Personalizm ma również swoje odmiany w ramach innych ujęć filozoficznych. Wspomnieć można choćby na personalizm określany mianem horyzontalnego, do przedstawicieli którego zaliczyć można na przykład Karola Marksa, który wskazując na jakieś elementy wyróżniające człowieka, jak świadomość czy praca, ostatecznie interpretował jednak byt ludzki w kategoriach materializmu²²⁹.

Bogdan Suchodolski wyróżnił personalizm kantowski, romantyczny i antyromantyczny, opisowy czy psychoanalityczny²³⁰. Kształtując wizję humanistycznej pedagogiki, a przyjmując materialistyczną antropologię, w człowieku widział on byt tworzony w dziejach w toku własnego działania („człowiek to świat człowieka”)²³¹.

Sliwerski rozróżnia personalizm naturalistyczny (William Stern, Eduard Spranger), który odwołuje się do przyrodniczego i psychicznego ewolucjonizmu kierowanego stałymi prawami determinizmu oraz personalizm spirytualistyczny. Ten drugi eksponuje absolutną wolność ludzkiego ducha i jego wewnętrzne zadania doskonalenia samego siebie w pełnym urzeczywistnianiu wartości absolutnych. Reprezentują ten nurt Sergiusz Hessen, Maria Montes-

²²⁶ W.G. Muelder, *Personalizm*, „Personalizm” 2004, nr 6, s. 9–10.

²²⁷ Zob. F. Adamski, *Personalizm – chrześcijański nurt myślenia o człowieku i wychowaniu* [w:] *Wychowanie osobowe*, red. F. Adamski, Kraków 2011, s. 9.

²²⁸ Zob. B. Gacka, *Personalizm amerykański*, Lublin 1995, s. 3–8.

²²⁹ Zob. I. Dec, *Personalizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin 2007, s. 123.

²³⁰ B. Suchodolski, *Garaudy o pojęciu osobowości*, „Życie Szkoły” 1949, nr 11–12, s. 229.

²³¹ B. Kiereś, *Suchodolski Bogdan* [w:] *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. II, Lublin 2011, s. 636.

sori czy Bogdan Nowroczyński klasyfikowani także jako przedstawiciele pedagogiki kultury czy Nowego Wychowania²³².

Stefan Kunowski pisał, że w kontekście współczesnego ostrego przeciwieństwa indywidualizmu i kolektywizmu należy sięgnąć do autentycznej filozofii chrześcijańskiej i przystosować ją do potrzeb współczesności²³³. W Polsce personalizm cieszy się właśnie szczególnie dużą popularnością wśród przedstawicieli filozofii katolickiej, choć i w tym, jakby się wydawało, spójnym nurcie można odnaleźć różne propozycje analityczne odwołujące się do osoby. Według Stanisława Kowalczyka personalizm został zasymilowany przede wszystkim przez myślicieli teistycznych, głównie chrześcijańskich. W tym kontekście wymienia on następujące nurty myślowe: personalizm augustyński (Johannes Hessen, Franciszek Sawicki), personalizm tomistyczny (Jacques Maritain, Karol Wojtyła), personalizm fenomenologiczno-aksjologiczny (Max Scheler, Romano Guardini), personalizm egzystencjalny (Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Martin Buber), personalizm socjologiczny (Emmanuel Mounier, Jean Lacroix), personalizm teologiczny (Karl Rahner, Edward Schillebeeckx, Wincenty Granat)²³⁴.

Czesław Stanisław Bartnik za główne nurty personalizmu XX wieku uznaje personalizm fenomenologiczny i historyczny (Max Scheler, Roman Ingarden, Edyta Stein), personalizm egzystencjalistyczny (Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Nikołaj Bierdiajew), personalizm neotomistyczny (Jacques Maritain, Ettienné Gilson, Jacek Woroniecki), personalizm filozoficzno-religijny (Hermann Cohen, Martin Buber, Pierre Teilhard de Chardin), psychosocjologię personalistyczną (Emil Dürkheim, Whiton Wundt), personalizm absolutystyczny (Josiah Royce, Mary Whiton Calkins), personalizm panpsychistyczny (William Stern, Alfred North Whitehead)²³⁵.

Z kolei Ignacy Dec, zwracając uwagę na to, iż nurty odwołujące się do personalizmu wyodrębniają się w zależności od przyjętej koncepcji osoby, społeczeństwa, kultury czy światopoglądu, za rzeczowe uznaje wyróżnienie kilka nurtów: personalizmu horyzontalnego, ateistycznego (Karol Marks, Fryderyk Engels, Zygmunt Freud, Ludwig Andreas Feuerbach, Fryderyk Nietzsche, Jean Paul Sartre), personalizmu wertrykalnego, teistycznego, pozatomistycznego, moralno-społecznego (Emmanuel Mounier), fenomenologiczno-aksjologicznego (Max

²³² M. Miksza, *Miejsce M. Montessorii w klasyfikacji prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych* [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwowski, Kraków 1995.

²³³ Zob. S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000, s. 29. Por. B. Kiereś, *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 271–281.

²³⁴ Zob. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 1990, s. 303–311.

²³⁵ C.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1994, s. 125.

Scheler, Roman Ingarden); egzystencjalno-dialogicznego (Karl Jaspers, Gabriel Marcel); ewolucyjno-kosmologicznego (Pierre Teilhard de Chardin); personalizmu klasycznego – tomistycznego o orientacji metafizycznej (Jacques Maritain, Mieczysław Krąpiec)²³⁶.

Franciszek Adamski pisał zaś, iż „wszelkie studia nad człowiekiem jako osobą ludzką zmierzają ku ukazaniu fenomenu ludzkiego w jego wymiarze integralnym, nieznoszącym jakiegokolwiek uprzedmiotowienia człowieka i jego zinstrumentalizowania w różnorodnych strukturach społeczno-prawnych, ustrojowych, ekonomicznych czy wychowawczych, wychodząc z tego punktu widzenia wyodrębnia się kilka nurtów, względnie odmian personalizmu: personalizm chrześcijański, egzystencjalistyczny, a nawet ateistyczny. Natomiast ze względu na to, w jakich kategoriach filozoficznych ujmuje się osobę, interesujący nas nurt przybiera postać personalizmu metafizycznego, realistycznego, teocentrycznego, epistemologicznego, pragmatycznego, pedagogicznego, etycznego itd.”²³⁷.

Pedagogika personalistyczna budzi zainteresowanie szerokich kręgów pedagogów na całym świecie, teoretyków i praktyków. Jest znana zwłaszcza w Europie w kontekście kultury chrześcijańskiej, ale jej idee są obecne także w innych kulturach i religiach²³⁸.

Pomimo różnorodności kierunków filozofii personalistycznej możliwe jest wydobycie wspólnych wątków stanowiących jej cechy dystynktywne wyznaczające zarazem oparte na personalizmie propozycje wychowania. Innym współczesnym ujęciom człowieka personaliści zarzucają przesadny indywidualizm i absolutyzację idei wolności, a przede wszystkim pominięcie jego pełnego, osobowego wymiaru²³⁹. Zwolennicy pedagogiki personalistycznej prezentują się jako nurt unikający jednostronności i redukcjonizmu w kwestii rozumienia człowieka, w którym widzą istotę bytowo zróżnicowaną, stanowiącą połączenie elementów materialnych (ciało) i pozamaterialnych (dusza). Ciało inicjuje wewnętrzne „ja” jako podmiot, natomiast dusza jest elementem integrującym wszystkie materialne elementy bytu ludzkiego, aktywnie organizując całość ludzkiego życia²⁴⁰. Osoba charakteryzuje się tym, że nie tylko permanentnie musi ugruntowywać swą egzystencję, lecz i sama ta egzystencja

²³⁶ Zob. I. Dec, *Personalizm*, s. 122–126.

²³⁷ F. Adamski, *Personalizm...*, s. 12.

²³⁸ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 232.

²³⁹ S. Kowalczyk, *Personalistyczno-integralna koncepcja człowieka J. Maritaina*, „Pielęgniarstwo. Problemy Dydaktyczno-Medyczne” 1997, nr 6(35), s. 9–12.

²⁴⁰ Por. R. Guardini, *Podstawy pedagogiki (1928)* [w:] tenże, *Bóg daleki – Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 275–278.

domaga się niejako, aby wciąż na nowo ją wydobywać z niebytu. Działania odnoszące się do ludzkiej moralności z natury rzeczy muszą więc mieć charakter ciągły.

Personalizm zakłada, że wartość i godność człowieka tkwią w nim samym w tym właśnie, że człowiek to też jest wartość fundamentalna i autoteliczna. Osoba ludzka nie może być bowiem traktowana instrumentalnie, jako środek do celu. Jej egzystencję określają w zasadniczy sposób przede wszystkim odniesienia do innych ludzi i związki z nimi, w przypadku personalizmu chrześcijańskiego zaś jej relacje międzyosobowe i relacja z Bogiem²⁴¹. Akcentując autonomiczną wartość człowieka jako osoby i domagając się jej pełnej afirmacji, postuluje się w tym nurcie, aby programy działań wspierających jego rozwój podporządkowane było nie wartościom ekonomicznym i technicznym, lecz osobowo-duchowym. Tylko wtedy bowiem można mówić o optymalnych warunkach dla rozwoju osoby rozumianej jako byt wolny, zdolny do samookreślenia się, mający możliwość wyrażenia siebie poprzez właściwe czyny i dzieła. Wszelkie inne wartości powinny więc być podporządkowane rozwojowi osoby. Nie wolno pominąć też, iż zajmując się analizą znaczenia i natury istnienia osobowego, personalizm uznaje w pewnym sensie tajemniczy charakter ludzkiej egzystencji, co nie wiąże się jednak z wykluczeniem możliwości jej zgłębiania; oznacza to jednak, że żadna teoria czy zbiór twierdzeń nie mogą w pełni wyjaśnić życia ludzkiego. Ważną cechą osoby jest bowiem godność, to znaczy wewnętrzne, niewywodzące się od społeczeństwa czy historii, wrodzone i naturalne znamię człowieka domagające się afirmacji, poszanowania i chronienia. Życie dobre jest po prostu życiem zgodnym z godnością osoby ludzkiej²⁴².

Wśród myślicieli, których uznać można za „ojców” personalizmu, także w odniesieniu do kształtowania życia moralnego, są Mounier i Maritain. Ten pierwszy swój program zbudowania systemu społecznego o charakterze w pełni personalistycznym przedstawił w przeddzień wybuchu II wojny światowej. Położył akcent na konieczności usunięcia wszelkich postaci ujarzmiienia osoby i ustanowienia wokół niej przestrzeni dla niezależności i życia prywatnego; zorganizowania życia społecznego i władzy na zasadzie odpowiedzialności osobistej; zagwarantowania swobody działania obywateli – to jest stworzenia klimatu wolności. Podstawę dla tego programu stanowi teza wyjściowa głosząca, że społeczeństwo nie jest celem samo dla siebie – wprost przeciwnie:

²⁴¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 271–272.

²⁴² Zob. M. Gregory, A. Gronbacher, *Personalizm ekonomiczny*, Lublin 1999, s. 18; J. Gałkowski, *Jan Paweł II o godności człowieka [w:] Zagadnienie godności człowieka*, red. J. Czernikowski, Lublin 1994, s. 108; J. Galarowicz, *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*, Kęty 2006, s. 148.

ma charakter służebny wkomponowany niejako w jego istotę. Z tej jego służebnej natury wynika, że powinno wkraczać w życie swych członków jako wolnych osób jedynie wówczas i jedynie tam, gdzie jego pomocna obecność jest niezbędna²⁴³.

Maritain wszelkim redukcjonistycznym ujęciom człowieka konsekwentnie przeciwstawia formułowany przez siebie tak zwany humanizm integralny. Nie miał on wątpliwości, iż odpowiedzi na fundamentalne pytanie, kim jest człowiek, należy szukać nie tyle na terenie nauk przyrodniczych, ale raczej w filozofii i religii. Człowiek jest dla niego jednostką przez posiadanie materialnego ciała, osobą zaś w pierwszym rzędzie dzięki wewnętrzno-duchowemu „ja”. Osoba, charakteryzując się dwiema właściwościami: rozumnością i wolnością, zdolna jest do samopoznania i samokierowania. Dzięki umysłowi osoba poznaje świat, a dzięki wolnej woli daje siebie w przyjaźni i w miłości. Analiza fenomenologiczna pozwala postrzegać człowieka przez pryzmat jego wewnętrznego doświadczenia – podmiotowości i struktury refleksyjnej. Pod kategoriami konstytuującymi naturalny wymiar osoby, dany w jej zewnętrznym oglądzie, istnieją pewne głębsze, metafizyczne uwarunkowania zarówno istnienia, jak i osobowego charakteru każdej istoty ludzkiej. Tymczasem konsekwencją naturalistyczno-pragmatycznej antropologii skrajnego liberalizmu jest jednak traktowanie człowieka praktycznie, jedynie jako producenta i konsumenta wartości materialnych²⁴⁴.

Ten francuski tomista był zdania, że człowiek jako jednostka podlega społeczności, natomiast jako osoba ją transcenduje. Wyrażał więc przekonanie, iż to nie osoba istnieje dla społeczności, lecz społeczność dla niej. Skoro żyjąc w społeczeństwie, osoba nie podlega mu we wszystkich wymiarach swojego istnienia, więc naród czy jakaś organizacja polityczna nie mogą nigdy podporządkować sobie pojedynczych ludzi. Maritain, ostro potępiając wszelkie formy totalitaryzmu, równocześnie nie pochwała w żadnym wypadku egoizmu, gdyż dobro wspólne stawia ponad dobrem indywidualnym – jednostka powinna się poświęcić dla dobra wspólnego. Celem humanizmu integralnego jest bowiem zapewnienie każdej osobie zarówno potrzeb materialnych, jak i duchowych, wcielenie w życie społeczne ducha ewangelicznego w postaci braterskiej wspólnoty osób²⁴⁵.

²⁴³ M. Ciszewski, *Mounier* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, Lublin 2006, s. 420–423.

²⁴⁴ W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003, s. 312.

²⁴⁵ Zob. J. Maritain, *Trzej reformatorzy*, Warszawa 1939, s. 31–32; tenże, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, red. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988, s. 360; C. Strzeszewski, *Humanizm integralny J. Maritaina a Vaticanum II* [w:] *Jacques Maritain prekursor soborowego humanizmu*, red. S. Kowalczyk, E. Balawejder, Lublin 1992, s. 185–189.

Istotny dorobek na płaszczyźnie refleksji personalistycznej mają polscy myśliciele, przede wszystkim duchowni katolicy. Granat budował więc personalizm w ramach myśli augustyńsko-tomistycznej, widząc w odrębności i niepowtarzalności ludzkiej osoby specyficzny rys humanizmu chrześcijańskiego. Mimo że osoba nie jest tu częścią innego bytu: ani materialnego, ani duchowego, ani jakiejś społeczności, to jest z nimi powiązana wielorakimi węzłami²⁴⁶. Krąpiec teorię bytu osobowego opierał na założeniach antropologii św. Tomasza z Akwinu. Ukazywał transcendencję osoby w stosunku do natury i społeczeństwa. Osoba transcenduje przyrodę poprzez akty poznania intelektualnego, miłości i wolności²⁴⁷. Kowalczyk konieczność pogłębiania myśli personalistycznej wiąże ze świadomością potrzeby właściwej eksplikacji idei człowieka zdeformowanej zarówno przez marksizm, jak i przez inne współczesne nurty filozoficzne. Stoi on na stanowisku konieczności wypracowania personalistycznych podstaw idei człowieka oraz personalistycznej koncepcji człowieka w celu przełamania kryzysu filozofii Boga, jak i dostrzeganego w ramach kultury Zachodu ogólniejszego kryzysu ideowego i związanych z nim niebezpieczeństw dla samego chrześcijaństwa²⁴⁸. Dosyć liczną szkołę personalizmu już od ponad pół wieku buduje również Bartnik. Osoba w jego koncepcji stanowi niewyraźną syntezę sfery materialnej i duchowej, cielesnej i psychicznej, przedmiotowej i podmiotowej, rzeczowej i jaźniowej, interioryzacyjnej i eksterioryzacyjnej, immanentnej i transcendentnej. Osoba spełnia się przez umysł, wolę, uczucia, doznawanie, działanie, twórczość, kulturę, sztukę, konstruowanie „nad-rzeczywistości”²⁴⁹.

Sednem personalizmu Wojtyły, jednego z czołowych przedstawicieli tego nurtu w XX wieku, jest pojęcie godności, która przysługuje człowiekowi z tej racji, że jest osobą, i o którą z tej właśnie racji powinien zabiegać. Referując myśl Wojtyły, Jan Galarowicz słusznie pisze: „Ponieważ godność to wartość doniosła (najwyższa wartość w sferze bytów stworzonych) i zarazem krucha (łatwo podatna na zranienie, domagająca się nieustannej solidarności z nią), dlatego tak mocne jest dążenie do niej”²⁵⁰. Wojtyła dostrzegał, że człowiek

²⁴⁶ H. Piluś, *O godności człowieka jako osoby*, „Studia Filozoficzne” 1989, nr 284–285, s. 174.

²⁴⁷ M. Krąpiec, *Kim jest człowiek* [w:] *Wprowadzenie do filozofii*, red. M. Krąpiec, S. Kamiński, Z. Zdybicka, P. Jaroszyński, Lublin, 2003, s. 185–194.

²⁴⁸ Zob. J. Kosiewicz, *Człowiek i społeczeństwo w pismach Stanisława Kowalczyka* [w:] *Filozofia pochylona nad człowiekiem*, red. E. Baławajder, A. Jabłoński, J. Szymczyk, Lublin 2004, s. 135–153.

²⁴⁹ Zob. K. Bochenek, *Personalizm* [w:] *Filozofia współczesna*, red. L. Gawor, Z. Stachowski, Bydgoszcz–Warszawa–Lublin 2006, s. 231–233.

²⁵⁰ J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty 2000, s. 148.

jako osoba pozostaje w osobowej relacji z wartościami i dobrami, gdyż w przeciwieństwie do zwierząt wybiera wartości i pyta o prawdziwe dobro. „Osoba, z racji swej godności, domaga się szczególnego traktowania. O tym, w jaki sposób należy odnosić się do osoby, mówi norma personalistyczna”²⁵¹. Człowiek rodzi się jako osoba i jest nią zawsze, a przez swoje czyny o charakterze moralnym aktualizuje swoją potencjalną osobowość przez kształtowanie charakteru oraz cnót moralnych: „wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, zwierzę jedynie można tresować”²⁵². Samocelowość osoby ludzkiej sprawia z kolei, że dla kogoś drugiego może ona też być jedynie celem. Z tego więc powodu nikt nie może posługiwać się osobą jako środkiem do celu: ani żaden człowiek, ani nawet Bóg. Zresztą akurat w przypadku Boga, jak pisał Jan Paweł II, sytuacja taka jawi się jako zupełnie niemożliwa. Skoro bowiem człowiek stanowi podstawowy wymiar rzeczywistości, jej horyzont, zasadę i cel, jako taki powinien być zawsze ujmowany w perspektywie pełnego humanizmu, to znaczy uwzględniającego transcendencję człowieka wobec świata, ale i Boga wobec człowieka²⁵³.

Personalizm Wojtyły w radykalny sposób dowartościowuje człowieka. Człowiek ma pozycję nadrzędną w stosunku do całej przyrody, stoi ponad wszystkim, z czym spotykamy się w widzialnym świecie. Nie zważając na różne ideologie i systemy ekonomiczne, filozof ten kieruje się ku osobie – jedynej podstawowej rzeczywistości ludzkiej istniejącej przed każdym podziałem ideologicznym, społecznym i politycznym²⁵⁴. Sformułował on swoistą normę personalistyczną: „Norma ta jako zasada o treści negatywnej stwierdza, że osoba jest takim dobrem, z którym nie godzi się używanie, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia i w tej formie jako środek do celu. W parze z tym idzie treść pozytywna normy personalistycznej: osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”²⁵⁵.

Nie wolno również zapominać, iż Wojtyła w swej refleksji etycznej często wykazywał niebezpieczeństwo redukcji ludzkiej moralności do sfery przeżyć i oddzielania jej od czynu²⁵⁶. Dlatego doceniając rozwiązania etyczne Schelera,

²⁵¹ Tamże, s. 149.

²⁵² K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 54.

²⁵³ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO*, Paryż 2.06.1980. „L’Osservatore Romano” 1980, nr 6, s. 4.

²⁵⁴ S. Fel, *Jana Pawła II personalistyczna koncepcja pracy* [w:] *Testament społeczny Jana Pawła II*, red. J. Kupny, M. Łuczak, Katowice 2006, s. 91–111; S. Kowalczyk, *Humanizm chrześcijański* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IV, Lublin 2003, s. 655–658.

²⁵⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 42.

²⁵⁶ W. Kojs, *Narodziny i rozwój czynu – niektóre implikacje edukacyjno-pedagogiczne* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2005, s. 316.

na ich przykładzie ukazywał pułapki takiej redukcji. Zaslugą Schelera było wydobyć na jaw kwestii wrażliwości moralnej i znaczenia emocji w budowaniu moralności człowieka. Wojtyła, dostrzegając ważność i słuszność wielu jego przemyśleń, nie zgodził się z nim w zasadniczej kwestii. Uznał, iż w etyce chrześcijańskiej chodzi o to, „ażeby człowiek, osobowy podmiot wartości moralnych, był sprawcą przedmiotowego dobra, w systemie Schelera zaś chodzi o to, aby człowiek przeżywał odnośne wartości, odczuwając je intencjonalnie”²⁵⁷.

Personalizm chrześcijański sprzyja zachowaniu przez współczesnego człowieka tak przez niego dziś docenianej podmiotowości zarówno na poziomie życia jednostkowego, jak i kształtowanych stosunków społecznych i politycznych. Formuluje przy tym uwzględniając tę podmiotowość i obiektywną aksjologię koncepcje teleologicznego wychowania moralnego. Pedagogika personalistyczna w istocie pozostaje częścią antropologii, a rozpatrując, kim jest człowiek, wskazuje zarazem, jakim powinien się stawać w swoim rozwoju. Wszelkie oddziaływania wychowawcze, także te odnoszące się do niższych warstw struktury osobowości, wiodą tu przede wszystkim do rozwoju duchowego człowieka. W ramach personalizmu poszukuje się sposobów oddziaływania na sferę duchową oraz na „ja” osobowe, a zasadniczym postulatem jest podmiotowe traktowanie człowieka w procesie wychowania. Ważne jest rozwinięcie i zharmonizowanie ze sobą ciała i duszy, gdyż tylko harmonijny zespół związanych z tymi elementami władz stanowi prawdziwą doskonałość i tworzy podstawę pięknego charakteru²⁵⁸. W ramach personalizmu wychowanie jawi się zawsze jako cel, a nie środek. Państwo, uznając za swoje zasadnicze zadanie służbę człowiekowi, uwzględniać powinno więc nie tyle jego nieskrępowany egoizm, ile rzeczywisty rozwój moralny²⁵⁹.

Edukacja z perspektywy filozofii personalistycznej zmierza do rozwoju osoby ludzkiej, opierając się na szanującym wolność, mającym charakter wzajemnego obdarowania dialogu osób: wychowawcy z wychowankiem²⁶⁰. Adamski we wstępie do publikacji *Wychowanie osobowe* zauważa, że „personalizm jako filozoficzna podstawa wychowania w pełni rozpatruje tajniki ludzkiej egzystencji, biorąc pod uwagę wszystkie jej sfery: intelektualną, moralną, psychiczną, religijną i społeczną. Akcentuje jako cel wychowania – pełny rozwój

²⁵⁷ K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 93.

²⁵⁸ Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje...*, s. 52; B. Gawlina, *Wprowadzenie do wybranych nurtów w pedagogice współczesnej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1998, t. MCCXIV, Prace Pedagogiczne, z. 26, s. 11.

²⁵⁹ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, s. 597.

²⁶⁰ Zob. M. Łobacz, *Relacja wychowawca–wychowanek z perspektywy filozofii personalistycznej. Implikacje praktyczne* [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryna, Lublin 2012, s. 105–106.

jednostki ludzkiej, zarówno osoby, jak i członka społeczności²⁶¹. Rozwój rozumiany jest tu jako spełnienie się osoby ludzkiej w jej ludzkiej egzystencji poprzez „wyzwolenie zdolności kontemplacji bytu i ukrytych w nim pokładów energii twórczej”²⁶².

W wymiarze edukacyjnym personalizm akcentuje fakt niepowtarzalności osoby oraz jej prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego – łącznie z wszelkimi formami oraz poziomami kształcenia i wychowania. Kierunek personalistyczny w pedagogice opiera się na metafizyczno-etycznej koncepcji osoby. Wartość osoby i znaczenie jednostkowego człowieka to te personalistyczne akcenty, które za sprawą Maritaina, Mouniera czy Wojtyły przyczyniły się do nowego ujęcia pedagogiki. Idee personalizmu odnaleźć można w koncepcjach opartych na fenomenologii, egzystencjalizmie, neotomizmie, augustinizmie²⁶³.

W pedagogice katolickiej odpowiedzi na pytania o zasady i cele wychowania poszukuje się przede wszystkim w filozofii i religii, nie ograniczając ich jedynie do celu przyrodzonego. Istotną rolę odgrywa tu również hierarchia jasno określanych celów, z najwyższym na czele, czyli Bogiem, oraz wyznaczenie celów bliższych i dalszych²⁶⁴.

W ramach personalizmu wychowanie jawi się jako wielkie wyzwanie stojące przed wszystkimi instytucjami za nie odpowiadającymi, ale i każdym poszczególnym człowiekiem realizującym siebie jako osobę. Według Władysława Stróżewskiego „człowiek jest jedynym w świecie istnieniem, któremu nie wystarcza czasu, aby nauczyć się żyć. Mrówka, która wylęga się z jajka, wie już wszystko, co ma czynić, i nigdy się nie omyli; ptak wylatujący z gniazda jest dojrzałym ptakiem; a starzec umiera, płacząc, że nie zrozumiał swojego powołania”²⁶⁵. Zrozumienie tego powołania, a przede wszystkim jego realizacja jest zadaniem każdego człowieka – osoby, która niejako permanentnie stanowi zarówno przedmiot, jak i podmiot wychowania.

Podstawową cechą życia człowieka jest jego ustawiczny rozwój. Zdaniem Romano Guardiniego właśnie ten fakt – otwarcie na ustawiczny rozwój –

²⁶¹ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń 2015, s. 367–374.

²⁶² F. Adamski, *Personalizm...*, s. 5.

²⁶³ Zob. M. Wałęjko, *Między metafizyką a praktyką. Ontyczne podstawy pedagogiki personalistycznej* [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryna, Lublin 2012, s. 77; J. Truskołaska, *Kategoria osoby i czynu w personalizmie etycznym Karola Wojtyły i ich konsekwencje pedagogiczne* [w:] *Pedagogiczne inspiracje w nauczaniu Jana Pawła II*, red. M. Nowak, C. Kalita, Biała Podlaska 2006, s. 224–238; M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, s. 237–238.

²⁶⁴ Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje...*, s. 50–51.

²⁶⁵ Zob. W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 56.

umożliwia człowiekowi coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty. Genezą tego rozwoju jest dążenie do bycia lepszym. Życie ludzkie jest rozpostarte pomiędzy sobą aktualnym a sobą możliwym. Wpisuje się w ten rozwój podstawowe prawo preferowania tego, co lepsze, dążenia do siebie lepszego²⁶⁶. Również Mieczysław Gogacz w budowaniu modelu wychowania wyszedł z koncepcji człowieka, który przez swoje działanie dąży do samorozwoju. Będąc bytem realnym i trwając w świecie bytów realnych, nawiązuje on z nimi relacje. Wśród nich najdoskonalszymi są te łączące go z innymi osobami, a których budowa przebiega na własnościach transcendentnych: istnieniu, prawdzie oraz dobru, czyli są relacjami miłości, wiary i nadziei. Oprócz nawiązywania relacji z innymi ludźmi człowiek wchodzi również w relacje z Bogiem, a doskonałą formą tego spotkania jest zbawienie, świętość²⁶⁷.

W tym kontekście dopiero można uplasować próbę zarysowania definicji wychowania według personalizmu, którą dobrze oddaje Janusz Tarnowski w polskich ujęciach pedagogiki personalistycznej, wychodząc od definicji Klauusa Schallera: „wychowanie są to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”²⁶⁸.

Z kształtowaniem moralności wiąże się wielka szansa na to, aby człowiek odzyskał prawdę o sobie jako osobie charakteryzującej się właściwą tylko sobie egzystencją. Dzięki niemu może odkryć, że jego sposób bytowania w świecie jest nie tylko całkowicie różny od wszystkich innych istot, lecz że jest także nadrzędny. Poprzez wychowanie człowiek może dostrzec, że jest osobowym podmiotem, osobą, może stanąć wobec swojej godności²⁶⁹. Jak zauważają Katarzyna Kaczmarek i Tadeusz Gadacz, odnosząc się rzeczywiście do człowieczeństwa, pedagogika powinna pytać: „kim jest człowiek?” i „kim być może?”. Jeśli filozofia jest „miłością mądrości”, pedagogika jest „mądrością miłości”²⁷⁰.

Pedagogika zakorzeniona jest w prawdzie o człowieku. Zadaniem wychowania nie jest kształtowanie jakiejś abstrakcji platońskiej, w której pozostaje człowiek sam w sobie, lecz kształtowanie określonego dziecka, które wpisane jest w dane środowisko społeczne i moment historyczny. Istotną rolę w tym obszarze przypisać należy Maritainowi, który dokonał reinterpretacji tradycyjnego modelu pedagogiki. Dowartościowując aktywność człowieka,

²⁶⁶ Zob. M. Peretii, *Brevesaggio di una pedagogia personalistica*, Brescia 1978, s. 51.

²⁶⁷ Por. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 15–16, 191–197.

²⁶⁸ Zob. J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu [w:] Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 120.

²⁶⁹ Zob. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 9.

²⁷⁰ Zob. K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania [w:] Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 169.

jednocześnie kładł akcent na rolę wyższych wartości w formacyjnym procesie jego osobowości. Proces ten rozumiał jako formowanie dojrzałej osobowości człowieka, w czym współdziałał biorąc zarówno wychowawca, jak i wychowanek²⁷¹. Tylko doskonalenie osobowości człowieka, swego rodzaju inwestowanie w niego może zaowocować wzrostem wartości duchowych, który będzie w stanie uchronić go przed depersonalizacją i umasowieniem. Powinno jednak stanowić ono międzyosobowy dialog. Proces wychowania osoby, zupełnie inaczej niż w przypadku tresury zwierząt, musi się zacząć od samego wychowawcy, od tego, by to najpierw on rozbudził w sobie własne wnętrze. Człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, miarą zaś jego rozwoju jest nieskończoność. Dopiero dzięki permanentnemu samodoskonaleniu wychowawca może pomóc dziecku odsłonić jego prawdziwe oblicze, pozwolić mu być sobą²⁷². Maritain, wychodząc z filozoficznych pryncypiów personalizmu, wyodrębnił dwa podstawowe cele pedagogiczne: kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa oraz uzdolnienie wychowanka do życia społecznego. Ta kolejność celów nie jest przypadkowa, gdyż tylko prawidłowy rozwój osobowości umożliwi wewnętrzną integrację ze społeczeństwem²⁷³.

Wychowanie pozostaje więc całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej urzeczywistniać swoje człowieczeństwo. Jeśli wychowanie nie dotrze do „rdzenia osoby”, to młodzi ludzie poddawani będą co najwyżej zabiegom pedagogicznym, które raczej uznać można za pseudowychowanie, tresurę, administrowanie, trening czy moralizowanie. Dlatego przez wychowanie, jak zauważał Tarnowski, trzeba rozumieć całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej urzeczywistniać swoje człowieczeństwo. Jest tu zawarte przekonanie, że każdy człowiek samodzielnie urzeczywistnia swoje człowieczeństwo, a osoba z zewnątrz (wychowawca) może jedynie wspomóc ten proces lub utrudnić go. Tarnowski podkreślił rolę dojrzewającego człowieka jako aktywnego podmiotu wychowania. Sprzeciwił się degradowaniu go do roli biernego tworzywa i odszedł od obrazu człowieka wyedukowanego na drodze abstrakcji²⁷⁴.

²⁷¹ Zob. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna a tożsamość szkoły* [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. I: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, red. K. Chałas, Lublin 2000, s. 39.

²⁷² Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...* (2003), s. 69; J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, s. 143.

²⁷³ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 70, za: S. Chrost, *Homo capax Dei jako ideał wychowania*, Kraków 2013, s. 84.

²⁷⁴ Zob. J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej*, „Znak” 1991, nr 436, s. 69. Por. A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku – wybrane kwestie*, Kraków 2001, s. 37.

W ujęciu personalizmu jedynie metaforycznie można mówić o kształtowaniu moralności przez środowisko czy też za jego pośrednictwem. Jawi się tu ono bowiem przede wszystkim jako proces, który pozwala konkretnej osobie odnaleźć się w swoim człowieczeństwie. Nie można więc w wychowaniu widzieć jakiejś specjalnej mniej czy bardziej wyrafinowanej terapii. Trening osobowości na wzór przygotowań sportowych nie zastąpi więc nigdy wychowania. Pozostając człowiekiem już od pierwszej chwili swego poczęcia, stopniowo uczy się bycia nim i z tą podstawową wiedzą utożsamiać można wychowanie. Skoro zaś każdy człowiek jest inny i niepowtarzalny, każdy musi być traktowany indywidualnie. Nie wolno nigdy zapominać, iż każdy jest pewną realną i zupełnie niepowtarzalną wartością, z którą trzeba się liczyć i której osobowość trzeba po prostu zaafirmować. Wtedy mówić można o wychowaniu, gdy ukazuje ono prawdę człowieka, prawdę o tym, jaki jest i jaki powinien być.

W ujęciu personalistycznym wychowanek staje się pierwszym i podstawowym działającym w procesie wychowania, a wychowawcy pozostaje przede wszystkim niezwykle istotna, lecz wtórna jednak rola kooperatora w tym dziele. Traktowany osobowo wychowanek nigdy nie może być bytem zrealizowanym względem rodziny czy państwa, a każdy wychowawca z szacunkiem powinien odnosić się do jego osobowego, specyficznego „misterium” (tajemnicy). Dzięki zaś otwarciu się na transcendencję przyjmować może wielorakie bodźce pochodzące od różnych instytucji wychowawczych²⁷⁵. Dociekając istoty transgresyjności ludzkiej natury, zauważyć można, iż człowiek jest czymś nieukończonym, niespokojnym i w gruncie rzeczy nieszczęśliwym, niezdolnym do nasycenia swoich potrzeb. Jednocześnie tylko on ma pełną świadomość skończoności, a przede wszystkim śmierci. Zdaje się więc żyć po to, aby osiągnąć coś, czego w ogóle osiągnąć nie może. Ta swoista niedokończoność człowieka nie jest jednak jedynie brakiem, gdyż oznacza istotowe otwarcie na transcendencję, która immanentnie w nim się zaznacza²⁷⁶. Skoro struktura osoby pojmowana jest hierarchicznie, z „ja” osobowym stanowiącym najwyższą warstwę konstytuującą osobę, to wszelkie oddziaływania wychowawcze, także i te odnoszące się do niższych warstw struktury osobowości, powinny prowadzić do rozwoju duchowego człowieka.

Każda ludzka osoba nosi więc niejako w sobie odpowiedzialność za swoją transgresję, lecz potrzebuje też edukacji, również moralnej, oczekuje na spotkanie z pedagogiem – prawdziwym mistrzem. Niezbędne jest w tym spotkaniu równorzędnych sobie osób podejmujących prawdziwy personalistyczny

²⁷⁵ Por. M. Nowak, *Analiza porównawcza głównych nurtów współczesnego wychowania*, „VadeMecum” 1993, nr 2(4), s. 7–27.

²⁷⁶ Zob. S. Chrost, *Homo capax Dei jako ideał wychowania*, Kraków 2013, s. 155.

dialog. Autentyczny stosunek pomiędzy mistrzem a uczniem musi się opierać na obustronnej świadomości, że ten stosunek jest wprost bezcenny i że dla każdej z nich w całkiem inny sposób stanowi przywilej. Chęć oddziaływania nie oznacza w tym kontekście dążenia do tego, aby zaszcześcić komuś własną „słuszność”, lecz do tego, aby to, co rozpoznał jako właściwe i prawdziwe w substancji drugiej osoby, rozwinęło się w postaci odpowiedniej do jej indywidualizacji²⁷⁷. Jest to szczególnie ważne w sytuacji, gdy do współczesnych młodych ludzi z coraz większą częstotliwością docierają sygnały w dużej mierze utrudniające odnalezienie spójnej wizji rzeczywistości pozwalającej nadać sens ich życiu. Dlatego na tej trudnej drodze każdy człowiek potrzebuje drugiej osoby – wychowawcy, mistrza. Często bowiem właśnie każdy pedagog staje nie tylko przed możliwością przekazywania uczniom wiedzy, lecz wprowadzania ich jednocześnie w rozległy świat wartości, ukazywania im zarówno natury wartości, jak i ich obiektywnej hierarchii. Trudno uniknąć oczywiście, ale ważnej konstatacji – w procesie nauczania i wychowania o wartościach nie wystarczy tylko mówić. Niezbędne jest organizowanie działań uczniów w ten sposób, aby mogli oni postępować zgodnie z przedstawianymi im wartościami. W tym celu czymś koniecznym jest ukazywanie jasnych wzorów postępowania²⁷⁸.

Zgodnie z przedstawionymi tu skrótowo założeniami personalizmu wychowanie oznacza kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, w których żyje i z których dorobku korzysta. Dokonuje się ono przez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych. Sam rozwój, doskonalenie osoby wychowanka jest i musi być jej dziełem, owocem jej wysiłków. Wychowanie personalistyczne jest bowiem zawsze wychowaniem do wolności: do wolności wyboru dobra. Jako istota rozumna, wolna i autonomiczna w stosunku do wszelkich bytów nierozumnych człowiek istnieje przede wszystkim w sobie i dla siebie, jest suwerennym podmiotem działania stanowiącego o sobie, sam poprzez akty własnej decyzji tworzy siebie samego. Dynamiczna struktura samostanowienia sprawia także, iż człowiek jest samemu sobie dany i zadany równocześnie. Jako osoba sam siebie posiada i sam przed sobą odpowiada²⁷⁹. Podmiotowość w strukturze osoby ściśle odpowiada zdolności samostanowienia, które ujawnia się w panowaniu nad sobą i posiadaniu siebie. Odpowiedzialność za samostanowienie staje się więc powinnością dążenia do pełni życia osobowego z całym bogactwem czynników je konstytuujących.

²⁷⁷ Zob. S. Michałowski, *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Toruń 2017, s. 494.

²⁷⁸ Zob. S. Kowalczyk, *Człowiek w myśli współczesnej*, Warszawa 1990, s. 231.

²⁷⁹ Zob. K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 1969, nr 17, s. 387; S. Kowalczyk, *Człowiek w myśli...*, s. 431.

Równocześnie jednak żadna jednostka ludzka nie może się rozwijać i trwać w samotności, w izolacji od innych ludzi. Jej rozwój dokonuje się jedynie w relacji z zespołami osób drugich przez partycypację w dobru wspólnym poszczególnych grup społecznych. Jednostka ludzka jest strukturą niezwykle złożoną, a do aktualizacji swych różnorodnych potencjalności potrzebuje wieloaspektowych interakcji międzyosobowych²⁸⁰.

Dostrzegając depersonalizację stosunków społecznych i interpersonalnych oraz reifikację człowieka²⁸¹, personaliści chrześcijańscy proponują odwołanie się do transcendencji czy też przekazywanie wartości opartych na obiektywnej aksjologii²⁸². Istotną rolę odgrywa tu integralność wychowania. Kształtowanie osoby ludzkiej objąć musi całego człowieka: jego życie fizyczne i uczuciowo-emocjonalne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, umiejętność dokonywania wyborów i realizacji obranych celów²⁸³. Postulat harmonijnego wychowania obejmuje jednak nie tylko kształtowanie osobowości człowieka, ale także całkowitą integralność treści, które są przekazywane w procesie wychowania, czyli wprowadzenie wychowanka w całość dorobku ludzkiej kultury z zachowaniem i ukazywaniem hierarchii dóbr.

Pedagogika personalistyczna kształtuje się często w kontekście refleksji chrześcijańskiej, ale nie musi być związana z religią. W poszczególnych instytucjach wychowawczych, również w rodzinach, mogą być wychowawcy (rodzice) stosujący idee tej pedagogiki w swej indywidualnej praktyce, nawet bez związku z wierzeniami religijnymi²⁸⁴. Co ważne, proponując integralną definicję osoby oraz wizję wszechświata i relacji międzyludzkich, personalizm chce aspirować do przedstawienia modelu człowieka, który gwarantuje osiągnięcia życiowego sukcesu tak bardzo dziś przecież silnie preferowanego²⁸⁵. Zwraca się tu bowiem uwagę na to, iż poprzez sposób myślenia i twórcze działania wynikające z personalizmu człowiek jest zdolny udoskonalać samego siebie oraz przekształcać otaczający go świat. W ten sposób rozwój moralny oparty na obiektywnej aksjologii w żadnej mierze nie stoi więc w kontrze do kształ-

²⁸⁰ Zob. Z. Matulka, *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego* [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 226.

²⁸¹ Zob. R. Matysiuk, *Prawa i wolności dziecka w kontekście zagrożeń aksjologicznych współczesnego świata* [w:] *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*, red. R. Rosa, R. Matysiuk, Siedlce 2009, s. 88.

²⁸² Zob. A. Szostek, *Wokół godności, prawdy, miłości*, Lublin 1998, s. 38.

²⁸³ Zob. J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym* [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 155.

²⁸⁴ Zob. B. Gawlina, *Wprowadzenie do wybranych nurtów...*, s. 12.

²⁸⁵ Zob. J. Mółka, *Personalizm chrześcijański podstawą życiowego sukcesu*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 292; I. Majewska-Opielka, *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, Sopot 2015, s. 28.

towania życia odpowiedniej „jakości”, ale wręcz go warunkuje. Troska o rozwój moralny osoby odnosi się przecież do każdej jej sfery, żadnej nie pomijając, ale też nie unikając przekonania, iż wszystkie ludzkie potrzeby mają tę samą rangę. Orientowanie się na hierarchicznie pojmowany świat wartości chronić więc ma człowieka przed tymi moralnymi wyborami, które zaprzeczają nie tylko preferowanej wizji moralności, ale w istocie samemu dobru osoby, oczywiście głębiej pojmowanemu.

Personalistyczna koncepcja człowieka, zwłaszcza oparta na myśli św. Tomasza z Akwinu, zawiera pełną autonomię osoby ludzkiej, wolności, stopniowego poznawania prawdy i dobra oraz dokonywania wyborów zgodnie z tym poznaniem. Analizując relacje pomiędzy intelektem a wolą, wiedzą i miłością, zauważyć można, że ukazuje się tu kontrast pomiędzy autonomią i relatywnością jako ostateczną konstytucją i dynamizmem natury właściwej człowiekowi. Wiedza prowadzi do doskonałości poznającego w taki sposób, że on sam staje się doskonały, wola natomiast odnosi się do perfekcji obiektu poprzez jego stosunek do innych przedmiotów²⁸⁶. Silne odwołanie się do kategorii ludzkiej rozumności, obiektywnej aksjologii, podobnie jak i preferowanie celowo ukierunkowanego wychowania, uznać można za sprzyjające kształtowaniu rozumowania moralnego. Charakterystyczne dla personalizmu jest pojmowanie człowieka jako osoby: bytu integralnego, cielesno-duchowego, racjonalno-wolitywnego, stanowiącego swoistą potencjalność, realizującego się na przecięciu wychowania i samowychowania, otwiera przestrzeń na jego wzrastanie w kierunku jej moralnej doskonałości.

Postrzeżenie rozumowania moralnego jako integralnej części wychowania i wspieranie jego rozwoju poprzez wychowanie moralne w znacznej mierze pozostaje konsekwencją przyjętej perspektywy pedagogicznej. Istotne są tu między innymi założenia antropologiczne, etyczne czy wreszcie ideologiczne. W ramach tej monografii, kierując się uwarunkowaniami dzisiejszej polskiej rzeczywistości pedagogicznej, odniosłam się do dwóch wybranych koncepcji: antypedagogiki i katolickiego personalizmu. Starłam się poddać analizie prezentowane przez nich tezy przede wszystkim w aspekcie rozwoju rozumowania moralnego. Wprawdzie antypedagogika w polskim życiu pedagogicznym nie odgrywa dziś być może wiodącej roli, lecz wciąż oddaje ducha przemian, które dokonują się w obszarze wychowania w społeczeństwie ponowoczesnym. Trudno zresztą wskazać byłoby dziś na model pedagogiczny, który uznać można za reprezentatywny dla jakiejś znacznej części ludzi zainteresowanych wychowaniem. Antypedagogika zaś, tak silnie eksponując podmiotowość wy-

²⁸⁶ Zob. F. Adamski, *Edukacja. Rodzina. Kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 27.

chowanków, wywarła wpływ na wszystkie współczesne modele pedagogiczne, przynajmniej pośrednio, również na analizowany tu personalizm katolicki. Ten ostatni nurt, jeśli choćby uwzględnić umiejscowienie nauczania religii katolickiej w systemie szkolnym, uznać można niewątpliwie za ważny. Trudno również przeoczyć ściśle przecież powiązanie pomiędzy rozumowaniem moralnym a autonomią jednostki w tym obszarze, stąd też w tytule monografii zawarłam termin „osoba” jako istotny dla prowadzonych rozważań i analiz, a także mający umocowanie w filozofii i pedagogice. Proces rozwoju rozumowania moralnego wyrażanego poprzez taki właśnie autonomiczny osąd moralny jednostki znajduje swoje miejsce zarówno w obrębie antypedagogiki preferującej jej wolność w obszarze wychowania moralnego, jak i personalizmu.

II. GŁÓWNE KONCEPCJE ROZWOJU MORALNEGO*

Stopniowy i powolny proces uczenia się przekraczania determinacji płynących z natury, przede wszystkim poprzez dążenie do moralnej doskonałości, to jedno z najważniejszych zadań w życiu człowieka. Moralne jest wyłącznie postępowanie ludzkie, gdyż stanowi ono wyraz racjonalnej zasady i dokonywane jest z własnej woli. Za Krąpcem za ważne uznać należy wskazanie na moment, w którym można mówić o ludzkich działaniach, czyli takich, gdy dana osoba, kształtując swoją moralność, „działa”, a nie tylko doznaje, że coś się w niej dzieje zdeterminowane naturą²⁸⁷. Życie moralne to życie po prostu ludzkie, ujęte oczywiście w świetle różnie fundowanych i formułowanych norm, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Wynikająca ze struktury osobowej człowieka moralność ma jednak swoją egzemplifikację w postaci różnych, często antytetycznych względem siebie systemów etycznych. Warunkuje ją pogląd na świat, religia, preferowany system filozoficzny, koncepcja człowieka, społeczeństwa, a nawet system prawny²⁸⁸.

Rozwój moralny stanowi integralną część ogólnego rozwoju człowieka. Dotyczy różnych sfer jego funkcjonowania, obejmując zarówno sferę poznawczą, emocjonalną, jak i behawioralną²⁸⁹. Próby opisu poszczególnych faz rozwoju moralnego człowieka bez względu na przyjętą przez danego obserwatora nazwę są sobie bliskie, gdyż wszystkie opierają się na obserwacji zachowań moralnych człowieka w różnych okresach jego ontogenetycznego rozwoju²⁹⁰.

Odnosząc się już do samego pojęcia rozwoju, warto jest zauważyć, iż związane jest ono przecież z pozytywnymi konotacjami. Tymczasem jak się wydaje, mamy tu do czynienia *implicite* z ocenami, co bez wątpienia znacznie

* Na potrzeby niniejszego podrozdziału wykorzystałam fragment mojej książki *Rozumowanie moralne...*, s. 162–179.

²⁸⁷ M. Krąpiec, *Moralność* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, Lubin 2006, s. 384; tenże, *Filozofia moralności* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. III, Lublin 2002, s. 494.

²⁸⁸ Por. K. Paczos, *Podstawy teorii moralności. Podstawowe zagadnienia z etyki filozoficznej i teologicznej. Perspektywa Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu*, Gdańsk 2011, s. 5.

²⁸⁹ Zob. W. Damon, *Moralności uczymy się od małego*, „Świat Nauki” 1999, nr 10, s. 65; J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1992, s. 13.

²⁹⁰ Zob. W. Zaczyński, *Hessenowska koncepcja rozwoju moralnego człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 36–37.

utrudnia rzetelne spojrzenie na ten proces. Zdawał sobie sprawę z tego już Piaget, który dawał wyraz wątpliwościom, czy w tym przypadku w ogóle można mówić o rozwoju²⁹¹. Moralność zdaje się jednak ewoluować w toku ontogenezy, podobnie jak ewoluuje inteligencja dziecka, a jej mechanizm mieści się zdaniem Kohlberga w strukturalistycznym schemacie relacji organizmu i środowiska. Zgodnie z tą koncepcją organizm dąży do osiągnięcia coraz lepszej równowagi adaptacyjnej ze środowiskiem na drodze asymilacji i akomodacji²⁹². O ile jednak w takich dziedzinach rozwoju jak intelektualny lub fizyczny brak osiągnięcia przez jednostkę w danym wieku określonego standardu rozwojowego traktuje się jako odchylenie od normy wymagające specjalnych zabiegów opiekuńczych lub wyrównawczych, o tyle zakłócenia i opóźnienia rozwoju moralnego zwykle takich konsekwencji nie wywołują. Poszczególne jednostki mogą właściwie bez żadnych negatywnych dla siebie konsekwencji zatrzymać się na każdym poziomie i pozostać na nim bez narażenia się na jakieś społeczne sankcje²⁹³.

Człowiek pozostaje bez wątpienia najbardziej wielorako złożoną i dynamiczną strukturą w naturze. Dzięki temu dynamizmowi realizować może tkwiące w nim liczne potencjalności, w pełni dorastając do swojego człowieczeństwa. Konsekwencją złożoności ludzkiej natury pozostają jednak poważne trudności z jej jasnym, uniwersalnie przyjmowanym pojmowaniem. Zastrzeżenia te dotyczą także w równie silnym stopniu rozumienia ludzkiej moralności. Próby dotarcia do jej istoty, konstytuujących moralność czynników prowadzą do formułowania w tej kwestii propozycji intelektualnych i praktycznych znacznie się od siebie różniących. Rozbieżności te dziś zdają się jeszcze narastać, a tym miejscem, które wydaje się w ramach tej problematyki dosyć newralgiczne, jest odnoszenie się poszczególnych nurtów do rozumienia rozwoju moralnego.

Podążając niejako za tymi odrębnościami, w kolejnych podrozdziałach przedstawiono wiodące, jak się wydaje, ujęcia rozwoju moralnego: psychoanalityczny, behawioralny, a wreszcie zreferowano ogólne założenia teorii poznawczo-rozwojowej kładącej najsilniejszy nacisk na rozwój rozumowania moralnego.

2.1. KONCEPCJE PSYCHOANALITYCZNE

Godne uwagi nurty mające, jak się wydaje, szczególnie ważne znaczenie w badaniach nad rozwojem człowieka w ostatnich dziesiątkach lat, to: psychoanalityczny, humanistyczny, behawioralny oraz omawiany w kolejnym para-

²⁹¹ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967, s. 74.

²⁹² Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Kraków 2006, s. 61.

²⁹³ Zob. H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1987, s. 35–41.

grafie model poznawczo-rozwojowy²⁹⁴. Do grupy teoretyków tak zwanych psychoanalitycznych zaliczamy między innymi Zygmunta Freuda, Carla Junga, Alfreda Adlera, Erika Eriksona, Jane Loevinger. Wszystkich tych autorów pasjonowało objaśnianie ludzkiego zachowania przez zrozumienie leżących u jego podstaw procesów psychicznych. Za inicjatora psychoanalitycznej myśli uważa się Freuda, a stworzona przez niego terminologia i wiele z jego idei na stałe weszło do kultury intelektualnej, mimo że jego wpływ na psychologię rozwoju wyraźnie się zmniejszył.

Freud założył, że zachowaniem człowieka rządzą nie tylko procesy świadome, lecz również nieświadome, a podstawowym z nich jest instynktowny popęd seksualny (*libido*), który od urodzenia stanowi się motywacyjną dla niemal wszystkich naszych zachowań²⁹⁵. Teoria Freuda, opisując rozwój superego, moralnego składnika osobowości, choć powszechnie akceptowana przez zwolenników psychoanalizy, opiera się w dużej mierze na materiale stanowiącym efekt niesystematycznych obserwacji dorosłych pacjentów²⁹⁶. Według Freuda u dzieci ujawnia się konflikt między chęcią wyrażania wrogości, a także erotycznych impulsów, a niepokojem, iż mogłoby to pozbawić ich miłości rodziców. Pragnąc cieszyć się ich uczuciem i aprobatą oraz unikając kar, starają się tłumić te impulsy, przyjmując ich zasady i zakazy za własne. Kształtujące się superego reprezentuje reguły i zakazy zinternalizowane przez dziecko. O ile początkowo dzieje się to na skutek ich narzucania przez rodziców, o tyle później dziecko samo staje się zdolne do kontroli własnego zachowania oraz nieprzejawiania zachowań zakazanych przez rodziców. Przystrojone reguły moralne uwewnętrznione w superego przyjmują formę postaw i przekonań. Postępując zgodnie z nimi, ma się poczucie spełnionego obowiązku, a zachowania z nimi sprzeczne wzbudzają poczucie winy i niższości. Człowiek o wrażliwym sumieniu, nie chcąc przeżywać negatywnych uczuć, świadomie kontroluje swoje zachowanie, by nie dopuścić do złamania zasad moralnych. Jednostka z bardziej surowym superego, przeżywając większe poczucie winy, w sytuacji dylematu moralnego rzadziej zdecydowanie się na łamanie reguł²⁹⁷.

Nowsze koncepcje psychoanalityczne eksponują rolę centralnej i świadomej struktury ego w funkcjonowaniu moralnym, a freudowską strukturę nieświadomej kontroli moralnej superego traktują jako efekt wczesnej fazy rozwoju o potencjalnie patogenicznym znaczeniu²⁹⁸. Jednym z głównych przed-

²⁹⁴ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonalność moralna*, Warszawa 2012, s. 65.

²⁹⁵ Zob. H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2008, s. 36.

²⁹⁶ Zob. A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, s. 88–89.

²⁹⁷ Zob. A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005, s. 162–163.

²⁹⁸ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 65.

stawicieli psychospołecznej teorii jest Erikson. Szeroko i wnikliwie prezentując jego koncepcję, Lech Witkowski mówi o istnieniu izomorfizmu analitycznego z ujęciem Kohlberga²⁹⁹. Z kolei Habermas sugerował możliwość znalezienia wspólnoty teoretycznej dotyczącej idei „logiki rozwojowej” w triadzie koncepcji Erikson–Kohlberg–Goffman³⁰⁰ pomimo różnorodności konstytuujących je inspiracji i kierunków badań³⁰¹.

Analizując relację teoretyczną Kohlberg–Erikson, Witkowski dochodzi do przekonania, iż pewne różnice są tu oczywiste i zrozumiałe, jak odniesienie pojęcia autonomii w jednym przypadku do zapotrzebowania nastawionego na manifestację woli, a do poziomu strukturalnej złożoności w organizacji percepcji poznawczej, tolerancji tej złożoności i jakości działania w drugim. Według Witkowskiego otwiera to dopiero problem budowania horyzontu ujmowania zbieżności i nie może być zdominowane indywidualnymi subiektywnymi skłonnościami, czy to pozytywnymi jak Piageta, czy negatywnymi jak Kohlberga, czemu wtóruje Anna Freud widząca głównie pęknięcie w kwestii obecności i wpływu nieświadomości zamiast wspólnoty³⁰². Modelowe założenia Eriksona, choć nie są akceptowane przez wielu psychologów osobowości, dotyczą też, co istotne, pionowo występującego i charakterystycznego dla życia ludzkiego – rozumianego jako cykl witalności³⁰³ – porządku kolejno następujących faz rozwojowych. Przedustanowienie to dotyczy „logiki” procesu, która przez różne uwarunkowania zewnętrzne może zostać zablokowana bądź wypaczona w dynamice konkretnych zdarzeń mimo tego, że punkty kryzysowe tych procesów pozostają podstawowym szkieletem schematu³⁰⁴. Erikson kładzie nacisk na to, że rozwój przebiega stadiami, w których jednostki kształtują nowe orientacje i nastawienia wobec siebie i innych. Analizując rozwój ludzki w jego różnych aspektach: psychospołecznym, intelektualnym i moralnym, musi się według tego autora dojść do wniosku, iż człowiek autentycznie się rozwija zgodnie ze stopniową tendencją do autotranscendencji³⁰⁵. Postępowanie jednostki ukierunkowane

²⁹⁹ Zob. L. Witkowski, *VERSUS. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków 2015, s. 179.

³⁰⁰ Zob. J. Habermas, *Moral Development and Ego Identity* [w:] tegoż, *Communication and the Evolution of Society*, Boston 1979, s. 73.

³⁰¹ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 183.

³⁰² Zob. tamże, s. 338.

³⁰³ Zob. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. II: *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco 1984, s. 13.

³⁰⁴ Zob. L. Kohlberg, C. Gilligan, *The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World*, „Daedalus” 1971, vol. 100, no. 4, s. 1055.

³⁰⁵ Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, s. 287.

jest przy tym na poznanie norm moralnych obowiązujących w danym społeczeństwie³⁰⁶.

Przyjmując psychoanalityczne ujęcie stadiów rozwoju moralnego, Erikson włączył do niego sporo elementów typowych dla socjologii i antropologii kultury. Podobnie jak Freud zakładał, że rozwój człowieka ma charakter konfliktowy, a każda faza życia wymaga przezwyciężenia kryzysu, pokonywania określonego napięcia. Powodzenie w tym zakresie to niezbędny warunek dalszego rozwoju³⁰⁷. Erikson wykazał, że kryzysy normatywne różnią się od godzących w podwaliny kryzysów urazowych czy neurotycznych tym, że dostarczają dynamizmu procesowi wzrostu rozwojowej energii. W ramach zasady epigenetycznej każda zasadnicza tendencja psychospołeczna napotyka kryzys w odpowiadającej jej fazie, podczas gdy musi istnieć już od początku w jakiejś formie. Wszystkie wcześniejsze konflikty można więc widzieć jako docierające do poziomu i odnawiające się na poziomie ostatniego z nich, choć na każdym poziomie są one „w drodze”, wciąż na każdym poziomie się odnawiając³⁰⁸. Tego ważnego, jak sądzi Witkowski, aspektu modelu epigenetyki Eriksona akcentującego ciągłą reintegrację w nową strukturę przekształconych starych składników struktury wcześniejszej nie uwzględnił Kohlberg. Erikson dostrzega możliwość definiowania kryzysów psychospołecznych w terminach potencjalności i ograniczeń stadiów rozwojowych oraz poprzez fakt, że życie ludzkie zawiera wyróżnione punkty w postaci kolejnych i systemowych „zadań egzystencjalnych” w kontekście instytucji społecznych i kulturowych³⁰⁹.

Erikson wyróżnił osiem faz rozwojowych, a z punktu widzenia niniejszej monografii szczególnie interesująca jest faza piąta, która przypada na wiek dojrzewania. Można ją nazwać etapem kryzysu i poszukiwania tożsamości. Erikson zwraca uwagę na to, iż w czasie dojrzewania w procesie pokonywania kryzysów wszystkie dotychczasowe doświadczenia nabyte w okresie dzieciństwa zostają zakwestionowane i uporządkowane w nowy jakościowo sposób. Stworzona przez tego autora koncepcja, ujmując kształtowanie tożsamości w sposób dynamiczny, ukazuje, że żaden okres rozwoju jednostki nie jest lepszy ani gorszy od innego i w każdym jednostka musi się ustosunkować do konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, mierzyć się z nimi, starać się je

³⁰⁶ Zob. J. Groth, *Tożsamość a rozwój moralny*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 5, s. 15–20.

³⁰⁷ Zob. E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 47.

³⁰⁸ Zob. E.H. Erikson, *Riflessioni sul ciclo della vita del Dr. Borg* [w:] E.H. Erikson i in., *L'adulto. Una prospettiva interculturale*, Roma 1981, s. 24; tenże, *Life cycle* [w:] *International encyclopedia of the social sciences*, vol. IX, red. D.L. Sills, New York 1968, s. 287; P. Roazen, E.H. Erikson, *Tra psicoanalisi e sociologia*, Roma 1982, s. 114.

³⁰⁹ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 169, 179.

przewycięzać³¹⁰. W teorii tej kluczową rolę odgrywa okres dojrzewania, gdy następuje przejście od dzieciństwa do dojrzałości. W każdym ze stadiów pojawia się konflikt wymuszający efektywne jego rozstrzygnięcie przez jednostkę. W wyniku jego rozwiązywania stopniowo buduje się dojrzała tożsamość psychospołeczna, natomiast negatywne doświadczenia w poszczególnych stadiach i trudności w przewyciężaniu konfliktów wiążą się z regresem osobowości, osłabieniem ego, tworzeniem negatywnej tożsamości i społecznym nieprzystosowaniem. Erikson uczulał na to, iż przeciwieństwo autorytaryzmu i permissywności stanowi dualistyczną pułapkę na różne sposoby wikłającą w ten sam błąd etyczny – ograniczania odpowiedzialności etycznej i podmiotowości. Rozwiązanie zawiera dopiero trzecia droga – stopniowego „delegowania uprawnień, przewyciężająca patologię iluzorycznej prawdy”³¹¹.

Według Eriksona model epigenetyczny rozwoju dobrze oddaje wzajemne zależności i dominacje kolejno następujące wraz z rozwojem jednej z form etosu – moralnego, ideologicznego czy wreszcie etycznego. Etos moralny wyrażają rytualizmy odwołujące się do sieci konkretnych zakazów, poziom etosu ideologicznego reprezentują rytualizmy oparte na węzłowych składowych założonej sieci uzasadnień, a wreszcie poziom etosu etyczności wyznaczają ogólne zasady etyczne. Trójstopniowy model epigenetyczny tych etosów odpowiada więc poziomem moralności przedkonwencjonalnej, konwencjonalnej i postkonwencjonalnej w sensie klasycznej terminologii Kohlberga. Z wzajemnych odniesień koncepcji Kohlberga i Eriksona wynika, iż prawdziwe kryterium tożsamości stanowi kompetencja etyczności uniwersalnej. Erikson sądzi, iż kryterium tożsamości stanowi typ uzasadnień moralnych odpowiadający jednemu z trzech poziomów ustosunkowania się do zakazów i kar, norm i uzasadnień oraz „otwartego” artykułowania zasad uniwersalnych. Postkonwencjonalnemu opisowi moralności w ujęciu Kohlberga odpowiada więc teza Eriksona, że jedynie moralność dojrzała może zagwarantować następnemu pokoleniu możliwość doświadczenia pełnego cyklu rozwoju jego własnego oblicza ludzkiego. Nie umożliwiłoby tego podporządkowanie rozwoju psychospołecznego etosowi ideologicznemu (moralności konwencjonalnej) czy etosowi moralnemu (moralności przedkonwencjonalnej)³¹².

Ze swego ujęcia psychoanalizy Erikson wyprowadza szczególną pedagogiczną transformację przykazania miłości bliźniego: „Jeżeli kochasz, to pomóż, by twój wychowanek (podopieczny, uczeń) mógł przekroczyć ciebie!”³¹³. Dla

³¹⁰ Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 72–74.

³¹¹ Zob. L. Witkowski, *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice* [w:] *Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007, s. 30.

³¹² Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 186–188.

³¹³ Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*, s. 287.

kształtowania się tożsamości dziecka ma zdaniem Eriksona szczególne znaczenie fakt, że „miniona historia trwa w prototypach, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, określających świat obrazów właśnie jego rodziców”³¹⁴. Od urodzenia dziecko uczy się tego, co liczy się w jego czasoprzestrzeni kulturowej, uczy się identyfikować z prototypami idealnymi i odsuwać się od złych prototypów. Kiedy Erikson wskazuje choćby na „prototyp wojskowego” jako „część tożsamości grupowej wielu Europejczyków”, dodaje, że „jako jądro historyczne wielu identyfikacji cząstkowych tożsamość wojskowa tym samym nadal jest nieświadomie dominująca”³¹⁵. Jak się zdaje, temu pojęciu listy prototypów odpowiada kategoria „repertuaru tożsamości” Petera L. Bergera, repertuaru obecnego w otoczeniu społecznym jednostki, warunkującego kształtowanie się tożsamości jednostkowej, a ściślej – wyznaczającej jej bariery i ograniczenia³¹⁶.

Pozytywny rezultat każdej fazy życia u Eriksona opisywany jest jako doniosły rodzaj okresowej równowagi między wyrazem siły witalnej z daną fazą związanej a jej przeciwwagą, której obecność jest warunkiem ograniczenia możliwych destrukcyjnych konsekwencji płynących z niezrównoważonego wyrazu tej siły. Za każdym razem mamy tu do czynienia z „egzystencjalnym zadaniem” uzyskania równowagi funkcjonalnej. W przeciwieństwie do ujęcia strukturalnego Kohlberga, u Eriksona funkcjonalnie autonomia staje się więc niezbędnym motywem witalności, zanim człowiek osiągnie strukturalny poziom autonomii w sensie Kohlberga. Ta zasada Eriksona wyraża aspekt funkcjonalny, a nie strukturalny z tego choćby względu, że istoty jej nie stanowią jeszcze uzasadnienia norm³¹⁷.

Charakterystyka faz w poszczególnych terminach oznacza funkcjonalną dominację pewnego zadania egzystencjalnego. Jego rozwiązanie polega na rozstrzygnięciu, jakiego typu napięcie stanowi o okresowej niestabilnej równowadze w potrójnej strukturze odniesień do cielesności, psychiki i kontekstu społecznego (*soma–psyche–ethos*) w podstawowej parze biegunowo splecionych przeciwieństw wyrażających główny aspekt witalności danego okresu. Ponieważ układ tych faz charakteryzowany jest zawsze funkcjonalnie, to postulowana przez Eriksona funkcjonalna dominacja problemu autonomii w rozwoju jednostki w dzieciństwie nie stoi w sprzeczności z faktem, iż w modelu Kohlberga autonomia jest charakteryzowana jako najwyższy szczebel w strukturalnym zaawansowaniu rozwoju człowieka dorosłego. Człowiek autonomiczny w sensie Kohlberga nie przeżywa „dramatu” autonomii w sensie, jaki

³¹⁴ Zob. E.H. Erikson, *Gioventu...*, s. 305.

³¹⁵ Zob. tamże, s. 65.

³¹⁶ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 239.

³¹⁷ Zob. tamże, s. 267; J. Habermas, *Moral Development...*, s. 69–94.

genetycznie w rozwoju człowieka charakteryzuje w rozumieniu Eriksona tak zwana pierwsza emancypacja w ontogenezie jednostki, gdy ta zaborczo, drażniąco i egoistycznie dąży do potwierdzenia swego prawa do doświadczania „wolności woli”³¹⁸.

Wyjaśniając charakter relacji Kohlberg–Erikson, wskazać trzeba także na problem „odwracalności”, który ujawnia się choćby w świetle możliwości zestawiania tezy o regresach funkcjonalnych u jednego i założenia nieodwracalności strukturalnej u drugiego. Według Eriksona integrujący młodego człowieka rozwój w późnym okresie dorastania przejawia się w stopniowo nieodwracalnym kształtowaniu się typu fizycznego i seksualnego, stylu poznawczego i emocjonalnego oraz roli społecznej. Zdaniem Witkowskiego zasadność wyraźnego dystansowania się Kohlberga wobec Eriksona budzi wątpliwości, skoro istnieją przesłanki, by stwierdzić, iż ten pierwszy zdaje się nieściśle odczytywać podstawowe idee modelu epigenetyki tego drugiego. Odwołując się do sekwencji faz Eriksona, aby pokazać ich odmienność od swojego rozumienia logiki rozwoju, Kohlberg twierdzi na przykład, że w krytykowanym modelu rozwiązania problemów z tożsamością nie są rozwiązaniami problemów z ufnością czy inicjatywą, to znaczy każdy z wcześniejszych problemów czy każda z dyspozycji nie podlegają zintegrowaniu, zamiast podlegać zintegrowaniu czy hierarchicznemu zdominowaniu przez następne problemy i dyspozycje. Kohlberg zdaje się upraszczać rozumienie przez Eriksona pojęcia fazy, przypisując mu podejście, w którym fazy są raczej segmentami historii życia jednostek określającymi to, co jest w centrum uwagi osób w danym okresie rozwojowym. Dorastający człowiek nie wie ani nie przejmuje się tym, że przechodzi od myślenia konkretnego do formalnego, wie zaś i przejmuje się tym, że przechodzi „kryzys tożsamości”³¹⁹. Kohlberg odczytuje fazę Eriksonowską jako jedynie „segment z dominantą”, podczas gdy w istocie jest to zawsze segment mający metastrukturę wewnętrzną nie tylko podporządkowaną tej dominacji, ale także podlegającą ewolucji w każdym z jej strukturalnych składników. Dla Eriksona zmiana rozwojowa nie polega bowiem jedynie na pojawieniu się nowej „dominandy” organizującej okresowy sposób funkcjonowania jednostki, gdyż w grę wchodzi reorganizacja wewnętrznej struktury tak powiązań między różnymi funkcjami, jak i treściowego sposobu ich przejawiania się w samowiedzy, często o charakterze jedynie symptomów. Rozbieżność ta wynika z tego, że Kohlberg interesuje się różnicowaniem się sposobów i poziomów zaawansowania w zakresie rozwiązywania tego samego problemu (np. dylematu moralnego) i temu podporządkowuje

³¹⁸ Zob. tamże, s. 260.

³¹⁹ Zob. tamże, s. 335–337.

pojęcie fazy (tu: faza dojrzałości moralnej). Erikson zaś jest mniej strukturalny oraz co ważniejsze – równolegle opisuje nie tylko zależności w danym okresie życia, ale i zróżnicowanie się kilku naraz funkcji, z których każda (np. funkcja tożsamości) podlega też zmianom pionowym³²⁰.

W obrębie teorii strukturalno-funkcjonalnych mówi się o rozwoju osobowości w zróżnicowanych ujęciach czy rozwoju tożsamości „ja”, który przechodzi przez sześć stadiów według teorii Loevinger. Badaczka ta stwierdza, że tożsamość stanowi zintegrowane źródło doświadczeń i działań jednostki uważane za jej specyficzne, lecz jednocześnie osadzone w porządku świata społecznego. Ujęcie to, integrujące ujęcie psychoanalityczne z interakcjonizmem symbolicznym i psychologią poznawczą, bliskie jest koncepcji Eriksona. Ego tutaj stanowi podstawę tożsamości, która integruje różne doświadczenia, nadając im określony sens. Ego zawiera aspekty moralne (np. kontrolę impulsów), styl interpersonalny (np. rozwój od egoizmu do altruizmu), styl poznawczy (np. tolerancję) oraz autokoncentrację (np. uogólnione rozumienie siebie)³²¹. Jest oczywiste, że w tej koncepcji kwestia rozumowania moralnego zajmuje znaczące miejsce.

Niektórzy badacze wywodzący się z tradycji psychoanalitycznej widzieli w niej nadmierną koncentrację na patologii. Odcinając się od tego, wysunęli optymistyczne założenie, że każda jednostka z zasady ma motywację wystarczającą, aby osiągnąć pełnię swoich możliwości. Główną postacią tej humanistycznej tradycji był Abraham Maslow, który użył terminu „samourzeczywistnienie” na określenie ostatecznego celu ludzkiego życia. Szczególnie interesował się rozwojem potrzeb, dzieląc je na motywacje niedoboru i wzrostu. Na pierwszą z nich składają się działania mające na celu utrzymanie fizycznej i emocjonalnej równowagi wewnętrznej. Autor opisał je w słynnej hierarchii potrzeb, twierdząc, iż należy je zaspokajać od dołu ku górze³²². Carl Rogers, który znacznie przyczynił się do poszerzenia wiedzy wyrastającej z tradycji humanistycznej, mówił o zdolnościach posiadanych przez wszystkich, umożliwiających przekształcenie się w „pełnowartościowego” człowieka – bez poczucia winy i mechanizmów obronnych wypaczających psychikę³²³. Tak samo jak w idei samourzeczywistniania Masłowa dostrzec tu można przesłanie, że nigdy nie jest za późno. Dorośli nie tylko potrafią przezwyciężyć skutki wcze-

³²⁰ Zob. A. Colby, L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment*, t. I: *Theoretical Foundations and Research Validations*, Cambridge 1987, s. 6; L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 338.

³²¹ Zob. J. Loevinger, *The Meaning and Measurement of Ego Development*, „*American Psychologist*” 1966, no. 21, s. 197–202; też, *Ego Development. Conceptions and Theories*, San Francisco 1976.

³²² Zob. A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.

³²³ Por. C.R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston 1961.

śniejszych uwarunkowań rozwojowych czy skutki uboczne nierozwiązanych dylematów, ale mają też do tego odpowiednią motywację³²⁴.

W dialektycznej psychologii (Kozielecki nazywa ją psychodynamiczną) rozwoju dzieci i młodzieży, ale i w odniesieniu do okresu dorosłości uznaje się, iż rozwój psychiki jest ciągiem zmian ilościowych i jakościowych dokonujących się pod wpływem czterech grup czynników rozwoju i ich wzajemnej interakcji. Czynniki te to własna aktywność podmiotu i wychowanie (działające jako wyznaczniki rozwoju) oraz wrodzone zadatki organiczne i środowisko (pełniące rolę warunków procesu rozwojowego)³²⁵.

Po zmianie systemu politycznego z 1989 roku to ostatnie ujęcie, podobnie zresztą jak w innych obszarach, po kilkudziesięciu latach, przeszło stosunkowo szybko do historii. Nie ulega zaś wątpliwości, iż zwłaszcza ujęcie Erika Eriksona, a także, choć w mniejszym stopniu Jane Loevinger, staje się w Polsce coraz bardziej popularne. Trudno być tym zaskoczonym, skoro zwłaszcza Erikson zdaje się trafnie analizować fenomen człowieka, również w szczególnie interesującym nas kontekście pedagogicznym czy też aksjologicznym.

2.2. TEORIE BEHAWIORALNE

W ramach nurtu tradycji teoretycznej, gdzie akcentuje się raczej to, w jaki sposób otoczenie kształtuje dziecko, niż to, w jaki sposób rozumie ono swoje doświadczenia, umieścić należy teorie behawioralne – uczenia się. Historyczne korzenie teorii behawiorystycznych tkwią w empiryzmie i pozytywistycznych ideach John Locke'a, Davida Hume'a i innych filozofów epoki oświecenia. Rozwijający w późniejszym czasie ten nurt myślowy autorzy amerykańscy zainteresowali się jednak nie tyle klasycznymi dla empiryzmu zagadnieniami, takimi jak skojarzenia przestrzenno-czasowe czy też przedstawienia, lecz podjęli badania nad obserwowalnymi bodźcami i reakcjami u zwierząt i ludzi. Punktem wyjścia tych badań były pojęcia odruchów bezwarunkowych i warunkowych, które weszły w skład programu badań Johna B. Watsona (1914) i odegrały znaczącą rolę w pierwszej połowie XX wieku w konstruowaniu teorii uczenia się przez Edwarda L. Thorndike'a, Edwina R. Guthriego, Clarka L. Hulla, Edwarda C. Tolmana, a przede wszystkim Burrhusa F. Skinnera najbardziej znanego w pedagogice polskiej³²⁶.

³²⁴ H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 44–45.

³²⁵ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2005, s. 211.

³²⁶ Zob. tamże, s. 200–201.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku w ramach tego ujęcia prowadzono wiele badań. Najpopularniejszą wersję teorii uczenia się przedstawił Albert Bandura eksponujący rolę bezwiednego naśladownictwa oraz funkcje wzmacniania i karania³²⁷, a inne jej wersje stworzyli: Justin Aronfreed, John Dollard i Neal Miller, Hans J. Eysenck, Clark Hull, Hobart Mowrer, Burrhus F. Skinner i Edward C. Tolman.

Teoria uczenia się, koncentrując się zasadniczo na wpływie środowiska na rozwój moralny, zaprzecza stadialności rozwoju, gdzie kolejne fazy następują zgodnie z jednakowym dla wszystkich schematem. Eksponuje też możliwość zróżnicowanego, bardziej indywidualnego rozwoju. Zachowania moralne zależą według tej teorii od kontekstu, w którym występują, i wraz ze zmieniającymi się okolicznościami podlegają modyfikacjom niemal niezależnym od przekonań. Podstawowym założeniem jest tu teza o istniejącej stałej zależności rozwoju moralnego od różnych oddziaływań z zewnątrz, a w mniejszym stopniu od zdolności poznawczych człowieka czy jego uwarunkowań genetycznych. Większość badań prowadzonych w ramach tej teorii dotyczy przede wszystkim postępowania moralnego uważanego za zjawisko niezależne od rozumowania moralnego. Teoretycy społecznego uczenia się, w odróżnieniu od teoretyków poznawczo-rozwojowych, ujmują bowiem rozumowanie moralne i postępowanie moralne jako dwa niezależne od siebie procesy, na które w odmienny sposób mogą wpływać różne czynniki. W efekcie teoretycy społecznego uczenia się są mniej skłonni oczekiwać, że zachowanie moralne dziecka pozostanie stałe mimo zmienności sytuacji czy wiedzy. Zdaniem Eliota Aronsona zachowania społecznego uczymy się, obserwując innych i naśladowując ich³²⁸.

Według teorii społecznego uczenia się zmiany w zachowaniu młodych ludzi stanowią efekt obserwowania przez nich rówieśników i dorosłych. W wyniku tego dochodzi do właściwie bezwiednej imitacji obserwowanych zachowań, a z czasem do ich przyswojenia. Swego typu obserwacją obejmowani są między innymi rodzice, nauczyciele, bohaterzy książek, sławni sportowcy, aktorzy lub postacie z filmów. Istotnym elementem w rozwoju moralnym według teoretyków społecznego uczenia się jest oddziaływanie na jednostkę systemu nagród i kar. Panuje tu przy tym przekonanie, iż nagradzane lub chwalebne zachowania moralne wykazują tendencję do powtórzeń, zachowanie karane

³²⁷ Por. A. Bandura, *Social Learning Theory*, New York 1977; tenże, *Mechanisms of Moral Disengagement in Terrorism* [w:] *The Psychology of Terrorism: Behaviors, World-views, States of Mind*, red. W. Reich, New York 1989; tenże, *Social Cognitive Theory and Social Referencing* [w:] *Social Referencing and Social Construction of Reality*, red. S. Feinman, New York 1989.

³²⁸ Zob. E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 1978, s. 455.

prowadzi zaś do zaniechania go w najbliższej przyszłości³²⁹. Opinię tego typu wyraża między innymi Elizabeth B. Hurlock wyróżniająca trzy podstawowe funkcje nagród w uczeniu dzieci postępowania w sposób społecznie aprobowany. „Po pierwsze, mają one wartość wychowawczą. Jeżeli jakiś czyn zostaje pochwalony, dzieci wiedzą, że jest dobry. Po drugie, nagrody stanowią motywację do powtórzenia zachowania społecznie aprobowanego. Skoro dzieci dobrze reagują na uznanie, którego wyrazem są nagrody, próbują w przyszłości postępować tak, aby otrzymać nagrodę. I po trzecie, nagrody służą wzmacnianiu zachowania społecznie aprobowanego, a ich brak osłabia pragnienie, aby takie zachowanie powtórzyć”³³⁰.

Teoria społecznego uczenia się ważną rolę w nabywaniu przez jednostkę odpowiednich kompetencji moralnych przyznaje przede wszystkim dawaniu dobrego przykładu. Rozwój moralny nie dokonuje się więc w myśl tego modelu pod wpływem sił i tendencji tkwiących w jednostce, to znaczy samoistnie, lecz przebiega w znacznej mierze w konsekwencji jej kontaktów z szeroko rozumianym otoczeniem społecznym. Z tego punktu widzenia rozwój moralny to po prostu część szerszego procesu socjalizacji. Zgodnie z tą teorią rozwój moralny wyznaczają zarówno uwarunkowania zewnętrzne, jak i osobiste doświadczenia poszczególnych ludzi. Istota koncepcji społecznego uczenia się wyraża się przez to, że zachowania społeczne opisywane w kategoriach rozwoju moralnego kształtowane są za pośrednictwem podobnych procesów i na podstawie tych samych ogólnych zasad, które dotyczą większości innych ludzkich zachowań. Najbardziej znany przedstawiciel teorii społecznego uczenia się Bandura zauważył, że uczenie się zachowań jest związane przede wszystkim z ich obserwowaniem u innych ludzi. Ten model uczenia się można nazwać naśladownictwem czy modelowaniem. W wyniku obserwacji dochodzi do bezwiednej imitacji pewnych zachowań, a z czasem do ich przyswojenia. W koncepcji tej istotną rolę odgrywa wzmacnianie i karanie. Bandura przerzucił też, co ważne, most nad przepaścią oddzielającą teorię uczenia się od teorii poznawczo-rozwojowych, eksponując poznawczy element uczenia się. Nazywa ją bowiem „teorią poznania społecznego”, a nie, jak czynił to wcześniej, „teorią uczenia się społecznego”³³¹.

Bandura zaproponował badania nad naśladownictwem jako specyficznym mechanizmem przyswajania sobie przez dziecko zachowań społecznych. Przywiązuje on przy tym wielką wagę do procesu uczenia się obserwacyjnego, widząc w jego badaniu ważne implikacje w wyjaśnianiu wielu form zachowania społecznego ludzi. Swoją teorię nazywa „poznawczo-społeczną”, podkre-

³²⁹ Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2006, s. 53.

³³⁰ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. II, Warszawa 1985, s. 208.

³³¹ Zob. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 56.

ślając, że w obserwacyjnym uczeniu się ma miejsce również modelowanie abstrakcyjne, to znaczy, że obserwator uczy się nie tylko określonych zachowań obserwowanych u modelu, ale także zasad leżących u ich podstaw, czyli określonych systemów wartości, sposobów rozwiązywania problemów oraz standardów samooceny. Mechanizm samoregulacji obejmuje trzy główne funkcje: monitorowanie własnego postępowania, rozumowanie i ocenianie moralne oraz reakcje afektywne na własne funkcjonowanie. Centralną rolę w funkcjonowaniu moralnym odgrywają wielowymiarowe standardy postępowania zinternalizowane w procesie aktywnego konstruowania czy rekonstruowania reguł przekazywanych przez zróżnicowane źródła wpływu społecznego (głównie poprzez mechanizm modelowania) na podstawie kompetencji (m.in. poznawczych) jednostki. Standardy moralne stanowią płaszczyznę odniesienia zarówno dla ocen i sądów moralnych, jak i dla autogenicznych reakcji afektywnych; w końcu wpływają również na postępowanie³³².

Bandura skoncentrował swoje badania na analizie sposobów, w jakie czynniki społeczne i orientacja moralna krzyżują się ze sobą, aby wywołać efekt w postaci zachowania moralnego. W swych badaniach interesował się głównie mechanizmami selektywnie blokującymi udział wewnętrznej kontroli. Do kluczowego mechanizmu zezwalającego na nieangażowanie się zaliczone tu zostały: usprawiedliwienie moralne; poznawcza restrukturyzacja analizy sytuacyjnej, która prowadzi do wspierania zachowań niemoralnych; ignorowanie, minimalizowanie lub lekceważenie konsekwencji. Jeśli lekceważy się, minimalizuje lub ignoruje konsekwencje jednego działania, szansa na samocenzurę ze strony sprawcy jest bardzo mała. Na osądy i działania wywierają wpływ: bliskość i sąsiedztwo ich szkodliwych rezultatów. Jednostka częściej zezwala na cierpienia i je powoduje, gdy znajduje się dalej od ofiary, którą krzywdzi. Wraz z wejściem w wiek informacji, gdy pogłębia się dystans ludzi od cierpienia, którego są sprawcami, rozwija się skłonność do lekceważenia, minimalizowania lub ignorowania konsekwencji i dehumanizowania ofiary. Ewaluacja szkód częściowo zależy od tego, jak sprawca postrzega swoją ofiarę. Po to, aby zauważyć drugą osobę w kontekście odpowiedzi empatycznej, w swoim postępowaniu trzeba uważać, aby nie dehumanizować innych. Tymczasem technologia może doprowadzać do aktów odczłowieczania innych z braku efektywnego lub widocznego sprzężenia zwrotnego oraz obwiniania ofiary lub kontekstu środowiska. Ujawniać może się na przykład racjonalizacja niewłaściwego postępowania czy też postrzeganie samego siebie za ofiarę³³³.

³³² Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 75–76.

³³³ Por. A. Bandura, *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action*, Stanford University 1991.

Według Bandury prawdopodobieństwo i częstotliwość wystąpienia zachowań prospołecznych i antyspołecznych dzieci wzrasta adekwatnie do systemu nagród. Jeśli dzieci są nagradzane lub chwalone, zmniejsza się prawdopodobieństwo i częstotliwość wystąpienia zachowań, które są ignorowane lub karane³³⁴.

Procesy podobne do przedstawionych przez Bandurę ukazuje w swych badaniach John Gibbs, który pracował głównie z młodzieżą antyspołeczną. Jego rozmowy i dyskusje z młodzieżą, która weszła w konflikt z systemem sprawiedliwości, ujawniły, że u młodych ludzi demonstrujących rozwojowe opóźnienia społeczno-moralne obok utrzymującego się przez dzieciństwo egocentryzmu uwidoczniło się również znaczące poznawcze zafałszowanie sytuacji („ponieważ „ja” tego chcę, to to powinno być moje”). Za ciekawe uznać trzeba wyniki badań Gibbsa odnoszące się do eksternalizacji winy czy błędnego zaklasyfikowania działalności (np. poważny wandalizm jest określany jako „psota”), gdyż chronią one jednostkę przed rozważaniem takich czynników, jak empatia dla ofiary lub dysonans związany z koncepcją samego siebie, które mogły ograniczyć niewłaściwe zachowanie. Gibbs zauważa, że w identyfikacji źródła moralności Kohlberg skupia się niemal wyłącznie na rozwoju poznawczym lub precyzyjniej rzecz ujmując – na rozumowaniu moralnym. Badacz ten dzieli rozwój rozumowania moralnego na cztery stadia, a tym samym umiejscawia je na dwóch poszczególnych poziomach. W pierwszym stadium znajduje się początkowa niedojrzałość moralna, a także dojrzałe rozumowanie moralne. Gibbs zwraca tutaj uwagę przede wszystkim na sposób myślenia, który w początkowym stadium jest narcystyczny, natomiast w kolejnym stadium genezą moralności są autorytety. Na tym etapie stadium jednostka uzmysławia sobie, na czym polegają relacje w społeczeństwie, mimo że nadal dla niej najważniejsze są jej własne interesy. W stadium trzecim zaś jednostka zauważa, jakie są konsekwencje nieprzestrzegania prawa, oraz zwraca uwagę na relacje międzyludzkie. W ostatnim, czwartym z kolei stadium jednostka rozumie, na czym polega harmonia życia społecznego oraz jest w stanie ujmować złożoność wszelkich systemów składających się na życie społeczne. Gibbs zwraca też uwagę, iż osoby popełniające jakieś wykroczenie nie zawsze w pełni dostrzegają swoją winę, a także nie chcą brać odpowiedzialności za te czyny. Często przenoszą tym samym swoje winy na innych, jednocześnie usprawiedliwiając własne zachowanie³³⁵.

³³⁴ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2004, s. 541.

³³⁵ Zob. J.C. Gibbs, *Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Theories of Morality* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. I: *Theory*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, New York 1991, s. 183–222. Por. D. Czyżowska, *O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, t. XIV, nr 2, s. 124–125.

Wprawdzie istnieje wiele różnic pomiędzy teoretykami uczenia się, nawet w zakresie interpretacji podstawowych zjawisk, to wszyscy oni zgadzają się ze zdaniem Bandury, że „naturę ludzką charakteryzuje ogromny potencjał, który w wytyczonych przez biologię granicach, pod wpływem bezpośrednich, jak i doznawanych pośrednio doświadczeń, może być przekształcony w rozmaite formy”³³⁶. Żaden z teoretyków uczenia się nie pomija też znaczenia informacji zapisanych w genach czy wrodzonych skłonności. Zwolennicy tego nurtu postrzegają jednak ludzkie zachowanie jako niezwykle plastyczne, choć formowane przez dające się przewidzieć procesy uczenia się. Najważniejsze z nich są tu procesy warunkowania klasycznego i instrumentalnego. Pierwszy typ uczenia się sławę uzyskał przede wszystkim dzięki eksperymentowi Iwana Pawłowa i jego śliniakom psom. Dziecko w myśl tego ujęcia jest odpowiednio zaprogramowane, jego odruchy automatyczne, uczenie się następuje zaś wtedy, gdy do istniejącego systemu wprowadzamy nowe bodźce³³⁷.

Odmienne typy uczenia się, nazywany często warunkowaniem instrumentalnym, opracował Skinner. W odróżnieniu od warunkowania klasycznego opierającego się na łączeniu starych reakcji z nowymi bodźcami, uwarunkowanie instrumentalne zakłada łączenie przy zastosowaniu odpowiednich zasad wzmocnienia (pozytywnego lub negatywnego) starych bodźców z nowymi reakcjami³³⁸.

Mimo że teorie społecznego uczenia się zainspirowały liczne badania, to wydaje się jednak, iż znaczna ich część ma istotne braki. Największym z nich zdaje się być częste aranżowanie sytuacji eksperymentalnej, gdzie analizie poddaje się pojedynczą interakcję dziecko–dorosły, na tej podstawie wnioskuje się o zachowaniu moralnym dziecka. Sytuacja tego typu nie może w sposób adekwatny odzwierciedlać złożoności „rzeczywistości” procesu uspołecznienia dziecka. Nie ulega wątpliwości, że interakcje społeczne odgrywają ważną rolę w rozwoju moralnym, dostarczając dzieciom standardów społecznie aprobowanego postępowania oraz przez aprobatę społeczną lub dezaprobatę ukazując źródła motywacji. Bez interakcji z innymi, przede wszystkim w rodzinie, dzieci nie mogłyby się dowiedzieć, jakie postępowanie jest społecznie aprobowane, nie miałyby również źródeł motywacji do zachowywania się inaczej, niż mają na to ochotę³³⁹.

Kilka sugestii płynących z teorii uczenia się warty jest zauważenia. Jej zwolennicy potrafią dobrze radzić sobie zarówno z ciągłością, jak i ze zmia-

³³⁶ A. Bandura, *Mechanisms of Moral Disengagement...*, s. 51.

³³⁷ Zob. H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 51.

³³⁸ Zob. tamże, s. 53. Por. B. Skinner, *Science and Human Behavior*, New York 1953; tenże, *The Experimental Analysis of Operant Behavior: A History* [w:] R.W. Riebes, K. Salzinger, *Psychology: Theoretical – Historical Perspectives*, New York 1980.

³³⁹ Zob. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. II, s. 188.

nami w zachowaniu dzieci i dorosłych. Wiąże się z tym optymistyczny pogląd co do możliwości zmian wraz ze zmianą całego systemu ich wzmacniania. Wielką zaletą tego typu spojrzenia na społeczne zachowanie zdaje się być przede wszystkim to, iż niesie ono ze sobą względnie realny proces kształtowania różnych typów zachowań. Dodatkowym atutem teorii Bandury stają się również eksponowane tu elementy poznawcze sprzyjające integracji modeli uczenia się z pomysłami formułowanymi przez koncepcje poznawczo-rozwojowymi. Za zasadniczy zaś deficyt tego podejścia trzeba uznać to, iż w istocie rzeczy wcale nie uznaje ono rozwoju moralnego. Mówi się tu bowiem bardzo niewiele o tym, co zmienia się adekwatnie do wieku. Na podstawie ujęcia Bandury nie sposób też dowiedzieć się niczego w kwestii zakresu wiedzy, którą w określonym etapie rozwoju dzięki modelowaniu ma być w stanie zasymilować dziecko. Modele uczenia się mogą więc wprawdzie stanowić istotne wsparcie, jeśli chodzi o zrozumienie reguł kierujących zachowaniem człowieka, ale niewiele wnoszą do stymulacji jego rozwoju moralnego.

2.3. TEORIE POZNAWCZO-ROZWOJOWE

Wśród ujęć rozwoju moralnego wysoki status uzyskały teorie poznawczo-rozwojowe. Stało się tak nie tylko ze względu na to, że zawarte w nich myśli są same w sobie intrygujące, ale również z tego względu, iż Piaget oraz inni teoretycy precyzyjnie je formułowali, co umożliwiło innym badaczom weryfikowanie wywodzących się z nich hipotez. Koncepcje kognitywne rozwoju psychicznego reprezentują te ujęcia, zgodnie z którymi rozwój poznawczy stanowi oś samoorganizacji psychiki jednostki i jej strukturalizacji w rozbudowany hierarchicznie układ intersystemowy. Rozwój ten nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, ale trwa przez całe życie, prowadząc do strukturalnych przekształceń różnych funkcji i złożonych układów międzyfunkcyjnych. Człowiek dorosły włącza własne doświadczenia życiowe w procesy osobistej percepcji świata i w czynności myślenia tak, iż staje się ono jakościowo odmienne od myślenia dzieci, młodzieży i młodych dorosłych. Wraz z wiekiem myślenie ludzi dorosłych staje się kontekstualne, dialektyczne i metaforyczne. Rozwój poznawczy jednostki zależy jednak od treningu edukacyjnego i zawodowego, a inteligencja operacyjna związana jest przede wszystkim z treściami należącymi do tych właśnie obszarów doświadczenia. Rozwój poznawczy implikuje też kształtowanie podstawowych struktur osobowości, następuje więc ekspansja i wzbogacanie Ja w toku życia oraz – w ślad za tym – hierarchizacja czynności i funkcji wokół struktur osiowych: Ja i Świat³⁴⁰.

³⁴⁰ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, s. 203–204.

Podejście kognitywno-poznawcze charakteryzują następujące główne kryteria: stadia wskazujące na wyraźne jakościowe różnice w myśleniu; stadia formują stałe sekwencje lub porządek rozwoju indywidualnego. Czynniki kulturowe mogą przyspieszać lub spowalniać, a nawet zatrzymać rozwój, jednak nie zmieniają one sekwencji; każde ze stadiów kształtuje „strukturalną całość”, na przykład ta sama zasada jest stosowana we wszystkich sytuacjach; stadia kognitywne są integracjami hierarchicznymi, wyższe stadia bardziej różnią się niż stadia niższe i ponownie integrują one struktury odkryte na niższych stadiach.

W ujęciu poznawczo-rozwojowym rozwój moralny polega na przemianach w strukturze rozumowania moralnego, które przebiega zgodnie z uniwersalnym porządkiem według określonych stadiów. W tym nurcie uwaga badaczy koncentruje się na rozumowaniu moralnym uwarunkowanym zwłaszcza poziomem rozwoju poznawczego, zatem rolę drugorzędną przypisuje się tu emocjom³⁴¹. Według zwolenników podejścia poznawczo-rozwojowego w funkcjonowaniu moralnym człowieka ważne jest przede wszystkim subiektywne nadawanie znaczeń sytuacjom moralnym, indywidualne zrozumienie moralnych zdarzeń i problemów, a także poznawcza motywacja postępowania moralnego. Nurt ten można uznać za współczesne nawiązanie do intelektualizmu etycznego Sokratesa.

W ramach teorii poznawczo-rozwojowej za główne źródło dynamiki rozwoju moralnego uznać trzeba przekształcanie jej struktur poznawczych. Według tej teorii człowiek postępujący moralnie jest nie tyle biernym odbiorcą, ile raczej twórcą idei i sądów moralnych. Zgodnie jednak z założeniami teorii poznawczo-rozwojowej postępowanie moralne stanowi przejaw inteligencji i zdolności poznawczych, toteż dzieci w młodszym wieku szkolnym nie są predestynowane do zrozumienia złożonych spraw natury moralnej. Stają się one zdolne do pogłębionego rozumowania moralnego i bardziej dojrzałego zachowania moralnego dopiero wraz z postępem na płaszczyźnie rozwoju intelektualnego. Podejście to zakłada, że każde stadium rozwojowe niesie ze sobą reorganizację wcześniejszego rozumowania moralnego dziecka. Reorganizacja ta ma miejsce wówczas, gdy przeżywa ono konflikt poznawczy związany z dylematem moralnym i zaczynają do niego docierać argumenty z wyższego poziomu rozumowania.

Wśród badaczy wykazujących związek i zależność między rozwojem moralnym dzieci a ich rozwojem poznawczym najbardziej szczegółowe studia w tej kwestii przedstawili Piaget i Kohlberg, którzy wykazali, że rozwój moralny przejawiający się w zdolności do wydawania sądów moralnych i w za-

³⁴¹ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 11–12, 64.

chowaniu społecznie aprobowanym przebiega według schematu odpowiadającego kolejności stadiów rozwoju umysłowego³⁴².

Myślicielem, którego uznać można, podobnie jak Piageta, za jednego z prekursorów koncepcji Kohlberga, wydaje się również Sergiusz Hessen, który w swojej teorii wychowania wyróżniał trzy fazy w rozwoju osobowości człowieka: anomii, heteronomii i autonomii, gdzie można już mówić o wierności prawu zadanemu sobie przez sam podmiot. Wychowaniu moralnemu polegającemu na odrzuceniu kultury i zapewnieniu wychowankom swobody Hessen przeciwstawił program pozytywnego wychowania, jego właściwego sensu upatrując w pogodzeniu przymusu z wolnością. Sądził więc, iż przymus nie tyle powinien być zniesiony, ile przezwyciężony poprzez przekucie temperamentu dziecka na osobowość. Hessen stosował metodę dialektyczną opartą na podstawach zaczerpniętych od Platona i rozwiniętych przez Georga W.F. Hegla. Od tego ostatniego przejął ideę rozwoju jako trójfazowego procesu (teza, antyteza, synteza) przezwyciężania sprzeczności. Zakładał, że w tym procesie kolejna faza wyższa jest równoznaczna z wyższym stadium rozwoju, oznaczając nie tylko przezwyciężenie niedostatków fazy poprzedniej, lecz jednocześnie zachowanie jej walorów³⁴³.

Model rozwoju moralnego Piageta powstał na tle jego wczesnych prac badawczych prowadzonych w Genewie w Szwajcarii w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku. W celu zbadania procesu rozwoju pojęcia moralności u dziecka wykorzystał on dwie zupełnie odmienne metody: metodę naturalną polegającą na obserwowaniu dzieci uczestniczących w grach podwórkowych, takich jak gra w kulki, oraz metodę eksperymentalną polegającą na rozwiązaniu przez dziecko dylematów moralnych, które miały formę krótkich historyjek opisujących pary różnych zachowań³⁴⁴. Nie ulega wątpliwości, że Piaget to prekursor badań na temat rozwoju dziecięcego rozumowania moralnego. Jego zdaniem tym, co pozwala najlepiej określić psychologiczną istotę zjawisk moralnych, są związki między praktykowaniem reguł a ich uświadomieniem. Piaget uważał też, że rozumowaniem moralnym, podobnie jak rozwojem poznawczym, sterują czynniki wrodzone i środowiskowe³⁴⁵. Sądził, iż szkoły powinny akcentować wspólne podejmowanie

³⁴² Zob. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. I, s. 190; W. Szczęsny, *Edukacja moralna: logos, antropos, praxis, etos*, Warszawa 2001, s. 170.

³⁴³ Zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 2011; W. Okoń, *Sergiusz Hessen o filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 25–31; R. Kucha, *Sergiusz Hessen (1887–1950) – europejski pedagog bez ojczyzny* [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014, s. 101.

³⁴⁴ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 483–484.

³⁴⁵ Zob. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych...*, s. 9–10.

decyzji i rozwiązywanie problemów, troszcząc się o rozwój moralny poprzez wymaganie wypracowywania przez uczniów uzgodnionych zasad opartych na uczciwości.

Ujawnia w ten sposób bezpośrednie odrzucenie socjologicznego punktu widzenia Émile'a Durkheima na temat właściwej edukacji moralnej. Durkheim, podobnie jak Piaget, wierzył, że moralność to rezultat interakcji społecznych lub grupowej immersji, lecz sądził, że rozwój moralny stanowi naturalną konsekwencję uczestnictwa w grupie manifestującej szacunek dla wszystkich zasad, symboli i autorytetu grupy. Durkheim widział w moralności znaczące zobowiązanie społeczne, gdyż dla zachowania środowiska chroniącego prawa i pomyślność jego mieszkańców społeczeństwo potrzebuje systemu zakazów, aby ograniczyć pewne indywidualne zachowania³⁴⁶. Można tu mówić o „zorganizowanym systemie świadomości i celowo podejmowanych na przestrzeni określonego przedziału czasu i w określonym porządku oddziaływań wychowawczych podporządkowanych zadaniu kształtowania właściwych struktur poznawczych ułatwiających akceptację i realizację uniwersalnych wartości moralnych”³⁴⁷. Chodzi o pomoc dziecka w akceptacji i realizacji określonego systemu wartości skorelowanego z przyjętym ogólnym programem etycznym określającym zarys modelu kształtu stosunków międzyludzkich³⁴⁸.

Odrzucając pogląd zakładający, że dzieci po prostu uczą się i internalizują normy dla tej grupy, Piaget sądził, iż jednostki poprzez ich zmagania w dojściu do uczciwych rozwiązań definiują moralność indywidualnie. Nauczyciel musi więc raczej dawać uczniom możliwość odkrywania siebie poprzez rozwiązywanie problemów niż indoktrynować ich na rzecz przejęcia jakichś norm. Szczegółowe obserwacje doprowadziły Piageta do przeświadczenia, iż w naturze ludzkiej tkwi umiejętność przystosowania się do środowiska niebędąca procesem biernym. Według niego to nie środowisko nadaje kształt dziecku, lecz ono samo aktywnie dąży do jego zrozumienia. Bada, manipuluje i analizuje przedmioty i ludzi we własnym otoczeniu. Na podstawie tego, w jaki sposób dzieci stosowały zasady podczas gry, uznał, że moralność rozważać można jako proces rozwojowy. W badaniach tych ważne było przy tym nie tyle samo stosowanie reguł, ile kształtowanie świadomości młodych ludzi. Tych dwóch elementów w życiu moralnym dziecka nie wolno traktować w wyizolowany sposób, gdyż są ze sobą ściśle powiązane³⁴⁹.

³⁴⁶ Por. É. Durkheim, *Wychowanie moralne*, Bydgoszcz 2015.

³⁴⁷ W. Szczęsny, *Edukacja moralna...*, s. 215.

³⁴⁸ Zob. tamże, s. 221.

³⁴⁹ Zob. R.J. Mackenzie, *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Jasne reguły pomagające wychowywać*, Gdańsk 2008, s. 63–64.

Opierając się na kryterium świadomości i rozumienia reguł, Piaget koncentrujący się przede wszystkim na błędach popełnianych przez dzieci³⁵⁰ ukazał ogólny kierunek rozwoju moralnego – od heteronomii, poprzez stadium racjonalnego współdziałania, do autonomicznej świadomości reguł moralnych. Wyróżnił cztery stadia rozwoju moralnego, a podstawą ich wyodrębnienia stał się sposób, w jaki dzieci odnoszą się do reguł stosowanych w grach i zabawach dziecięcych oraz w różnych codziennych sytuacjach życiowych³⁵¹.

Stadium pierwsze – anomii moralnej – przypada na 0.–2. rok życia. Odmienne przedział wiekowy tego stadium przedstawiają Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller, których zdaniem okres ten przypada na 2.–4. rok życia. Faza ta stanowi niejako punkt startowy moralnego rozwoju dziecka, gdy jest ono właściwie amoralne, czyli pozbawione możliwości rozumienia i oceny wszelkich reguł. Dziecko w tym czasie nie odczuwa obowiązku przestrzegania jakichkolwiek reguł postępowania³⁵².

Stadium drugie – realizmu moralnego (egocentryzmu) – przypada na 2.–7. rok życia dziecka, choć niekiedy podaje się także, że chodzi tu o przedział 5–7 lat. Dzieci uczą się wtedy od rodziców reguł, ale zazwyczaj nie rozumieją uzasadniających je racji. Reguły, w tym moralne, traktują jako obowiązujące w sposób bezwzględny. Postrzegają je podobnie, jak przyjmuje się do wiadomości na przykład prawa fizyki. Reguły moralne mają tu charakter heteronomiczny, nie ma od nich odwołania i nie ma potrzeby, aby nad nimi się zastanawiać. Reguły są narzucone z zewnątrz przez ludzi dorosłych obdarzonych autorytetem, choć i rówieśników, w formie nakazów. Dziecko podporządkowuje się prawom dorosłych, przyjmuje normy i reguły postępowania, uznając to za zgodne ze swym interesem³⁵³.

Główną cechą trzeciego stadium (7–11 lat) jest szacunek dla reguł w wyniku współdziałania, współpracy i wzajemnego porozumiewania się w grupie. Reguły traktuje się tu jako ustanowione i podtrzymywane dzięki negocjacji i umowie członków danej społeczności. W tym czasie dziecko nabiera stopniowo przekonania o tym, że reguły moralne to umowy zawierane przez ludzi celem służenia sobie nawzajem pomocą. Naśladując wzory postępowania tych dorosłych, których darzy szacunkiem, dziecko stopniowo dochodzi do uwewnętrznienia reguł postępowania narzuconych z zewnątrz³⁵⁴.

³⁵⁰ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 32.

³⁵¹ Zob. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych...*, s. 26, 31. Por. L. Żuk-Łapińska, *Problemy etyki*, Rzeszów 1997, s. 71.

³⁵² Zob. W. Szczęsny, *Edukacja moralna...*, s. 171.

³⁵³ Zob. J. Trempała, *Rozumowanie moralne...*, s. 43.

³⁵⁴ Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 56.

Stadium czwarte (autonomii), rozpoczynające się około 12. roku życia, ukazuje pierwsze przejawy autonomii moralnej, której główną cechą jest poszanowanie reguł aprobowanych nie tylko na mocy autorytetu dorosłych, lecz w wyniku współdziałania i współpracy. W tym okresie reguły moralne uznaje się za własne na podstawie kryteriów wewnętrznych i osobistych, niezależnie od nacisków środowiskowych. Dziecko staje się coraz bardziej krytyczne wobec reguł narzucanych mu przez dorosłych. W stadium autonomii wyróżnić można trzy fazy rozwoju moralnego, to jest pryncypializm (13–15 lat), racjonalizm (15–17 lat) i idealizm (17–21 lat). W pierwszym etapie zaznacza się silny szacunek do normy moralnej. Jej internalizacja sprawia, że nie dopuszcza się odchyłeń od norm w różnych okolicznościach, a człowiek zdolny jest do poświęceń dla utrzymania wierności normom. W drugiej z tych faz celem jednostki nie jest już bezwzględna jedność z normą, lecz dążenie do wywołania najbardziej pożądanych konsekwencji swoich działań. W sytuacjach konfliktowych dopuszczalne jest odstępstwo od uznawanych norm, gdyż wnika się bardziej w ich sens. W fazie idealizmu moralnego dochodzi do rozwinięcia własnego systemu norm związanych z określonymi wartościami. Problemy moralne nie są już rozstrzygane z punktu widzenia czynów, lecz poprzez odwoływanie się do wartości. Przejście do autonomii dokonuje się stopniowo i w dużym stopniu zależy od metod wychowawczych stosowanych przez dorosłych (zwłaszcza rodziców) oraz indywidualnych doświadczeń dzieci płynących ze współdziałania z innymi. Stadium autonomii prowadzi do internalizacji norm i wzorów postępowania oraz do coraz szerszego i bardziej elastycznego widzenia świata i ludzi³⁵⁵.

Wpływ, jaki na badanie i zrozumienie rozwoju dziecka miały idee Piageta, był bez wątpienia wielki, choć jego prace budziły liczne kontrowersje, gdyż odnosiły się do wielu wcześniejszych koncepcji znacznie prościej ujmujących pewne fakty. Stworzył on jednak wiele pomysłowych technik badania myślenia dzieci, ujawniając nieoczekiwane i wcześniej nieprzewidywane ich reakcje. Za pomocą swej teorii nie tylko więc wymusił nowe spojrzenie na dzieci i ich rozwój, ale dostarczył też wiele faktów empirycznych, które choć trudno precyzyjnie wyjaśnić, to jednak nie sposób ich pominąć. W trakcie testowania teorii Piageta okazało się w pewnych przypadkach, że mylił się on co do konkretnego wieku, w którym dzieci rozwijają u siebie określone zdolności. Jeszcze istotniejsze jest to, iż prawdopodobnie błędnie przedstawił ogólny charakter samych etapów. Proces ten ma bowiem o wiele mniej stabilny charakter, niż zakładał to Piaget, i w większym stopniu zależy od konkretnych doświadczeń, niż sądził.

Albert Bandura i Kevin MacDonald zarzucili piagetowskiej poznawczej teorii rozwoju moralnego błędne rozumienie pojęcia „stadia rozwojowe”. Pró-

³⁵⁵ Zob. tamże, s. 57–58; W. Szczęsny, *Edukacja moralna...*, s. 173.

bując wyjaśnić sądy moralne dziecka za pomocą teorii uczenia się społecznego, badacze ci przeprowadzili eksperyment. Grupie dzieci badanych piagetowskimi testami rozumowań moralnych przedstawiano różne sposoby zachowania się dorosłych występujących jako modele w sytuacjach dylematu. W większości wypadków dzieci naśladowały zachowanie modelu nawet wtedy, gdy były one zupełnie odmienne od właściwych dziecku form reagowania wykrytych wcześniej. Rezultaty tego badania stanowią poważne wyzwanie dla podejścia poznawczego, zgodnie z którym należy oczekiwać, że dzieci w określonym stadium rozwoju raczej nie powinny przejawiać zachowań, które pozostają w konflikcie z właściwym im poziomem rozumowań moralnych. Dzieci znajdujące się na wyższym stadium rozwoju nie powinny przejawiać form myślenia moralnego charakterystycznych dla niższych stadiów. Dzięki kolejnym badaniom ustalono, iż młodsze dzieci oceniają złe uczynki raczej na podstawie wielkości wyrządzonej szkody niż na podstawie intencji lub motywacji. Wskazywano też, że Piaget pominął kulturowe i socjoekonomiczne różnice istniejące wśród dzieci. Inni krytycy dowodzą z kolei, że rozwój moralności to proces długi i skomplikowany, trwający aż do okresu dorosłości. Zwracano też uwagę na mankamenty dotyczące zastosowanego planu eksperymentalnego i formy prezentacji wyników badania oraz na nieuwzględnienie tu argumentacji formułowanych przez dzieci sądów. Niemniej wiele aspektów teorii Piageta, zwłaszcza konstruktywizm, nadal należy uznać za istotne, gdyż pozwalają lepiej zrozumieć, jak dziecko w sposób aktywny konstruuje własne rozumienie świata³⁵⁶.

W koncepcji konstruktywizmu podkreśla się, iż podstawowymi elementami w postrzeganiu podmiotu działającego są: niezależność poznającego podmiotu, jego autonomia oraz kreatywność. Duże znaczenie przypisuje się tu aspektom aksjologicznym, gdyż ludzkie wybory, zachowania i działania zależą od sensu i znaczenia, jakie nadajemy naszemu doświadczeniu, a tym samym przeżyciom, relacjom z innymi ludźmi i z samym sobą. Nurt konstruktywizmu poznawczego odwołuje się do prac Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego, Jerome'a Brunera, opierając się na autonomii poznawczej podmiotu. Odnosi się tu do statusu wiedzy, widząc w niej indywidualną rzeczywistość tworzoną przez człowieka, a nie coś danego z zewnątrz i stanowiącego kopię realnej rzeczywistości. Ta indywidualna konstrukcja rzeczywistości tworzona jest za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do zrozumienia znaczeń³⁵⁷.

Można mieć pewne wątpliwości, czy intelektualizm promowany w postaci systemu, intelektualizm uniwersalizujący stanowi optymalną zasadę porząd-

³⁵⁶ Zob. J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, s. 312; H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 49; A. Birch, *Psychologia rozwojowa...*, s. 165.

³⁵⁷ Zob. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2006, s. 33–35.

kowania rzeczywistości i najbardziej rozwojowo pożądaną podstawę konstrukcji społecznego świata. Efektem dominowania tego typu ujęcia może być społeczeństwo ludzi dobrze wykształconych intelektualnie, lecz mało zdolnych do spożytkowania swego intelektualnego potencjału dla celów społecznych³⁵⁸. Nie sposób jednak nie zauważyć, że osaczony przez kulturę konsumpcjonizmu i przez naciski na przeobrażenie środowiska szkolnego w przyjazne dziecku otoczenie „wolne od stresu” intelektualizm stał się raczej wstydlivym aspektem szkolnej edukacji. W rezultacie tworzy się opozycja intelektualizmu związanego z tradycyjnym kształceniem przedmiotowym z „antyintelektualizmem” społecznie zorientowanej szkoły alternatywnej, której zwolennicy nie potrafią nie przeciwstawić się dominującemu konserwatyzmowi pedagogicznemu globalnie i niemal bezkrytycznie³⁵⁹.

Pierwszym sposobem współczesnego zaprzeczenia wartości intelektu jest zakwestionowanie jego poznawczych kompetencji, co w XX wieku dokonało się przede wszystkim w ramach egzystencjalizmu. Kryterium wyboru tego, co ważne, związane jest z autentycznością i intensywnością zaangażowania podmiotu w przeżycie. Na tej podstawie dokonywane są: ocena, wybór, wartościowanie. Konsekwencją odrzucenia intelektu jako władzy poznawczej jest przyznanie innym władzom podstawowej roli w poznaniu. Gogacz eksponuje w tej kwestii intuicjonizm, z którym wiąże duży stopień dowolności, formę postawy irracjonalnej, co zawsze prowadzi do relatywizmu, czyli przekonania, że wszystkie zagadnienia mogą mieć jedynie subiektywne rozwiązania. Na drugim biegunie wśród teoretycznych stanowisk i wynikających z nich postaw deprecjonujących wartość intelektu jest według Gogacza racjonalizm. Swoje stanowisko uzasadnia on tym, że racjonałiści, poszukując kryterium pozwalającego uznać jakieś twierdzenie za pewne, a tym samym poszukując źródła wiedzy obowiązującej w sposób niewątpliwy wszystkich, wykluczili ze źródeł poznania zmysły, uczucia, wolę przeżycia. Nie ufając doznaniom zmysłowym i wiążąc pewność ludzkiego poznania z intelektem, w praktyce dowartościowali sądy, które nie mają pokrycia w rzeczywistości. Jeżeli intelekt nie weryfikuje swoich tez w rzeczywistości, w danych dostarczanych przez zmysły, dba jedynie o to, by jego stwierdzenia były zgodne z określonymi konstrukcjami intelektualnymi. To one – zamiast bytu – zaczynają kształtować³⁶⁰.

Gogacz uważa, że rozwój intelektu nie jest efektem zetknięcia z teoriami, ale kwestią odbioru i ćwiczenia się w ujmowaniu rzeczywistości. Stoi na stano-

³⁵⁸ Zob. T. Szkudlarek, *Intelektualizm – edukacja – czas ponowoczesny* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 55–72.

³⁵⁹ Zob. A. Bloom, *The Closing of the American Mind...*

³⁶⁰ Zob. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*, s. 39

wisku, że to rzeczywistość kształtuje intelekt, a doświadczenie rzeczywistości zmienia sposób myślenia. Po to, aby nabyć prawdziwej mądrości, wychowanek doświadczać powinien istnienia, prawdy i dobra otaczających go bytów, a zwłaszcza osób i istnieniowych relacji osobowych. Krytykując więc zarówno pojęcie wartości, jak i wprowadzanie narracji o wartościach w proces wychowania moralnego, myśliciel ten uznawał, iż nie tylko w pedagogice, lecz także w wielu kierunkach współczesnej etyki stawia się człowieka wobec wartości, a nie wobec osób. Tymczasem wartość jest celem, zadaniem, ideą, czyli konstrukcją intelektualną, a konstrukcje nie wychowują, podobnie jak teorie i ideologie. Wychowują jedynie osoby, a przede wszystkim więzi z nimi nawiązywane³⁶¹.

Maritain, uznając, że wolność dziecka jest spontanicznością natury ludzkiej i rozumnej i ta spontaniczność ma wewnętrzną zasadę docelowego określania jedynie w rozumie, który nie jest jeszcze rozwinięty u dziecka, uznaje za warunek wolności rozwój rozumu. Widać w tym pewne odejście od tomistycznej pedagogiki esencjalnej postulującej przede wszystkim rozwój woli. Maritain zauważył bowiem, że natura dobra moralnego sprawia, że jedynie rozum jest w stanie je rozpoznać. Dobro moralne, nie będąc tożsame z dobrem ontologicznym, domaga się spojrzenia na ludzkie działanie w perspektywie celu ostatecznego, który poznać można tylko rozumowo. Uznając rozum za miarę ludzkich czynów, sprzeciwia się jednak Maritain jego przecenianiu, to znaczy temu rozumieniu racjonalizmu, który przyznaje rozumowi także prawo do kreowania wartości³⁶². Maritain sądził, że poznanie wartości moralnych może być poznaniem filozoficznym albo przedfilozoficznym. To ostatnie, poznanie naturalne, w odróżnieniu od filozoficznego nie przybiera postaci pojęć i sądów, lecz i ono jest racjonalne. Z takim poznaniem mamy do czynienia wówczas, gdy człowiek, obserwując konkretne sytuacje, spontanicznie stwierdza, że coś jest dobre, a coś jest złe. Nie potrafiąc w sposób logiczny wytłumaczyć, skąd się wzięła ta ocena, jest przekonany co do jej słuszności. Sądy te w miarę rozwoju rozumu ubierane są w pojęcia i oczyszczane z różnego rodzaju naleciałości społeczno-kulturowych. Rozwój osoby domaga się więc rozwoju intelektu, dzięki któremu dany podmiot coraz lepiej rozumie zarówno rzeczywistość, jak i własne w niej spełnienie³⁶³.

Poszukując rozwiązania tego sporu, warto się odnieść Woronieckiego, który z jednej strony twierdził, że źródłem słabości jest intelektualizm moralny utoż-

³⁶¹ Zob. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969, s. 18–31; tenże, *Dobro i zło*, „Studia Philosophiae Christianae” 1978, nr 2, s. 39; tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki...*, s. 39. Por. J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 246, 363.

³⁶² Zob. J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak” 1981, nr 9, s. 30. Por. J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 216–218.

³⁶³ Por. J. Maritain, *Dziewięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*, Lublin 2001, s. 62–63. Por. J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 217–218.

samiający wychowanie moralne z wykształceniem. Błąd ten przekłada się w praktyce na rozwój osób, które wprawdzie wiedzą, co jest dobre, ale nie potrafią tego dobra realizować, gdyż brakuje im mocy działaniowej, „nie umieją chcieć”. Z drugiej strony nauczanie prawd odnoszących się do postępowania moralnego jest w pewnych granicach jego warunkiem koniecznym, ale nie stanowi jednak jego istoty i nie wyczerpuje zakresu i zadań. Krytyka intelektualizmu nie może więc oznaczać deprecjacji wykształcenia, tym bardziej iż Woroniecki przestrzegał przed niebezpieczeństwem fideizmu, to znaczy wiary nieugruntowanej w rozumie, bezmyślności podniesionej do godności zasady³⁶⁴.

Woroniecki podkreślał, że rozum, wola oraz władze zmysłowe podatne są na rozwój, a ich udoskonalenie objawia się tym, że decyzje moralne podejmowane są sprawnie, bez wahań, namysłów, zmagających wewnętrznych. Co ważne, sprawność przeciwstawiana jest tu nawykowi, który powstaje nieświadomie, mechanicznie i działa automatycznie, odruchowo, podczas gdy sprawność stanowi dzieło świadomego wysiłku, a nie mechaniczną, wyćwiczoną reakcją. Dzieje się tak pomimo tego, iż proces myślowy w przypadku sprawności jest skrócony, a nawet niezauważalny. Konsekwencją zaangażowania rozumu w przypadku posiadania przez człowieka sprawności moralnych jest też zachowanie możliwości działania przeciwnego, niż wskazywałaby dana sprawność, natomiast automatyzm nawyku takie działanie uniemożliwia³⁶⁵.

Według tomizmu w podejmowaniu decyzji biorą udział dwie władze: rozum i wola, co oznacza odrzucenie twierdzenia, że funkcje pożądawcze wynikają z samego myślenia o przedmiocie chcenia³⁶⁶. W rozumie i woli nie trzeba jednak widzieć autonomicznych władz, lecz raczej uzdolnienia psychicznej jaźni. Wyróżnienie tych władz jest w zasadzie pewną konsekwencją zabiegów analitycznych, gdyż ich działalność jest ze sobą ściśle zespolona i wzajemnie się przenikająca. Wola nie może więc chcieć czegoś, o czymś nie pomyśli rozum, lecz ten z kolei do wypełnienia czynności poznawczej potrzebuje być pobudzany przez wolę. To ona bowiem w naszej psychice pozostaje swego rodzaju motorem skutecznijacym działanie wszystkich naszych władz. Ten swoisty sprzeciw personalizmu wobec dualistycznego traktowania ludzkich władz, preferowania jednej z nich uznać można za zupełnie zasadniczy element personalizmu i personalnie zorientowanego wychowania. Otwarta jest tu przestrzeń zarówno dla wysiłków ludzkiej woli, jak i rozumu.

³⁶⁴ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2000, s. 20; tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1, Lublin 2000, s. 158; tenże, *Nawyk czy sprawność* [w:] tegoż, *Wychowanie człowieka, Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 34–35.

³⁶⁵ Zob. J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 157.

³⁶⁶ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 100; J. Horowski, *Wychowanie moralne...*, s. 144.

III. TEORIA ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO LAWRENCE'A KOHLBERGA*

Kolberg bez wątpienia to jeden z czołowych autorytetów w dziedzinie badania rozwoju moralności. W związku z tym, że jego teoria ma źródła w psychologii, filozofii i pedagogice, uczeni z tych wszystkich dziedzin afirmująco bądź też krytycznie ustosunkowywali się do niej. Zarówno ta interdyscyplinarność, jak i szczegółowe rozwiązania zaproponowane w formułowanej przez Kohlberga teorii wydają się stanowić argument przemawiający za dokładniejszą jej analizą. W pierwszym podrozdziale tego rozdziału omówione zostaną ogólne założenia teorii rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga. Chodzi tu zarówno o inspiracje, które wpłynęły na pomysł Kohlberga, jak i sposób rozumienia przez niego rozwoju ludzkiej moralności eksponujący rolę rozumowania moralnego. Skoro w samym centrum tej teorii umiejscowić należy stadialność rozwoju rozumowania moralnego, to w drugiej części tego rozdziału zarysowana zostanie ta właśnie kwestia. Z uwagi na to, że samo pojęcie rozumowania moralnego, jak i koncepcja jego stadialnego rozwoju wywołała liczne niesłabnące do dziś dyskusje, to w podrozdziale wieńczącym piąty rozdział zreferowałam je, poddając analizie model Kohlbergowski.

3.1. ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Wprawdzie Piaget jako pierwszy zaproponował opis rozwoju rozumowania moralnego, lecz teoretykiem, którego prace w tej tematyce miały największe znaczenie, był przede wszystkim Kohlberg³⁶⁷. Ważną i nowatorską koncepcję rozwoju moralnego przedstawił on po raz pierwszy już w roku 1958 w swojej

* W niniejszym rozdziale wykorzystano materiał z mojej wcześniejszej książki *Rozumowanie moralne...*, s. 180–196.

³⁶⁷ Zob. L. Kohlberg, *Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach* [w:] *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, red. T. Lickona, New York 1976, s. 31–53; tenże, *Essays on Moral Development*, t. I: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981.

rozprawie doktorskiej, gdzie podjął próbę sprawdzenia wyników badań Piageta i ich poszerzenia za pomocą nowszych metod. Powtórzył, że dzieci formują swój sposób myślenia poprzez doświadczenia, w skład których wchodzi zrozumienie koncepcji moralnych. Podążając za rozwojem oceny moralnej zmieniającej się z wiekiem badanych, określił jednak w przeciwieństwie do Piageta, że proces dochodzenia do dojrzałości moralnej trwa dłużej i jest bardziej stopniowy. Wiąże się on z poznawczą zdolnością do wartościowania, wnioskowania i podejmowania decyzji moralnych. W swym ujęciu Kohlberg inspirował się także myślą Johna Deweya oraz Jamesa M. Baldwina, którzy dowodzili, że poszczególni ludzie rozwijają się progresywnie według określonego schematu lub wzoru.

Kohlberg opracował poznawczo-rozwojowy model moralności: poznawczy, gdyż moralność wynika głównie ze struktur rozumowania moralnego, oraz rozwojowy, ponieważ struktury moralnego rozumowania zmieniają się tak jak etap. Teoria ta odwołuje się również do metafory postępu w dyskusie i konwersacji³⁶⁸. Warto też zauważyć, że według Bogdana Wojciszke lepiej tu mówić o paradygmacie niż modelu, gdyż oprócz założeń teoretycznych niezwykle ważną rolę odegrały i odgrywają w nim metody badawcze zaproponowane przez Kohlberga³⁶⁹. O ile ujęcie Piageta wywodzi się w części z naturalistycznych obserwacji dzieci, o tyle Kohlberg odwołuje się głównie do osądów moralnych ludzi w odpowiedzi na hipotetyczne dylematy. Według tego podejścia rozwój jest reorganizacją struktur psychicznych wynikających z wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska³⁷⁰. Zasadnicza struktura umysła to raczej produkt odwzorowania interakcji pomiędzy organizmem i otoczeniem niż bezpośrednie odbicie jakichś wzorów neurologicznych i wzorów zewnętrznych. Zgadzał się zaś Kohlberg z Piagetem co do tego, że rozwój moralny rozpatrywać należy w kontekście rozwoju inteligencji i innych zdolności poznawczych. Zdolności te są niezbędne, choć nie wystarczające dla zaistnienia określonego standardu rozumowania moralnego³⁷¹.

Zdaniem Haidta Kohlberg namalował inspirujący racjonalistyczny obraz dziecka jako „filozofa moralności” próbującego samodzielnie utworzyć spójny system moralny³⁷². Kohlberg zakładał, że funkcjonowanie moralne ma charakter zasadniczo racjonalny, a u podłoża zachowań moralnych leży kompetencja poznawcza. Z tego powodu emocje generalnie uznaje za wtórne w stosunku do rozumowania moralnego i zależne od niego³⁷³. Przyjmując poznawczo-

³⁶⁸ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania* [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwiecieński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993, s. 28.

³⁶⁹ Zob. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk 2010, s. 86.

³⁷⁰ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 28.

³⁷¹ Zob. M. Chutorański, *Moralność, rozwój moralny...*, s. 98–99.

³⁷² Zob. J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 34–35.

³⁷³ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 72–73.

-rozwojową perspektywę w badaniach nad moralnością, centralnym przedmiotem swych zainteresowań autor ten uczynił rozumowanie moralne. Uznał, że dobra teoria rozwoju moralnego jednostki powinna tłumaczyć, dlaczego ludzie przechodzą ze stadium niższego do wyższego, dawać opis i wyjaśnienie mechanizmu rozwoju, ale i odnosić się do tego, dlaczego wyższe stadium dostarcza bardziej trafnych rozwiązań aniżeli niższe i dlaczego należy preferować wyższe stadia rozwoju. Odpowiedź na pytanie pierwsze daje teoria psychologiczna, na drugie – teoria filozoficzna. Według Kohlberga ogólna psychologiczna teoria rozwoju moralnego powinna uwzględniać jej implikacje filozoficzne. Teorie psychologiczna i filozoficzna jego zdaniem wzajemnie się uzupełniają i dopiero ich połączenie pozwala na stworzenie ogólnej teorii rozwoju moralnego³⁷⁴.

U podstaw tej koncepcji leży idea, że rozumowanie moralne jest zapośredniczone przez język niezależnie od kontekstu, a w procesie rozwoju struktury poznawcze odpowiedzialne za funkcjonowanie moralne na danym poziomie ulegają przekształceniu. Następuje zmiana struktury odpowiedzialnej za funkcjonowanie na wyższym poziomie. Osiągnąwszy pewien poziom wyrafinowania w rozumieniu świata społecznego, jednostka nie będzie używać kryteriów z niższych poziomów niezależnie od rodzaju przetwarzanych treści. Jednak założenie o głęboko przemyślanym charakterze sądów moralnych formułowanych zgodnie z abstrakcyjnymi i uniwersalnymi regułami nie wytrzymuje konfrontacji z danymi z badań³⁷⁵.

Według Kohlberga zdolności kognitywne pobudzają zdolność myślenia logicznego i abstrakcyjnego, wspomagają wyobraźnię oraz rozwijają zdolność do kategoryzacji pojęć. Z rozwojem myślenia logicznego jest ściśle sprzężony rozwój moralny: tak jak rozwój myślenia przebiega od stadium przedoperacyjnego do stadium operacji formalnych, tak zdolność osądu moralnego postępuje od stadium przedkonwencjonalnego do stadium postkonwencjonalnego, a jego mechanizm zakodowany w naturze człowieka aktualizuje się w rozwoju indywidualnym. Pomimo jednakowego kierunku rozwoju obydwu dyspozycji zależność występująca pomiędzy nimi nie układa się symetrycznie: nie każdy człowiek, który posiadał umiejętność myślenia formalno-operacyjnego, potrafi formułować i uzasadniać oceny moralne na poziomie postkonwencjonalnym³⁷⁶.

Jedną z najbardziej interesujących myśli Kohlberga zawiera teza głosząca bezwzględną równoległość rozwoju psychologicznego i rozwoju moralnego.

³⁷⁴ Zob. D. Czyżowska, *O celu i granicach rozwoju moralnego*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 8, s. 85–86.

³⁷⁵ Zob. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość...*, s. 87.

³⁷⁶ Zob. Z. Gawlina, *Uniwersalizacja celów a wyniki wychowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1998, t. MCCXIV, Prace Pedagogiczne, z. 26, s. 19.

Zdaniem Kohlberga rozwój moralny zakłada określony poziom rozwoju psychologicznego. Nie jest możliwe, by roczne dziecko podjęło abstrakcyjne moralne rozważania, by usiłowało pojąć imperatyw kategoryczny Immanuela Kanta lub by rozumiało utylitarystyczną zasadę największego dobra dla jak największej liczby ludzi. Wynika jednak z tego tylko tyle, że nie jest możliwy rozwój moralny bez rozwoju psychologicznego, lecz nie oznacza to automatycznie tego, że konsekwencją rozwoju psychologicznego musi być rozwój moralny³⁷⁷.

Teoria Kohlberga opiera się na prowokacyjnej tezie: rozpoczynamy życie jako istota egocentryczna, po czym w toku rozwoju intelektualnego – rozwiązując coraz bardziej skomplikowane konflikty i doskonaląc zdolność sympatii – dochodzimy do moralności altruizmu i zainteresowania losem innych ludzi. Jak sam zauważa: „Moja psychologiczna teoria wyjaśniająca, dlaczego rozwój moralny posuwa się w ustalonym porządku ku górze, jest mniej więcej tym samym co moje filozoficzne uzasadnienie tezy, że wyższe stadium jest bardziej trafne i bardziej moralne niż stadium niższe”³⁷⁸. W innym zaś miejscu dodaje: „kryteriom *formalnego psychologicznego* rozwoju określającym zróżnicowanie i integrację równowagi strukturalnej odpowiadają formalne kryteria moralności, jak preskryptywizm i uniwersalność”³⁷⁹.

Broniąc tezy o korelacji rozwoju moralnego z epistemologicznym, Kohlberg odwołuje się do różnych argumentów: konflikty to konieczny składnik społecznych interakcji; odwołanie się do moralności to jedyny skuteczny sposób rozstrzygnięcia konfliktów; aby sprostać coraz bardziej skomplikowanym konfliktom, trzeba przejść do następnego stadium, w którym wyższa forma moralnego rozumowania okaże się bardziej skuteczna niż poprzednia. Myślenie moralne na każdym następnym szczeblu rozwoju jest pod względem moralnym i poznawczym coraz bardziej adekwatne do sytuacji konfliktowej i coraz bardziej szczegółowe, to znaczy: zawiera nowe formy rozumowania różniące się od zwykłego dostosowania istniejących już form myślenia do nowych warunków³⁸⁰.

Przez długi okres za jedyny i najważniejszy czynnik wpływający na zachowanie moralne jednostki uznawano ocenę moralną. W tym kontekście za zasadniczą zasługę Kohlberga uznać należy wyekspozowanie roli rozumu w funkcjonowaniu życia moralnego. Wprawdzie rozumienie tej kwestii przez samego Kohlberga ulegało znacznym zmianom w trakcie jego kariery nauko-

³⁷⁷ Zob. L. Thomas, *Moralność i rozwój psychologiczny* [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, J. Górnicka, Warszawa 1998, s. 512.

³⁷⁸ Zob. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. I, s. 131.

³⁷⁹ Tamże, s. 180–181.

³⁸⁰ Zob. L. Thomas, *Moralność i rozwój*..., s. 514.

wej, to jednak mocna teza o roli rozumu jako rdzeniu moralności nigdy się nie zmieniła. Podobnie jak Kant, Kohlberg wierzył bowiem, że moralność to dziedzina doświadczalna różniąca się od innych swoją zależnością od zdolności człowieka do myślenia. Moralność wymaga, aby działania człowieka były racjonalne, ukierunkowane na cel lub intencję, i aby liczyły się z autonomią wolnej woli.

Kohlberg uważał, iż rozwijająca się jednostka aktywnie buduje lub „nadaje znaczenia” środowisku społecznemu i że tam właśnie spoczywa struktura lub forma tego rozumowania, która rozwija się na jakościowo dojrzałszych stadiach jako rezultat doświadczenia społecznego. W odróżnieniu od teoretyków zakładających, że dzieci internalizują wartości różnych grup, Kohlberg twierdził, że im więcej stymulacji społecznych, tym szybsze tempo rozwoju moralnego. Sądził, że szansa na zmiany stadium moralnego jest wspierana przez bodźce, które są jednocześnie wystarczająco niepasujące, aby stymulować konflikt w istniejących odcinkach schematu, i wystarczająco podobne, aby przyswoić je z pewnym wysiłkiem akomodacyjnym³⁸¹. Podobnie jak Piaget, Kohlberg sądził jednak, że rodzice oraz inne autorytety przeszkadzają w rozwoju moralnym. Jeśli chcesz, aby twoje dzieci zdobyły wiedzę o świecie fizycznym, pozwól im się bawić kubkami z wodą; nie tłumacz im zasady zachowania ilości. Jeżeli pragniesz, aby twoje dzieci poznały świat społeczny, pozwól im się bawić z innymi dziećmi i rozstrzygać spory; nie wygłaszaj wykładów na temat dziesięciu przykazań³⁸².

Kohlberg nie tylko uważał, że postęp w sposobie oceny moralnej stanowi konsekwencję rozwoju w rozumowaniu moralnym, ale twierdził też, że wyłącznie dzięki niemu jednostka może się stać prawdziwie moralnym człowiekiem zarówno na płaszczyźnie myślenia, jak i działania. Broniąc tego stanowiska, dowodził, że wyższe stadia prowadzą do bardziej adekwatnych rozwiązań problemów natury moralnej, zwłaszcza lepiej wypełniając kryteria sprawiedliwości, a sama w sobie motywująca jest tu wiedza. Rozumowi przypisuje się wpływową lub łączącą jakość, która motywuje jednostkę do działania w zgodzie z jej oceną³⁸³.

W duchu tradycji Baldwina³⁸⁴ oraz Piageta³⁸⁵ Kohlberg uznał, że rozwijająca się jednostka aktywnie buduje lub „nadaje znaczenia” środowisku spo-

³⁸¹ Zob. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. II, s. 78–79.

³⁸² Zob. J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 35–36.

³⁸³ Zob. M.L. Arnold, *Stage, Sequence, and Sequels: Changing Conceptions of Morality, Post-Kohlberg*, „*Education Psychology Review*” 2000, vol. 12, no. 4, s. 365–383.

³⁸⁴ Por. J.M. Baldwin, *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*, New York 1906.

³⁸⁵ Por. J. Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, New York 1965 (original work published 1932).

łecznemu i tam właśnie spoczywa struktura lub forma tego rozumowania rozwijającego się na jakościowo dojrzszych stadiach jako rezultat społecznego doświadczenia. Według Kohlberga sądy moralne są efektem rozumowania moralnego, w trakcie którego człowiek nie tylko dokonuje wyboru wśród alternatywnych wartości, ale i argumentuje na rzecz przyjętej opcji, określając moralny sens swojej decyzji. Jak podkreślają autorzy, ta sama wartość w różnych okresach (stadiach) rozwoju moralnego może być różnie rozumiana i uzasadniana. Sądy moralne są zdaniem Kohlberga *conditio sine qua non* zachowań moralnych. Uważał on, iż sądy moralne mogą istnieć jedynie w kontekście wartości i przyjmowane są na podstawie społecznego punktu widzenia³⁸⁶.

Badania Kohlberga ukazują, że nawet gdy dana osoba przyswoi sobie pewną listę przypadków „wolno mi – nie wolno mi”, małe jest prawdopodobieństwo, że ta lista zostanie zinternalizowana. Jeśli za wartość uważamy osiągnięcie dojrzałości moralnej, najbardziej właściwą drogą jest pobudzanie wychowanka do podnoszenia własnego poziomu myślenia o problemach moralnych. Powstawanie pojęć moralnych ma charakter ewolucyjny – nie jest procesem polegającym na wdrukowaniu zasad, wartości, norm czy cnót zachodzącym przez modelowanie, nauczanie, środki wychowawcze (nagrody i kary). Proces ten ma raczej charakter restrukturyzacji pojęciowej³⁸⁷.

To, co zwykle rozumiemy pod pojęciem rozwoju moralnego, stanowi w istocie dość chimeryczną całość składającą się z od dwóch (Elizabeth B. Hurlock)³⁸⁸ do kilkunastu elementów (Czesław Walesa)³⁸⁹. Mają one charakter poznawczy, emocjonalny i behawioralny, a często na zasadzie *pars pro toto* któryś z nich jest utożsamiany z całą sferą moralną człowieka. Klasycznym tego przykładem jest sokratejska teoria racjonalizmu moralnego utożsamiająca moralność z wiedzą moralną, a rozwój moralny z rozwojem wiedzy o tym, co dobre i co złe.

W ten kontekst wpisuje się koncepcja Kohlberga. Pojęcie rozwoju związane jest zazwyczaj z pozytywnymi konotacjami. Na ogół przez ten termin rozumie się proces progresywnych zmian prowadzących do stopniowego doskonalenia się organów i ich funkcji, a realizujących się według ściśle ustalo-

³⁸⁶ Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 74.

³⁸⁷ Zob. L. Kohlberg, *Development of Moral Character and Moral Ideology* [w:] *Review of Child Development Research*, t. I, red. M.L. Hoffman, New York 1964, s. 383–431.

³⁸⁸ E.B. Hurlock stwierdza, iż rozwój moralny musi obejmować dwie odrębne fazy: 1) rozwój postępowania moralnego; 2) rozwój pojęć moralnych. Zob. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. II, s. 192–194.

³⁸⁹ C. Walesa wymienia aż siedemnaście elementów struktury moralności człowieka, w których jego zdaniem realizuje się moralny rozwój. Zob. C. Walesa, *Rozwój moralny człowieka (ze szczególnym uwzględnieniem okresu dzieciństwa)*, „Roczniki Filozoficzne” 1980, nr 4, s. 126, 127.

nego planu. Jednak trudno nie zauważyć, iż rozwój moralny nie spełnia tych kryteriów już z tego względu, iż jest on w nieporównywalnie większym stopniu niż inne sfery osobowości uwarunkowany czynnikami społecznymi. W przypadku innych sfer rozwoju zachodzi osiągnięcie standardów etapowych i ostatecznych, a istotne odchylenia od nich uznaje się za patologię. Standardy te mają charakter empirycznie uzyskanych i uśrednionych wielkości statystycznych. Są osiągnięte przez zdecydowaną większość populacji. W przypadku rozwoju moralnego znaczna część populacji zatrzymuje się jednak, niejako po „drodze”, na różnych, teoretycznie pośrednich etapach dorosłych rozwoju. Standardy rozwojowe w odniesieniu do rozwoju moralnego wydają się więc być dosyć arbitralne, a ich sformułowanie i przyjęcie domaga się niejako założeń pozaempirycznych, aksjologicznych. Jeśli więc nawet proces zmian, którym podlega moralność jednostek, uznać można za rozwój, to jest on szczególnego rodzaju, w dużej części populacji niepełny, nierównomierny w poszczególnych składnikach i sferach moralności, a nawet podlegający zmianom wstecznym. Zbigniew Nowak doszedł więc do wniosku, iż teorie naukowe opisujące ten rozwój w istocie w większym stopniu odzwierciedlają poglądy na to, co słuszne moralnie, niż opisują rzeczywiste zmiany, które zachodzą w dzieciach i młodzieży³⁹⁰.

Kohlberg oddziela moralność, która jest faktem praktyki społecznej, od etyki, czyli filozoficzno-normatywnej refleksji nad pewnym stanem doskonałości. Wbrew postmodernistycznym ideom relatywizmu etycznego Kohlberg ukazuje moralne życie człowieka jako jednorodną całość kierującą się własnymi prawami rozwoju, które prowadzą człowieka do formułowania absolutnych reguł postępowania moralnego niezależnych od miejsca i czasu, w którym żyje³⁹¹. Akceptując zasadniczo stanowisko relatywizmu kulturowego w zakresie standardów moralnych, sprzeciwia się on wyprowadzaniu z tego faktu relatywizmu etycznego, zgodnie z którym nie istnieją standardy, które ludzie powinni akceptować i realizować. Każda kultura jest zarówno odbiorcą, jak i twórcą wartości i powinna zmierzać do tworzenia coraz bardziej doskonałych wartości. Zasady, które formujemy w okresie pełnej dojrzałości moralnej, mają charakter absolutny. Panuje co do nich całkowita zgoda, ponieważ proces rozwoju moralnego jest procesem naturalnym właściwym wszystkim ludziom. W swej optymistycznej wizji przyszłości Kohlberg twierdzi więc, iż zważywszy na uniwersalność mechanizmów rozwoju i zasad etycznych, w przyszłości będzie mogło być wypracowane racjonalne porozumienie moralne między ludźmi. Przyjmowana postawa racjonalizmu etycznego każe mu zakładać, iż

³⁹⁰ Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 67.

³⁹¹ Por. J. Górnicka, *Rozwój moralny w koncepcji Lawrence Kohlberga*, „Człowiek i Światopogląd” 1980, nr 6, s. 114–115.

źródłem zła w świecie jest zbyt niski poziom analizy intelektualnej. Ten jeszcze sokratejski racjonalizm etyczny, choć dosyć naiwny, wciąż utrzymuje się w poglądach myślicieli różnych epok³⁹².

Skoro w myśl założeń przyjętych przez Kohlberga istnieją uniwersalne stadia rozwoju psychicznego i rozwoju moralnego, to należy odrzucić relatywistyczne koncepcje moralności. Konsekwencją podążania za tą teorią jest przy tym wyraźne opowiedzenie się za przyznaniem istotnej roli w podejmowaniu decyzji moralnych procesom poznawczym, których funkcją jest konstruowanie znaczeń moralnych uzasadniających intencje działania, które wpływa bezpośrednio na zachowanie jednostki w danej sytuacji. W tym zakresie teoria rozumowania moralnego bez wątpienia zbliża się do personalizmu odrzucającego relatywizm, kładąc silny nacisk na wychowanie oparte na rozumie. Nie wolno oczywiście pomijać tego, iż relatywizm można różnie pojmować, a także faktu, że jednoznacznie krytyczne spojrzenie personalizmu na jego skutki i konsekwencje nie jest podzielane przez autorów innych orientacji ideowych.

3.2. STADIALNOŚĆ ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO

Periodyzacja rozwoju psychicznego stanowiła od dawna przedmiot refleksji potocznej i naukowej, gdyż każdy człowiek rozważa swoje losy w perspektywie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, zastanawiając się zarazem nad przebytą już drogą życiową³⁹³. Problem ciągłości bądź też jej braku w rozwoju psychicznym człowieka w starszych koncepcjach stadialnych traktowano jako skokowe, nagłe i gwałtowne przejście od jednego do drugiego okresu. Uważano, że zmiany dokonują się w sposób radykalny, co w zachowaniu jednostki wywołuje oznaki kryzysu³⁹⁴. Nawet potoczna obserwacja zjawisk rozwojowych może jednak prowadzić do ujawnienia wątpliwości, czy rozwój ten jest rzeczywiście ciągły. W wielu dziedzinach aktywności psychicznej człowieka, dzieci i u dorosłych zdają się ujawniać jakby okresy zastoju, a nawet załamania się lub też powrotu do mniej dojrzałych form zachowania. Kiedy indziej zaś jednostka dokonuje jakby gwałtownego skoku naprzód, pojawiają się nagłe i raczej nieoczekiwane postępy, sukcesy, osiągnięcia jakiejś sprawności

³⁹² Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 59–60.

³⁹³ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, s. 222.

³⁹⁴ G.S. Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York 1904. To dzieło wywarło duży wpływ na ówczesne, a także nieco późniejsze poglądy na wiek dojrzewania. Por. S. Baley, *Psychologia wieku dojrzewania*, Warszawa 1931.

niepoprzedzone starannym ćwiczeniem i wysiłkiem. Przyjęcie koncepcji stadialnego rozwoju nie powinno więc być równoznaczne z odrzuceniem tezy o ciągłości rozwoju. Założyć można przecież, że każde następne stadium stanowi w jakiejś części nadbudowę i kontynuację poprzednich osiągnięć rozwojowych. Jeśli nawet stadium to przybiera inną jakość, stając się nowym systemem strukturalno-funkcjonalnym, nową organizacją psychiczną, to u podłoża tego, co nowe, odnajduje się ślady dawniejszych struktur i doświadczeń indywidualnych³⁹⁵. W cyklu życiowym wyodrębniają się jednak rzeczywiście stadia, a przejście od jednego do drugiego związane jest z przebudową całej struktury wewnętrznej psychiki jednostki. Pomimo tego, że uwiadcniają się tu zmiany jakościowe w różnych sferach psychiki i wzajemnych stosunków między nimi, to nie powinno się z tego wyciągać nazbyt daleko idących wniosków³⁹⁶.

Doktryna stadiów poznawczych znajduje się w centrum interakcjonistycznej (poznawczo-rozwojowej) teorii. Stadia te mają pewne ogólne charakterystyczne cechy: pociągają za sobą wyraźne jakościowe różnice w sposobach myślenia dzieci lub rozwiązywania tego samego problemu; odmienne sposoby myślenia tworzą niezmienną kolejność, porządek lub następstwo w jednostkowym rozwoju. O ile czynniki kulturowe mogą przyspieszać, zwalniać lub zatrzymywać rozwój, o tyle nie zmieniają one kolejności jego stadiów; każdy z kolejnych sposobów myślenia tworzy „strukturalną całość”. Dana dla określonego stanu reakcja na zadanie nie przedstawia po prostu specyficznej reakcji określonej przez wiedzę i oswojenie się z zadaniem czy zadaniami podobnymi; przedstawia raczej podstawową organizację myślenia; studia poznawcze są hierarchicznymi całościami. Stadia tworzą porządek wzrastająco zróżnicowanych i zintegrowanych struktur w celu wypełnienia wspólnej funkcji³⁹⁷. Wprawdzie następstwo stadiów jest niezmienne, gdyż każde stadium wypływa z poprzedniego i przygotowuje drogę dla kolejnego, to dzieci mogą przechodzić przez nie w różnym tempie, znajdując się w połowie w danym stadium, a w połowie poza nim. Jednostki mogą też zatrzymywać się na dowolnym stadium w dowolnym wieku, a jeżeli kontynuują one postęp, to muszą poruszać się zgodnie z tymi stopniami.

Poznawczo-rozwojowa koncepcja stadiów zbliża się do koncepcji stadiów teorii rozwoju jako dojrzewiania, choć ta pierwsza ma w większym stopniu charakter strukturalno-hierarchiczny. W teoriach Freuda i Eriksona stadia są z kolei mniej bezpośrednio związane z wiekiem. Psychoanalitycznie stadia są nadal embriologiczne w tym znaczeniu, że wiek prowadzi do nowego stadium

³⁹⁵ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, s. 224–226.

³⁹⁶ Zob. tamże, s. 211–212.

³⁹⁷ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 59.

bez względu na reorganizację poprzednich. Wychowanie i doświadczenie staje się zatem wartościowe nie dla ruchu ku nowemu stadium, ale dla zdrowej i uwieńczonej powodzeniem integracji tego, co dotyczy obecnego stadium. Podstawowe znaczenie dla następstwa stadiów ma doświadczenie. Większa lub bogatsza stymulacja prowadzi do szybszego postępu poprzez serię stadiów. Z drugiej strony teoria rozwoju jako dojrzewania zakłada, że krańcowa deprywacja opóźni lub ustali rozwój, ale że wzbogacenie (stymulacja) nie musi go koniecznie przyspieszyć.

Aby zrozumieć efekty doświadczenia w stymulowaniu rozwoju stadiów, teoria poznawczo-rozwojowa utrzymuje, że należy przeanalizować relację struktur specyficznych doświadczeń dziecka do struktur zachowania. Analiza skupia się na niezgodnościach pomiędzy systemem akcji lub oczekiwań dziecka a doświadczanymi zdarzeniami. Pojawia się hipoteza, że pewien umiarkowany lub optymalny stopień konfliktu lub niezgodności tworzy najefektywniejsze doświadczenie dla zmiany strukturalnej. W odniesieniu do interwencji wychowawczej teoria ta stanowi, że ułatwienie przejścia dziecka do następnego stopnia rozwoju pociąga za sobą odkrywanie następnego wyższego poziomu myślenia i konfliktu wymagającego aktywnego zastosowania obecnego poziomu myślenia do nowych sytuacji problemowych. Pociąga to za sobą: koncentrację uwagi na sposobach i stylach myślenia dziecka (diagnozowanie); dopasowanie stymulacji do tego stadium, to jest wystawianie dziecka na sposoby rozumowania o jedno stadium wyżej od obecnego stadium; powstawanie pomiędzy dziećmi rzeczywistego konfliktu poznawczego i społecznego oraz niezgodności w sytuacjach problemowych (w przeciwieństwie do tradycyjnego wychowania, które podkreślało „dobre odpowiedzi” oczekiwane przez dorosłych i wzmacniało „dobre zachowywanie się”); stawianie wobec bodźców, względem których dziecko może być aktywne, a w których asymilacyjna reakcja na sytuację bodźcową jest skojarzona z „naturalnym” sprzężeniem zwrotnym³⁹⁸.

Kohlberg założył, że ocena moralna rozwija się przez kolejne stadia reprezentujące kognitywną strukturę myślenia moralnego. Dokonał zarazem empirycznej weryfikacji procesu przechodzenia od moralnej heteronomii do autonomii w procesie stadialnego rozwoju sądów moralnych. Na podstawie otrzymanych wyników badań zaproponował, żeby rozwój rozumowania moralnego ujmować jako proces przebiegający przez trzy poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i pokonwencjonalny. Uważał, że na każdym poziomie można wyodrębnić dwa odrębne stadia. Sądził, że jednostka, osiągając wyższe stadia rozwoju rozumowania moralnego, prezentować będzie bardziej dojrzałe zachowania moralne, w większym stopniu zgodne z coraz lepiej uogólnionymi

³⁹⁸ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 60.

przez nią uniwersalnymi zasadami etycznymi postępowania. Dojrzałe struktury rozumowania moralnego są bowiem bardziej rozbudowane, ogólne i zrównoważone wewnętrznie, a więc i bardziej niezależne względem wewnętrznych impulsów popędowo-emocjonalnych oraz czynników zewnętrznych (warunków fizycznych i wpływów społecznych)³⁹⁹.

Argumentacja Kohlberga na rzecz jego stanowiska biegła dwutorowo. Odwołując się do filozofii i psychologii, wykazywał, że wyższe stadia prowadzą do bardziej adekwatnych rozwiązań problemów natury moralnej, ponieważ znacznie lepiej wypełniają kryteria sprawiedliwości⁴⁰⁰. Co więcej, w jego założeniu już wiedza sama w sobie jest motywująca. Rozumowi przypisuje się wpływową lub łączącą jakość, która motywuje jednostkę do działania w zgodzie z jej oceną. Kohlberg sądził, że w trakcie swojego rozwoju poszczególne jednostki przechodzą przez kolejne stadia, nie mogąc ich przeskakiwać. Mogą jedynie przejść na najbliższe stadium wyższe od tego, na którym się znajdują. Za istotne uznał stawianie ich w obliczu różnych dylematów moralnych w celu wywołania dyskusji, która mogłaby im pomóc dostrzec uzasadnienia „wyższego stadium” moralności i pokierowała ich rozwojem w tym właśnie kierunku. Podobnie jak Piaget, wierzył też, że rozwój moralny w największej części jest efektem interakcji społecznych. Podejście dyskusyjne oparte jest na poglądzie, że jednostki rozwijają się w konsekwencji kognitywnych konfliktów, które napotykać w ich obecnym stadium⁴⁰¹.

Kohlberg jako zwolennik szczególnie twardej wersji modelu stadialnego przedstawił trzy podstawowe kryteria prawdziwości wyłonionych stadiów: kryterium struktury, sekwencji oraz hierarchii⁴⁰². Zgodnie z kryterium struktury każde stadium ma naturę strukturalnej całości i cechuje się stosunkowo dużą zgodnością w zakresie podejmowanego rozumowania moralnego. Spójność ta pozostaje niezależna od rodzaju rozważanego problemu moralnego. Rozwój ma charakter nieodwracalnego procesu wzrostowego, co oznacza, że wszelkie zmiany stadialne związane są z przechodzeniem do stadiów wyłącznie wyższych. Warunkiem osiągnięcia danego stadium jest przejście przez wszystkie stadia poprzednie. Niemożliwa jest regresja bądź ominięcie któregoś ze nich. Poszczególne jednostki różnią się tempem rozwoju i jego punktem

³⁹⁹ Zob. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. II. Por. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 102–104.

⁴⁰⁰ Zob. L. Kohlberg, *Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited* [w:] *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, red. P.B. Baltes, K.W. Schaie, New York 1973, s. 179–204.

⁴⁰¹ Zob. P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, Kraków 2000, s. 149.

⁴⁰² Zob. L.J. Walker, *Kohlberg's Cognitive-developmental Contributions to Moral Psychology*, „World Psychology” 1996, vol. 2, no. 3–4, s. 276–277.

końcowym. Czynniki kulturowe nie mają wpływu na porządek stadiów, mogą co najwyżej rozwój przyspieszyć, zwolnić bądź zatrzymać⁴⁰³. Ludzie zdolni są do pojmowania rozumowania ze stadium niższego i zniekształcają regresywnie rozumowanie ze stadium wyższego, nie są jednak w stanie zrozumieć myślenia typowego dla poziomu wyższego o dwa stadia od ich własnego. Kolejność stadiów rozwoju moralnego jest niezmienna – po pierwsze, oznacza to, że zmiany zawsze prowadzą „ku górze”, po drugie zaś, że jednostka, która osiągnęła pewne stadium, nie mogła pominąć na drodze swojego rozwoju żadnego z etapów pośrednich. Zróżnicowane natomiast może być tempo rozwoju oraz jego punkt finalny. Choć model twardych stadiów strukturalnych zapożyczył Kohlberg od Piageta, jego stanowisko wydaje się bardziej skrajne. Współcześni zwolennicy teorii Piageta nie opowiadają się więc za tak silną koncepcją stadiów jak Kohlbergowska⁴⁰⁴.

Przedstawiona przez Kohlberga sekwencja rozwoju rozumowania moralnego jest w znacznej mierze wynikiem analiz zebranego materiału empirycznego, choć przy opisie najwyższego poziomu rozumowania moralnego odwoływał się on również do filozoficznych normatywnych teorii moralności. Cała sekwencja stadiów opisana jest za pomocą normatywnego kryterium, które występuje w teorii jako najbardziej adekwatne stadium rozumowania moralnego. W charakterystyce stadiów pokonwencjonalnych wyraźnie uwidacznia się wpływ zachodnioeuropejskich systemów filozoficznych, zwłaszcza Kanta, którego imperatyw kategoryczny „postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”⁴⁰⁵ ma stanowić przykład zasady moralnej odzwierciedlającej najwyższe stadium moralności. Kohlbergowska teoria, opisując ten poziom rozwoju moralnego, nawiązuje do nonkonsekwencjonalistycznej, autonomicznej etyki Kanta, co oznacza, że słuszność czynów uzasadniana jest nie mocą jakiegoś obcego autorytetu (w odróżnieniu np. od etyk heteronomicznych, m.in. Ockham, Duns Szkot), ale racjonalną naturą samego podmiotu⁴⁰⁶.

Konstruując model rozwoju rozumowania moralnego, Kohlberg nie ogranicza się jedynie do jego opisu, lecz wytycza w pewnym sensie cel tego rozwoju, uznając zarazem, że ma on charakter uniwersalny. Dokonując opisu sekwencji rozwoju, chce udowodnić, iż stadium wyższe jest obiektywnie lep-

⁴⁰³ Zob. R. Duska, M. Whelan, *Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg*, New York 1975, s. 48–49.

⁴⁰⁴ Zob. R. Epa, *Profil rozumowania moralnego osób z chorobą afektywną dwubiegunową*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48, s. 491; L.J. Walker, *The Development of Moral Reasoning*, „Annals of Child Development” 1988, no. 2, s. 33–78.

⁴⁰⁵ Zob. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1953, s. 50.

⁴⁰⁶ Zob. M. Chutorański, *Moralność, rozwój moralny...*, s. 101.

sze niż niższe. Wyższość ta ma naturę poznawczą, to znaczy: sądy osób ze stadium wyższego są bardziej złożone i zróżnicowane od sądów ze stadiów niższych, oraz moralną, czyli sądy ze stadiów wyższych bliższe są spełnienia formalnych kryteriów odróżniających sądy moralne od innych sądów. Formalnymi kryteriami sądów moralnych, które rozwijane były w filozofii moralności od Kanta do współczesnych myślicieli, są: preskryptywność (koncepcja wewnętrznego obowiązku), uniwersalność (sądy moralne należy formułować w ten sposób, żeby każdy mógł się do nich zastosować), pierwszeństwo (zagadnienia moralne muszą mieć prymat nad wszystkimi innymi). Kohlberg starał się wykazać, iż wyższe stadia są korzystniejsze nie tylko z tego względu, że są bardziej wartościowe moralnie, ale też i dlatego, iż umożliwiają sformułowanie sądów właściwych moralnie⁴⁰⁷.

Kohlberg uznawał zaproponowaną przez Piageta doktrynę stadiów rozwojowych, która zakłada, że: dane stadium obejmuje różne jakościowo sposoby myślenia, co prowadzi do odmiennych sposobów rozwiązywania tego samego problemu; stadia występują w niezmiennej kolejności, każde wypływa z poprzedniego i przygotowuje drogę następnemu. Dzięki wpływom środowiska może dochodzić do przyśpieszenia, spowolnienia bądź zatrzymania rozwoju, ale niezmienna jest kolejność poszczególnych stadiów; każde ze stadiów tworzy „strukturalną całość”, która reprezentuje obowiązującą na danym etapie rozwoju organizację myślenia; stadia rozwoju poznawczego tworzą hierarchiczną całość, porządek wzrastająco zróżnicowanych i zintegrowanych struktur w celu wypełnienia wspólnej funkcji⁴⁰⁸.

Na podstawie badań, które wraz ze swymi współpracownikami prowadził na grupie amerykańskich dzieci, a później osób dorosłych, Kohlberg zaproponował wyróżnienie sześciu stadiów tego rozwoju⁴⁰⁹. Pierwsze dwa nazywa się moralnością przedkonwencjonalną. Jest to okres, kiedy dziecko nie jest jeszcze w stanie zrozumieć zasad społecznych. Kohlberg, co potwierdzili inni badacze⁴¹⁰, wykazał, że wśród uczniów szkoły podstawowej dominuje rozumowanie przedkonwencjonalne (etapy pierwszy i drugi), we wczesnym okresie dorastania widać nadal wyraźnie etap drugi. Rozumowanie konwencjonalne (etapy trzeci i czwarty) dochodzi do głosu w połowie okresu dorastania i pozostaje najpopularniejszym typem w czasie dorosłości. Te dwa stadia charakteryzują się tym, że młody człowiek jest przekonany o korzyściach, jakie wszyscy od-

⁴⁰⁷ Zob. D. Czyżowska, *O celu i granicach...*, s. 88.

⁴⁰⁸ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 29; M. Chutorąński, *Moralność, rozwój moralny...*, s. 98–99.

⁴⁰⁹ Zob. P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka...*, s. 149.

⁴¹⁰ Zob. L.J. Walker, B. de Vries, S. Trevethan, *Moral Stages and Moral Orientations in Real-life and Hypothetical Dilemmas*, „Child Development” 1987, no. 58, s. 842–858.

noszą, przestrzegając prawo społecznie uznawane i zasady moralne. Ostatnie dwa stadia Kohlberg określa terminem moralności postkonwencjonalnej, w ramach której nieliczne jednostki zaczynają rozpoznawać obowiązujące prawo pod kątem jego zgodności z wybranymi przez siebie zasadami moralnymi, uwzględniając uniwersalne zasady etyczne⁴¹¹.

Na pierwszym poziomie, prekonwencjonalnym (2–7 lat), postępowanie dziecka zależy głównie od warunków zewnętrznych. Dziecko ma małą świadomość możliwego do przyjęcia przez społeczeństwo zachowania moralnego. Kohlberg wyróżnił dwa stadia rozwoju moralnego: kary i posłuszeństwa lub moralności heteronomicznej oraz stadium relatywizmu instrumentalnego (moralności instrumentalno-hedonistycznej). W stadium pierwszym, orientacji na posłuszeństwo i karę, dzieci zaczynają przestrzegać reguł w celu uniknięcia kary. Nie wykształciła się tu jeszcze prawdziwa świadomość reguł, a moralne zachowanie dzieci oparte jest w znacznej mierze na lęku związanym z naruszeniem reguły; za złe uważa się zachowania zagrożone karą. Dzieci w tym stadium przejawiają skłonność do egocentryzmu, to znaczy: oceniając wszystko ze swojego punktu widzenia, biorą pod uwagę w pierwszym rzędzie własne korzyści. Stadium to odpowiada piagetowskiemu stadium realizmu moralnego. Dziecko rozpoznaje i podporządkowuje się takim zasadom, jak: „dobrze–złe”, interpretując te kategorie w czysto fizycznym i hedonistycznym znaczeniu. W osądzie moralnym występuje orientacja na posłuszeństwo w celu uniknięcia kary. Porządek moralny na tym poziomie można zdefiniować w kategoriach siły i posiadania oraz posłuszeństwa osobie silniejszej. Nie dostrzega się jeszcze intencji czynu, a działanie jawi się jako dobre albo złe na tle odczuwanych konsekwencji⁴¹². Dziecko nie uwzględnia interesów innych osób ani nie uświadamia sobie różnicy pomiędzy cudzymi a własnymi interesami.

W stadium drugim (relatywizmu instrumentalnego lub moralności instrumentalno-hedonistycznej) za dobre uznaje się postępowanie służące bezpośrednio osobistemu interesowi osoby będącej jego sprawcą⁴¹³. Dziecko zaczyna mieć świadomość, że inni ludzie mogą mieć potrzeby i oczekiwania odmienne od niego, choć nie jest jeszcze w stanie wczuć się w ich położenie. Dochodzi wtedy do głosu pewien rodzaj wzajemności: dzieci robią dobry uczynek nie tylko po to, aby zaspokoić swoje potrzeby, ale także i w tym celu, aby zaspokoić potrzeby innych. Sądzą bowiem, że w ten sposób zaskarbią sobie przy-

⁴¹¹ Zob. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków 2015, s. 57–58.

⁴¹² Zob. Z. Olek-Redlarska, *Rozumienie pojęć moralnych: edukacja wczesnoszkolna*, Białyostok 2002, s. 62.

⁴¹³ Zob. L. Żuk-Łapińska, *Problemy etyki*, s. 72.

chylność⁴¹⁴. Działanie jest słuszne wtedy, gdy zaspokaja potrzeby własne, co nie wyklucza pewnych korzyści, jakie mogą wynosić z niego inne osoby; pod warunkiem, że podporządkowane są one ich osobistemu dobru⁴¹⁵. Dostrzegając różnicę pomiędzy własnym i cudzym interesem, dziecko zaczyna zauważać, że dobro jest relatywne.

Na poziomie konwencjonalnym dzieci (7–11 lat) odchodzą od sądów opartych na zewnętrznych skutkach i osobistych korzyściach na rzecz sądów opartych na regułach i normach grupy, do której należą, czyli rodziny, grupy rówieśniczej, Kościoła czy narodu. Moralność rozpatrywana jest tu z punktu widzenia interesu społecznego, a jej podstawę stanowi ściśle przestrzeganie praw i wywiązywanie się z obowiązków. Zasady są takie same dla wszystkich, a potrzeby jednostki są drugorzędne wobec utrzymania porządku społecznego⁴¹⁶. Na pierwszym etapie tego poziomu (etap grzecznego chłopca i dobrej dziewczynki) dzieci sądzą, że dobre zachowanie cieszy innych ludzi. Cenią zaufanie, lojalność, szacunek, gratyfikację i podtrzymywanie wzajemnych stosunków. Innym wyróżnikiem tego etapu jest to, że dziecko dokonuje osądów tak samo na podstawie intencji, jak i widocznego zachowania. Jeśli ktoś „nie zamierzał czegoś zrobić”, jego czyn nie jest tak srogo oceniany jak w przypadku popełnienia go „celowo”.

Ten etap poziomu konwencjonalnego ukazuje zwrot dziecka ku większej grupie społecznej w poszukiwaniu norm. Kohlberg nazwał go etapem systemu społecznego i sumienia, a czasami zwany jest on też orientacją na przestrzeganie prawa i porządku. Rozumowanie skupia się wtedy na wypełnianiu obowiązków, szanowaniu autorytetów, przestrzeganiu reguł i praw. Bardziej ważne niż to, co przynosi przyjemność konkretnej osobie, jest dostosowanie się do złożonego zestawu reguł. Same reguły nie są kwestionowane. Charakterystyczną zasadą postępowania jest tu konformizm – bezkrytyczne podporządkowanie się oczekiwaniom innych, większości. Ważne tu jest, by „być dobrym”, co zapewni aprobatę u ludzi. Motywem działania jest tu pragnienie zdobycia i utrzymania dobrej opinii w otoczeniu społecznym. Drugie stadium – prawa i porządku (moralności systemu normatywnego) – stanowi wyraz uznania określonego porządku społecznego, nakazów i zakazów. Stadium to odznacza się przekonaniem jednostki o konieczności podporządkowania się autorytetom i okazywania im szacunku. Ludzie rozpatrują moralność z perspektywy systemu społecznego i widzą w niej niezbędny element jego pod-

⁴¹⁴ Zob. J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, s. 313.

⁴¹⁵ Zob. R. Hock, *Czterdzieści prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, Gdańsk 2003, s. 248.

⁴¹⁶ Zob. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 137.

trzymania. Moralność opiera się tu na ścisłym przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z obowiązków⁴¹⁷. Postawę dostosowania do określonych zasad ma wyrażać „imperatyw”: zachowuj się odpowiednio, aby uniknąć krytyki ze strony tych, którzy są dla Ciebie autorytetem. Naruszenie tej dyrektywy prowadzi do poczucia winy. Stadium to charakteryzuje się tym, że zasady moralne postrzegane są jako zewnętrzne i heteronomiczne w stosunku do „mnie”, zmieniają się jednak czynniki motywujące do ich przestrzegania.

Pierwsze symptomy poziomu postkonwencjonalnego, najwyższego możliwego do osiągnięcia dla człowieka w zachowaniu moralnym, pojawiają się w wieku około 12 lat. Najważniejsza zmiana na poziomie moralności postkonwencjonalnej odnosi się do zmiany źródła władzy. Na poziomie pierwszym dzieci postrzegają autorytety całkowicie poza obrębem ich osoby, ale na poziomie drugim oceny i zasady władz zewnętrznych ulegają internalizacji, choć nie podlegają dyskusji i analizie, o tyle na poziomie trzecim pojawia się nowy rodzaj władzy osobistej, zgodnie z którą jednostka dokonuje wyboru, a jej osądy opierają się na zasadach przez nią samą dobranych. Decyzje podejmuje się tu, opierając na uniwersalnej perspektywie, poszukując rozwiązań dla specyficznych dylematów, które chronią godność osoby ludzkiej i strzegą zasad moralnych wszystkich zainteresowanych osób zarówno aktualnie, jak i w przyszłości. W okresie tym ujawnia się dążenie do autonomii zasad i wartości moralnych uznawanych za słuszne niezależnie od autorytetu osób znaczących i ich oczekiwań. Przy podejmowaniu decyzji moralnych jednostka w coraz mniejszym stopniu kieruje się potrzebą identyfikacji z grupą przynależności. Zaczyna się uwidaczniać wyraźna tendencja do wypracowania indywidualnych definicji wartości moralnych, uzgodnienia norm społecznych, praw i obowiązków z indywidualnymi prawami człowieka, osiągnięcia zdolności krytycznego rozumowania⁴¹⁸. Zdolność do weryfikowania funkcjonujących w społeczeństwie norm i reguł ze względu na ich legitymizację i przydatność jest właściwością ludzi w pełni dojrzałych, którzy osiągnęli postkonwencjonalny – według teorii Kohlberga – najwyższy poziom rozwoju rozumowania moralnego. Stanowi on ostateczny cel rozwoju osobowości, a polega na orientowaniu się na uniwersalne zasady etyczne: wolność, sprawiedliwość, równość, zarówno w postępowaniu własnym, jak i przy ocenianiu innych⁴¹⁹.

Na poziomie postkonwencjonalnym ujawniają się dwa stadia: społecznej umowy i uniwersalnych zasad etycznych. W pierwszym z nich dostrzec można

⁴¹⁷ Zob. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007, s. 51.

⁴¹⁸ Zob. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. II; tenże, *A Current Statement on Some Theoretical Issues* [w:] *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*, red. S. Modgil, C. Modgil, Philadelphia 1986, s. 485–546.

⁴¹⁹ Zob. Z. Gawlina, *Uniwersalizacja celów...*, s. 17.

początki indywidualnie dobranych zasad. Reguły, prawa i normy są postrzegane jako istotne, stanowiąc ważne sposoby zagwarantowania sprawiedliwości. Działania moralnie dobre określa się tu w kategoriach ogólnych uprawnień człowieka do przepisów i norm będących wynikiem dobrowolnej umowy społecznej w ramach społeczeństwa. Ludzie przyjmują punkt widzenia wszystkich jednostek żyjących w danym systemie społecznym. Rozumieją, że nie każdy podziela ich poglądy i wartości, lecz ma takie samo prawo do istnienia. Stadium to ujawnia troskę o wartości istotne ze społecznego punktu widzenia. Stadium umowy społecznej różni się od stadium prawa i porządku tym, że jednostka nie tylko ściśle identyfikuje się z grupą, lecz ma też możliwość tworzenia nowego ładu społecznego i nowych praw w ramach umowy społecznej dla maksymalizacji dobra jednostkowego. Za niemoralne uważa się zachowania wyrządzające szkodę społeczeństwu, jeśli nawet pozostają one w zgodzie z prawem⁴²⁰.

W stadium uniwersalnych zasad sumienia zdaniem Kohlberga podmiot orientuje się na deontologiczną teorię moralności. Charakterystycznym elementem myślenia w obrębie tego stadium pozostaje świadomość istnienia uniwersalnych, nieograniczonych żadną umową społeczną zasad moralnych i osobiste względem nich zobowiązanie. Zgodnie z tym modelem każda racjonalna jednostka sama jest w stanie rozpoznać naturę moralności oraz bycie moralnym. Pojawiają się wtedy osobiste sądy oparte na uwewnętrzzonych zasadach moralnych, spełniające wymagania logiki. Za istotną trzeba uznać umiejętność przyjęcia odmiennego punktu widzenia, to znaczy zdolność do odwrócenia sytuacji. Ludzie, którzy osiągną szóste stadium, są w stanie dochodzić do konsensusu, gdyż ich sądy są odwracalne. Dokonując więc wyboru w sytuacji jakiegoś konfliktu, starają się zawsze brać pod uwagę punkt widzenia każdej ze stron⁴²¹.

Stadium uniwersalnych zasad etycznych to wyraz samodzielnego poszukiwania reguł moralnych, uznania oraz przestrzegania uniwersalnych i powszechnych zasad. W związku z tym przyjmuje się tutaj punkt widzenia zgodny z uniwersalnymi zasadami i ocenia osoby jako cele same w sobie. Jednostka postępująca zgodnie z własnymi zasadami zdolna jest do czynów altruistycznych nawet kosztem strat osobistych. Podstawowym czynnikiem regulującym zachowanie człowieka jest jego sumienie, dla którego istotnym punktem odniesienia są uniwersalne normy, reguły, zasady czy wartości moralne. Moralność w tej fazie, wsparta na zasadach jednostkowego sumienia, tworzy stabilny wewnętrzny punkt odniesienia dla moralnych wyborów czło-

⁴²⁰ Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 61.

⁴²¹ Zob. L. Thomas, *Moralność i rozwój...*, s. 515; A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia...*, s. 52; E. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka...*, s. 316.

wieka. Kieruje się on „imperatywem”, który powiada: czyn zadość regułom (zasadom), aby uniknąć wewnętrznego samoosądu. Sumienie nie jest tu wrodzoną instancją sądu moralnego ani freudowskim „uwewnętrznionym” i „represyjnym” superego, lecz stanowi trwały zestaw ważnych i nienaruszalnych zasad, którymi kieruje się jednostka w sytuacjach wyboru moralnego, w działaniach, sądach i wartościowaniach. Czyni to zarówno jako indywiduum, jak i uczestnik życia społecznego, a zwłaszcza współobywatel tworzący wraz z innymi reguły życia zbiorowego.

Zasady te uznaje suwerennie, bez cienia konformizmu: wraz z odwagą cywilną pozwalają one reagować krytycznie w przypadku, gdy dana reguła ustalona została wprawdzie mocą demokratycznej większości, nie spełnia jednak kryterium zgodności z uniwersalnymi prawami jednostki, zasadami sprawiedliwości itp. Tak rozumiane sumienie pełni więc funkcję wewnętrznego obserwatora i sędziego. Do uniwersalnych zasad moralnych charakteryzujących się pełną nietykalnością i świętością należy zaliczyć sprawiedliwość i poszanowanie godności człowieka, które znajduje się ponad prawem. Najwyższą wartością jest życie ludzkie⁴²². W przypadku, gdy obowiązujące prawo jest niezgodne z którąś z nich, to rację przyznaje się nie prawu, lecz wartości moralnej. Wartości uniwersalne mają zatem charakter nietykalności i świętości. Główną przyczyną, dla której jednostka postępuje moralnie, jest przeświadczenie o wiarygodności czy prawdziwości wszelkich wskazań moralnych o uniwersalnym zasięgu i celowości stosowania się do nich w poczuciu pełnej za nie odpowiedzialności. W przypadku sprzeniewierzenia się przyjętym zasadom moralnym osoba odczuwa na tym poziomie winę niezależnie od tego, czy łączy się to z obawą ujawnienia przed innymi niewłaściwego czynu, czy też nie. Ludzie postrzegają decyzje moralne z perspektywy własnych zasad uczciwości i sprawiedliwości. Wierzą, że każdy ma swoją wartość i powinien być szanowany bez względu na poglądy⁴²³. Zwieńczeniem rozwoju moralnego jest wewnętrzne przyjęcie i zaakceptowanie zasad tworzących zwarty system.

Omawiając poszczególne stadia rozwoju rozumowania moralnego, Kohlberg doszedł w końcu do wniosku, iż stadium szóste należy uznać raczej za teoretyczną niż rzeczywistą fazę rozwoju moralnego. Ludzie, którzy je osiągnęli, a których nazywa bohaterami moralnymi, zdarzają się bowiem rzadko,

⁴²² Zob. L. Zgoda, *Sumienie w filozofii* [w:] *O sumieniu*, red. A. Grajcarek, Kraków 1996, s. 77–92; J. Tischner, *Refleksje o istocie sumienia* [w:] *O sumieniu*, red. A. Grajcarek, Kraków 1996, s. 22; T. Ślipko, *Etyka sumienia*, Kraków 1996, s. 72–74.

⁴²³ Por. A. Gała, *Wspomaganie rozwoju moralnego* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, red. A. Gała, Wrocław 1994, s. 31–35; A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa 1998, s. 92–95.

choć reprezentują logiczny koniec sekwencji wszystkich etapów⁴²⁴. Warto zauważyć, iż niektórzy badacze moralności sądzą, że niewielu nastolatków i dorosłych funkcjonuje na poziomie postkonwencjonalnym, zwykle znajdując się na etapach od drugiego do czwartego⁴²⁵. Rozumowanie postkonwencjonalne (etap piąty szósty) jest stosunkowo rzadkie, nawet wśród dorosłych. Na przykład wśród czterdziesto- i pięćdziesięcioletników stanowiących część badanych w podłużnym projekcie z Berkeley tylko 13% uznano za będących na piątym etapie rozumowania⁴²⁶. Trudno więc powiedzieć z całą pewnością, jaka część młodzieży osiąga postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego. Z badań wynika, że tylko około 10% ludzi osiąga dwa najwyższe stadia przed 20. rokiem życia, a ich uzyskanie ma związek z poziomem wykształcenia oraz z liczbą interakcji, jakie badani mieli z osobami bardziej od nich dojrzałymi⁴²⁷.

Co jednak istotne, zdaniem Kohlberga stadium szóste nie stanowi wcale kresu rozwoju moralnego i możliwe jest jeszcze stadium siódme nakreślone w jego późniejszych pismach⁴²⁸. Jest ono charakteryzowane jako stadium moralno-religijne. Osoba doświadcza tu jedności z Bogiem, kosmosem czy naturą, doświadcza poczucia bycia częścią większej, nieskończonej całości. Nie zmienia się tu zasadniczo definicja uniwersalnych zasad ludzkiej sprawiedliwości odkrytych w stadium szóstym, ale następuje ich integracja z ostatecznym sensem życia. Stadium siódme, jak zaznacza Kohlberg, ujawnia ogromne indywidualne zróżnicowanie, co sprawia, że trudno o jego jednoznaczną i precyzyjną charakterystykę⁴²⁹.

Tożsamość postkonwencjonalna, mówiąc językiem Kohlberga, ale i Habermasa, nie wyczerpuje się w żadnej definicji społecznej; jej istotą jest społeczna niedefiniowalność⁴³⁰. Religia daje fundament naszemu życiu moralnemu, ponieważ oferuje uzasadnienie dla zaangażowania i odpowiedź na to, co Kohlberg nazywał „wątpliwością sceptyczną najsilniejszą ze wszystkich wątpliwości”: Dlaczego być sprawiedliwym w świecie w przeważającej mierze niesprawiedliwym? Przechodzenie do tego stadium łączy się z odczuciem bezsensu istnienia własnego czy też w ogóle ludzkiego. W ramach hipotetycz-

⁴²⁴ Zob. W. Szczyński, *Edukacja moralna...*, s. 181.

⁴²⁵ Zob. R.A. Shweder, M. Mahapatra, J.G. Miller, *Culture and Moral Development* [w:] *The Emergence of Morality in Young Children*, red. J. Kagan, S. Lamb, Chicago 1987.

⁴²⁶ Zob. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *O sumieniu*, red. A. Grajcarek, Kraków 1996, s. 350.

⁴²⁷ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 189.

⁴²⁸ Zob. L. Kohlberg, *Moral Development in Aging Human Beings*, „Gerontologist” 1973, no. 13, s. 497–502.

⁴²⁹ Zob. D. Czyżowska, *O celu i granicach...*, s. 93–94.

⁴³⁰ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 305. Por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010.

nego stadium siódmego osoba zmuszona jest do zastanowienia się nad radykalnymi zagadnieniami: Dlaczego być moralnym? Dlaczego być sprawiedliwym w świecie pełnym niesprawiedliwości? Pytania te, oprócz dwóch poprzednio wymienionych poziomów, wymagają zdolności do transcendowania. Choć Kohlberg jedynie ukazuje problem, nie zajmując właściwie własnej pozycji, to jednak pytania, które próbuje zadać, oraz siódme stadium, o którym pisał, pozwalają dostrzec konkretną gotowość operatywną i intencjonalną w człowieku. Nie bez znaczenia jest również i to, że jako przykłady na szóstym poziomie uznaje Martina Luthera Kinga i Mahatmę Gandhiego, tych, którzy na pytania te dali konkretną i transcendentną odpowiedź egzystencjalną⁴³¹.

Na kwestię osiągnięcia przez człowieka poziomu postkonwencjonalnego spojrzeć trzeba jeszcze z dwóch istotnych perspektyw. Pierwsza, wynikająca z filozofii Kanta, dotyczy bezpośrednio jednego z trzech głównych pytań, na jakich skupia się zdaniem filozofa interes ludzkiego rozumu: Co powinienem uczynić? Nie chodzi tu jedynie o przestrzeganie konwencji, reguł czy przepisów, lecz o coś znacznie więcej – każdy człowiek powinien zastanawiać się nad tym, czy postępowanie zgodne z tymi dyrektywami jest mądre, sensowne i wiążące dla niego⁴³². Jeżeli większość ludzi nie osiąga stadium moralności postkonwencjonalnej, to zmusza to do refleksji nad charakterem naszej edukacji. Wyznacznikiem dla drugiej perspektywy, w kontekście której należałoby rozważać możliwości człowieka na polu dochodzenia do poziomu postkonwencjonalnego, mogą być konserwatywne założenia Rogera Scrutona, który twierdzi, iż większość wartościowych relacji międzyludzkich nie ma celu zewnętrznego wobec nich samych. Każda próba dostarczenia takiego celu zawałaby niejako gwałt tym relacjom⁴³³.

Zastanawiając się nad tezą Kohlberga, że niewielu ludzi osiąga poziom postkonwencjonalny, dojść można do wniosku, iż wynika to przynajmniej po części z tego, iż ograniczeni różnymi sztywnymi koncepcjami rozwoju człowieka nie doceniamy załączków kompetencji komunikacyjnej u dziecka. Może też większość ludzi zatrzymuje się na poziomie konwencjonalnym, ponieważ edukacja tak naprawdę zamiast rozwijać potrzebę rozmowy, przede wszystkim między osobami (a nie jedynie między wykonawcami ról społecznych), potrzebę uczestnictwa w dyskursie, przygotowuje wychowanka do odgrywania ról społecznych w przygotowanym przez dorosłych świecie. Wyjaśnienia tej prawidłowości można szukać też w tym, że choć rozwój moralny jest ściśle sprzężony z rozwojem myślenia logicznego, to zależność występująca pomiędzy nimi nie układa się wcale symetrycznie. Dlatego nie

⁴³¹ Zob. L. Kohlberg, *Continuities...*, s. 201–204.

⁴³² Zob. E. Martens, H. Schnadelbach, *Filozofia. Podstawowe pytania*, Warszawa 1995, s. 44.

⁴³³ Zob. R. Scruton, *Co znaczy konserwatyzm?*, Poznań 2002, s. 33.

każdy człowiek, który posiadał umiejętność myślenia formalno-operacyjnego, potrafi formułować i uzasadniać oceny moralne na poziomie postkonwencyonalnym. Konstatacje Kohlberga są zresztą dosyć zbieżne z potoczną oceną globalnych rezultatów instytucji oświatowych. Trudno przecież nie zauważyć, że choć szkoła dużo lepiej wywiązuje się z realizacji zadań dydaktycznych niż wychowawczych, to nie każdy jednak, nawet dobrze wykształcony absolwent szkół osiąga oczekiwany wysoki poziom dojrzałości niezbędny do podejmowania ról społecznych. Nie każdy jest również przygotowany, nawet mając duże kompetencje intelektualne, na ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane działania.

3.3. ANALIZA KRYTYCZNA

Ocena teorii rozumowania moralnego Kohlberga jest złożona i niejednoznaczna. Wydaje się przede wszystkim, że tak istotne w jego ujęciu stadia rozwoju moralnego są przydatniejsze dla bliższego poznania rozwoju moralnego i praktycznego wykorzystania w wychowaniu moralnym niż te, które zaproponował wcześniej Piaget. Należy jednak pamiętać, że stanowiły one punkt wyjścia dla Kohlberga w jego poczynaniach naukowo-badawczych, a stworzona przez niego periodyzacja rozwoju moralnego w dużej mierze weryfikuje dokonania Piageta w tym zakresie. Obie koncepcje łączy podobna metoda badawcza polegająca na prezentowaniu osobom badanym określonych historyjek związanych z postępowaniem moralnym, choć całkiem odmiennych treściowo. Kohlberg, rozwijając teorię Piageta, usiłował jednak skonstruować bardziej szczegółową i wyczerpującą teorię rozwoju moralnego⁴³⁴. O ile u Piageta prezentowane opowiadania wymagały jedynie dokonania prostego wyboru którejś z historyjek oraz ustalenia, która z nich zasługuje na większą aprobatę z moralnego punktu widzenia, o tyle Kohlberg, przedstawiając respondentom historyjki ukazujące dylematy moralne, stawiał ich przed koniecznością dokonania wyboru jednej z dwu możliwości. Wymagał na przykład dokonania wyboru pomiędzy podporządkowaniem się prawu a jego złamaniem dla czyjegoś dobra. Przy okazji każdego dylematu proszono badaną osobę o powiedzenie, co bohater historyjki powinien zrobić, i uzasadnienie, dlaczego tak właśnie powinno się stać. Według Kohlberga to drugie polecenie jest ważniejsze, gdyż hipotetycznie ujawnia poziom myślenia badanego o aksjologicznym wymiarze sytuacji problemowej⁴³⁵.

⁴³⁴ Zob. H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, s. 349.

⁴³⁵ Zob. W. Szczęsny, *Edukacja moralna...*, s. 178.

Jeden z najsłynniejszych to dylemat Heinza z opowiadania *Henryk i lekarstwo*⁴³⁶. Ukazuje historię kobiety chorującej na raka i bliskiej już śmierci. Istniał lek, o którym lekarze myśleli, że mógłby ją uratować. Była to pewna postać radu, którą odkrył niedawno aptekarz z tego samego miasta. Wyprodukowanie tego leku było bardzo kosztowne, ale aptekarz zażądał ceny dziesięciokrotnie przewyższającej koszt jego produkcji. Kupował rad za 200 dolarów, a za małą dawkę leku żądał dwa tysiące. Mąż chorej kobiety, Heinz, próbował pożyczyć pieniądze od znajomych, ale zdołał uzbierać tylko tysiąc. Powiedział też aptekarzowi, że jego żona umiera, i poprosił, by ten sprzedał lek taniej lub pozwolił dopłacić resztę w późniejszym terminie. Aptekarz odmówił, stwierdzając, iż odkrył ten lek i zamierza zbić na nim fortunę. Ponieważ Heinz był zdesperowany, włamał się nocą do apteki i wykradł dla żony lek. Po wysłuchaniu tego opowiadania dzieciom i nastolatkom zadano różne pytania: Czy Heinz powinien ukraść lek? Gdyby Heinz nie kochał żony, czy by to coś zmieniło? Czy Heinz powinien ukraść lek, gdyby umierającym był ktoś obcy?⁴³⁷

Zdaniem Kohlberga istnieją dwa sposoby rozstrzygnięcia tego i innych konfliktów moralnych, choć niezależnie od tego, który z nich się wykorzysta, dochodzi się do jednakowego rozwiązania. Pierwszy sposób to „idealne przyjmowanie ról”. W punkcie wyjścia pojawia się tu nastawienie altruistyczne i empatyczne. Rozważając dylemat Heinza, przyjmuje się w wyobraźni kolejne role: Heinza, jego żony oraz aptekarza, formułując żądania z ich punktu widzenia. Skoro żona Heinza domaga się ratowania życia, aptekarz zaś szacunku dla swej własności, to ich żądania są sprzeczne. Jeśli jednak aptekarz wyobraziłby sobie, że sam znalazł się na miejscu umierającej na raka kobiety, to musiałby przyznać, iż jej żądanie jest bardziej zasadne. Z tego wynika, że Heinz powinien ukraść lekarstwo. Drugi sposób rozstrzygnięcia dylematu moralnego to podejmowanie decyzji z „pozycji niewiedzy”. W tym przypadku bierze się pod uwagę własne korzyści, a w punkcie wyjścia dominuje egoizm. W dylemacie Heinza podejmuje się decyzję, wyobrażając sobie, że można być nim, jego żoną lub aptekarzem, ale nie wiadomo, którą konkretnie osobą jesteśmy. Jeśli Heinz nie ukradnie lekarstwa, to można umrzeć, jeśli będziemy jego żoną, lub odnieść materialną korzyść z tytułu jego sprzedaży, jeśli będziemy aptekarzem. Jeśli Heinz ukradnie lekarstwo, to możemy dzięki temu przeżyć albo ponieść stratę materialną. W tym przypadku również dochodzimy do wniosku, że Heinz powinien ukraść lekarstwo, gdyż rozwiązanie to oznacza

⁴³⁶ Zob. L. Kohlberg, D. Elfenbein, *The Development of Moral Judgments Concerning Capital Punishment*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1975, no. 54, s. 621.

⁴³⁷ Zob. H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, s. 349.

największy zysk lub najmniejszą stratę dla każdej z zaangażowanych w tę sytuację osób⁴³⁸.

Odnosząc się do oceny tej części teorii Kohlberga, podkreślić trzeba, iż nie próbował on stworzyć modelu, który obejmowałby wszystkie aspekty rozumowania moralnego. Dlatego przedstawiane badanym dylematy moralne skonstruował tak, aby umożliwiły one poznanie dokonywanej przez dzieci oceny sprawiedliwości, czyli rozstrzygnięcia przez nie, który z bohaterów historyjki ma bardziej uzasadnione prawa i żądania (np. chora żona Heinza czy aptekarz, który ma lekarstwo). Kohlberg sądził, że ten aspekt rozwoju moralnego może odpowiadać opisanym już cechom stadiów piagetowskich, ponieważ przy ocenie sprawiedliwości ujawnia się raczej poznawcze podejście dziecka do problemów moralnych niż emocjonalna wrażliwość na nie. Decyzje moralne, w których dziecko ponosi bardziej osobiste ryzyko, nie interesowały Kohlberga, ale były przedmiotem zainteresowania innych badaczy. Chociaż poprzez *Moral Judgment Interview Defining Issues Test* można skutecznie mierzyć kompetencje odnośnie do rozumowania moralnego, to jednak ocenione w spokojnej, akademickiej atmosferze mogą mieć mało wspólnego z sytuacją ludzi, którzy w codziennym życiu często muszą wydawać oceny dotyczące zagadnień moralnych w sytuacji, gdy mieszają się ze sobą różne cele, interesy i emocje⁴³⁹.

Popularnym tematem wśród naukowców zajmujących się rozumowaniem moralnym, zwłaszcza w dwóch ostatnich dekadach XX wieku, stało się więc studiowanie dylematów prawdziwego życia⁴⁴⁰. Lawrence J. Walker i jego współpracownicy zastosowali dwa rodzaje związków dla sklasyfikowania dylematów: osobowe (dylematy angażujące specyficzną osobę lub grupę ludzi, z którymi respondenta łączą znaczące więzi, np. rodzinne lub przyjacielskie) i bezosobowe (dylematy, które angażują obcych lub znanych powierzchownie bądź uogólnione grupy ludzi, np. studenci czy klienci)⁴⁴¹. Cheryl Armon ska-

⁴³⁸ Zob. D. Czyżowska, *O celu i granicach...*, s. 90–91.

⁴³⁹ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 539; P.M. King, M.J. Mayhew, *Moral Judgment Development in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test*, „Journal of Moral Education” 2002, no. 3, s. 247–270.

⁴⁴⁰ Por. M. Keller, *Resolving Conflicts in Friendship: The Development of Moral Understanding in Everyday Life* [w:] *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gerwitz, New York 1984, s. 140–158; M.R. Ford, C.R. Lowery, *Gender Differences in Moral Reasoning: A Comparison of the Use of Justice and Care Orientations*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, no. 4, s. 777–783; C. Armon, *Moral Judgment and Self-reported Moral Events in Adulthood*, „Journal of Adult Development” 1995, no. 1, s. 49–62; G. Wark, *Personality, Gender, and the Ways People Perceive Moral Dilemmas in Everyday Life. Poster Presented at the 26 Annual Conference of the 26th Association for Moral Education*, Glasgow July 7–11 2000.

⁴⁴¹ Por. L.J. Walker, B. de Vries, S. Trevethan, *Moral Stages...*, s. 842–858.

tegoryzowała dylematy dnia codziennego zgodnie z kontekstem społecznym osobowych lub bezosobowych (angażujących siebie lub inne znaczące osoby) i społecznych (angażujących siebie i instytucję społeczną lub całe społeczeństwo) dylematów⁴⁴². Gillian R. Wark i Dennis L. Krebs, tworząc w pewien sposób bardziej zaawansowaną metodę służącą klasyfikacji dylematów prawdziwego życia, najpierw poprosili respondentów o zaprezentowanie jednego osobowego i jednego bezosobowego dylematu dnia codziennego⁴⁴³. Sklasyfikowali cztery kategorie dylematów: filozoficzne (abstrakcyjne), które nie angażują bezpośrednio respondenta, ale były omawiane przez respondentów w ich życiu codziennym; antyspołeczne (jednostka powinna zareagować na transgresję lub pokusę); presji społecznej (jednostka doświadcza presji społecznej naruszającej wartości jednostki lub jej tożsamość); prospołeczne (gdy jednostka jest obowiązana zareagować na konfliktowe wymagania lub potrzeby innych). W większości badań rozumowanie moralne w spontanicznie przekazywanych dylematach dnia codziennego znajdowało się na niższych stadiach niż w przypadku dylematów hipotetycznych⁴⁴⁴. Warto też zauważyć, iż ludzie często uzyskują niższe stadia oceny moralnej w dylematach rzeczywistych niż hipotetycznych⁴⁴⁵. Co więcej, typ dylematu dnia codziennego wydaje się wpływać na poziom rozumowania moralnego. Na przykład Wark i Krebs zaobserwowali, że antyspołeczny rodzaj dylematów zatrzymany jest pomiędzy drugim a trzecim, podczas gdy dylematy prospołeczne przywołują stadium trzecie⁴⁴⁶. Dennis L. Krebs, Kathy Denton i Gillian R. Wark zasugerowali, że kiedy ludzie podejmują decyzje moralne w życiu codziennym, rozważają konsekwencje możliwych kierunków działania dla siebie i dla innych oraz wartościują miejsce, w którym możliwe konsekwencje mogą wpłynąć na ich decyzje moralne, a następnie na formy oceny moralnej tworzonej dla ich usprawiedliwienia⁴⁴⁷.

Jerzy Vetulani analizuje kwestię rozwiązywania przez ludzi dylematów moralnych opartych na schemacie, w którym w wyniku katastrofy musi zginąć pew-

⁴⁴² Por. C. Armon, *Moral Judgment...*, s. 49–62.

⁴⁴³ Zob. G.R. Wark, D.L. Krebs, *The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life*, „Journal of Moral Education” 1996, no. 29(1), s. 7–10.

⁴⁴⁴ Zob. M. Ikonen-Varila, *Työyhteisön ristiriitatilanteet moraalitutkimuksen näkökulmasta (Workplace Moral Conflicts from the Viewpoint of Cognitive Developmental Moral Research)*, Research Report no. 140, Finland 1994; C. Armon, *Adult Moral Development, Experience and Education*, „Journal of Moral Education” 1998, no. 3, s. 345–370; E. Wardi, K. Helkama, *Activity System and Moral Reasoning: An Intervention Study*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2015, vol. 59, no. 4, s. 413–423.

⁴⁴⁵ Por. G.R. Wark, D.L. Krebs, *The Construction...*, s. 13–20.

⁴⁴⁶ Por. tamże; G. Wark, D.L. Krebs, *Gender and Dilemma Differences in Real-life Moral Judgment*, „Developmental Psychology” 1996, no. 32, s. 220–230.

⁴⁴⁷ Por. D.L. Krebs, K. Denton, G. Wark, *The Forms and Functions of Real-life Moral Decision-making*, „Journal of Moral Education” 1997, no. 2.

na liczba osób, a podejmowane działanie może uratować tylko niektórych. Odwołuje się do Judith Thomson, która przedstawia dwa dylematy: zwrotnicy i mostka. W obu dana osoba może uratować od śmierci pięć osób, poświęcając jedną. W dylemacie zwrotnicy po szynach nadjeżdża rozjeżdżony wagon. Badany stoi przy zwrotnicy ustawionej tak, że wagon pojedzie prosto i zabije pięć nieznanych mu osób idących po torze. Jeżeli przestawi zwrotnicę, wówczas wagon skreśli na boczny tor, na którym stoi jeden, również nieznany mu człowiek. Przestawiając zwrotnicę, ratuje życie pięciu osobom, ale zabije tę jedną. Większość pytanym mówi, że tak by postąpiła. Sytuację matematycznie identyczną przedstawia dylemat mostka: tor, rozjeżdżony wagon, pięć osób na torze, które bez interwencji nie unikną śmierci. Tor biegnie jednak prosto pod mostkiem, na którym badany stoi z nieznany mu człowiekiem podobnym do tych na torze. Jeżeli zepchnie go w odpowiednim momencie, to jego ciało, padając na tor, spowoduje zatrzymanie wagonu, ale on sam niechybnie zginie. Czy to zrobi?

W tej sytuacji większość badanych odpowiada, że tego nie uczyni – nie zabije prawie własnoręcznie człowieka, nawet nieznanego. Wybiera zazwyczaj postępowanie bardziej emocjonalne niż racjonalne. Skąd tak różne decyzje w sytuacji, gdy ostateczny skutek wyboru jest identyczny? W obu wypadkach nasza decyzja ma charakter etyczny i wymaga pogwałcenia norm moralnych, które nie pozwalają zabić człowieka. Istnieje jednak między tymi przykładami zasadnicza różnica. W dylemacie zwrotnicy pogwałcenie norm jest bezosobowe – zabija się pośrednio, bez kontaktu z ofiarą. W przypadku mostka pogwałcenie to ma charakter osobowy – krzywdzi się człowieka, zabija bezpośrednio, własnymi rękoma, spychając go pod wagon.

Znakomita większość ludzi godzi się na bezosobowe pogwałcenie norm moralnych, ale odrzuca pogwałcenie osobowe. Tę niechęć do pogwałcenia osobowego norm moralnych, do dobrowolnego spowodowania śmierci lub poważnego urazu innej osoby dzielimy z innymi wyższymi naczelnymi – małpami. Nasza niechęć do osobowego pogwałcenia norm moralnych i łatwiejsza akceptacja działania nieosobowego powoduje, że współczesne konflikty zbrojne stają się tak krwawe: znacznie trudniej jest przebić mieczem poddającego się przeciwnika, niż zrzucić bombę na szpital czy odpalić rakietę wycelowaną w wielomilionową metropolię. Najciekawszym wynikiem tych badań było nie tyle stwierdzenie, że znakomita większość ludzi niezależnie od rasy, wyznania, płci i cywilizacji tak samo rozwiązuje dylematy moralne, ile to, że badani często bardzo różnie tłumaczą swój wybór. Działamy moralnie i próbujemy to racjonalizować, lecz naprawdę nie bardzo wiemy, dlaczego tak postępujemy, i próbujemy to racjonalizować⁴⁴⁸.

⁴⁴⁸ Zob. J. Vetulani, *Lustrzana moralność. Niezbędnik Inteligentna*, „Polityka. Wydanie Specjalne” 2003, nr 4, s. 104.

Jednym z zarzutów wysuwanych wobec teorii Kohlberga jest nadmierny jej abstrakcjonizm, przede wszystkim odnośnie proponowanych przez niego dylematów. Zwraca się więc uwagę na to, iż choć kwestionariusze MJI i DIT mogą skutecznie mierzyć kompetencje w zakresie rozumowania moralnego, to jednak ocenione w spokojnej, akademickiej atmosferze mogą mieć mało wspólnego z sytuacją ludzi, którzy w codziennym życiu często muszą wydawać oceny dotyczące zagadnień moralnych w sytuacji, gdy mieszają się ze sobą różne cele, interesy i emocje⁴⁴⁹.

Nowe światło na tę kwestię rzucają badania, które obserwując kres rozwoju moralnego u uczniów kończących edukację na szkole średniej, przedstawiają zarazem wyraźny wzrost poziomu rozumowania u studentów kontynuujących edukację na studiach. Różnicę tę tłumaczono toczonymi dyskusjami na tematy moralne, omawianiem różnych dylematów w trakcie zajęć czy długich spotkań towarzyskich wyróżniających życia studenckie. Odwołując się do tych faktów programy edukacyjne zakładające omawianie dylematów moralnych sugerują, że udaje się w ten sposób podwyższyć moralne rozumowanie dzieci średnio o pół etapu⁴⁵⁰.

Istotną rolę dyskusji nad dylematami moralnymi dla rozwoju rozumowania moralnego wykazał Moshe M. Blatt. Po przeprowadzeniu eksperymentu polegającego na dwunastu cotygodniowych spotkaniach, w czasie których uczniowie rozwiązywali w dyskusji dylematy moralne, wykazał, że aż 64% dzieci przesunęło się w rozumowaniu o jedno pełne stadium. Co ważne, efekt ten utrzymywał się po roku w stosunku do nowych dylematów, nie był więc wynikiem uczenia się „dobrych odpowiedzi”. Korzystne okazało się uczestniczenie w dyskusji osób prezentujących różny poziom rozwoju moralnego (możliwość poznania rozwiązań innych niż własne – różnych perspektyw i przedstawiania sobie nawzajem argumentów). Prowadzący dyskusję wspierał argumenty dziecka, którego rozumowanie było na wyższym poziomie niż innych dzieci; starał się, by jak najwięcej argumentów pochodziło od dzieci. Wyniki badania zostały zreplikowane, co pozwoliło zauważyć efekt Blatta: przesuwanie się poziomu rozumowania moralnego w kierunku wyższego stadium u jednej czwartej do połowy uczniów, którzy przez semestr uczestniczyli w grupie dyskusyjnej próbującej rozwiązywać dylematy moralne⁴⁵¹.

Choć Kohlberg doceniał znaczenie i wartość dyskusji na temat dylematów moralnych, to od samego początku twierdził, że edukacja moralna wymaga

⁴⁴⁹ Zob. P.M. King, M.J. Mayhew, *Moral Judgment Development...*, s. 247–270.

⁴⁵⁰ Zob. J.R. Rest, S.J. Thoma, *Relation of Moral Judgment Development of Formal Education*, „Developmental Psychology” 1985, no. 21. Por. H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 356.

⁴⁵¹ Por. F.C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach...*, s. 5–10.

czegoś więcej niż tylko indywidualnej refleksji. Próbował przezwyciężyć różnice rysujące się pomiędzy teoriami wzrostu moralnego Piageta i Durkheima, którzy w celu dostarczenia uczniom optymalnego dla moralnego wzrostu kontekstu wraz ze swymi współpracownikami rozwinęli „społeczne” podejście szkół w kierunku promocji rozwoju moralnego. Podstawowym założeniem jest tu wyrównanie rozwoju moralnego uczniów poprzez oferowanie im szansy uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym. Demokracja odnosi się tutaj jednak do czegoś więcej niż tylko prostego oddania głosu, wyznaczając pełne uczestnictwo w społeczeństwie przy dochodzeniu do podejmowania decyzji na podstawie konsensusu, a nie na „głównych zasadach”. Reguły tworzy się i omawia na cotygodniowych spotkaniach wspólnoty. Uczniowie stają się w ten sposób współodpowiedzialni za prawo i za siebie nawzajem. Za pewne ukryte założenie uznać można tu przekonanie o istnieniu wspólnych norm, które wyrażają uczciwość wszystkich członków społeczności. Przeważa opinia, że dzięki zastąpieniu odpowiedzialnością determinowania i wzmacniania zasad uczniowie będą poważnie traktowali zachowanie prospołeczne. W tym samym czasie podejście to rozwija pogląd kognitywno-rozwojowy zakładający, że omawianie dylematów moralnych stymuluje rozwój moralny. Warto w tym kontekście podkreślić, iż szkoła społeczna nie pozostawia po prostu uczniów samym sobie. Nauczyciele odgrywają istotną rolę przywódczą w trakcie dyskusji, promując zasady i normy, które koncentrują się na sprawiedliwości⁴⁵². Kohlberg i jego współpracownicy odkryli, że w szkołach eksperymentalnych stworzonych według tego modelu wzrasta poziom rozumowania moralnego, a wzrost ten dotyczy odpowiedzialności i dbałości. Wzmocnieniu podlega też związek pomiędzy moralnością a zachowaniem⁴⁵³.

Tezy Kohlberga, tak jak i Piageta, odnoszą się przede wszystkim do rozwoju możliwości intelektualnych w zakresie wnioskowania i oceniania moralnego, a nie do rzeczywistych przejawów rozwoju moralnego dzieci. To, że dziecko potrafi na określonym poziomie zrozumieć problem moralny czy ma wystarczającą znajomość norm społecznych, nie daje jednak jeszcze gwarancji

⁴⁵² Jeśli nauczyciel chce pomóc uczniowi przejść na wyższy poziom rozumowania, musi przede wszystkim dobrze słuchać i rozumieć sposób myślenia ucznia. Wymaga to delikatnego balansowania pomiędzy przyzwalaniem na samodzielne podejmowanie przez niego decyzji a doradzaniem mu w sposób, który ukaże ograniczenia w jego rozumowaniu. Nadrzędne wyzwanie podejścia tylko społecznego to jego efektywność we wpływanie na działania uczniów, a nie tylko na ich rozumowanie. Por. tamże, s. 15–30.

⁴⁵³ Na przykład w jednej ze szkół znikły właściwie kradzieże i inne drobne przestępstwa po tym, gdy uczniowie przedyskutowali ten problem i doszli do wniosku, że kradzież szkodzi całej społeczności i z tego względu cała społeczność musi być za nią odpowiedzialna. Por. H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 357.

właściwego zachowania się w realnej sytuacji⁴⁵⁴. W rzeczywistości dzieci często zachowują się niezgodnie z tym poziomem, jaki są w stanie osiągnąć w rozumowaniu moralnym (tj. zachowują się poniżej tego poziomu), lub ujawniają różne poziomy funkcjonowania w zależności od znaczenia sytuacji⁴⁵⁵. Czymś innym wydaje się być rozumowanie moralne, a czymś innym postępowanie moralne. W tym też kierunku idzie krytyka koncepcji Kohlberga⁴⁵⁶. Analizy teoretyczne⁴⁵⁷ i bardziej współczesne prace empiryczne⁴⁵⁸ sugerują, że rozumowanie moralne i motywacja moralna są właściwie niezależnymi od siebie obszarami. Kierując się w swych badaniach motywem sprawdzenia tego, w jaki sposób altruistyczni adolescenty rozumieją swoje środowisko społeczne i samych siebie, Daniel Hart i Suzanne Fegley przeprowadzili badania młodych ludzi nominowanych do nich przez liderów ich społeczności ze względu na wyjątkową wrażliwość na potrzeby innych przejawiającą się w poświęcaniu czasu na pracę charytatywną. Na podstawie zebranych w ten sposób informacji przeanalizowali oni koncepcję „ja” i innych form społecznego rozumienia, ujawniając wyraźną syntezę posiadanego przez adolescentów znaczenia „ja” i ich przywiązania moralnego⁴⁵⁹. Wnioski te okazały się być zgodne z tym, co odkryli w swoim badaniu Anne Colby i William Damon⁴⁶⁰. Koncepcje „ja” charakterystyczne dla próby badawczej znacznie odbiegały od koncepcji typowych nastolatków. W kilku kwestiach badani byli oni bardziej skłonni opisywać samych siebie na podstawie terminologii cech moralnych i celów moralnych, postrzegać siebie jako mających większe poczucie stabilności

⁴⁵⁴ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, s. 138.

⁴⁵⁵ Rozwój moralny dzieci może być zatem stymulowany i ukierunkowany przez połączenie treningu umysłowego z praktycznym na podstawie odpowiedniego programu wychowawczego. Ważne jest rozwijanie u dzieci świadomości istnienia i sensu norm moralnych, a także trenowanie refleksji nad postępowaniem własnym oraz innych osób w sytuacjach dylematu normatywnego. Ważna jest również stymulacja rozwoju moralnego, szczególnie w przypadkach dysharmonii między rozwojem intelektualnym a zdolnościami dziecka do wartościowania etycznego. Zob. J. Trempała, *Trening moralny w szkole*, „Studia Psychologiczne” 1993, nr 9.

⁴⁵⁶ Zob. N. Eisenberg, B. Murphy, *Parenting and Children's Moral Development* [w:] *Children and Parenting*, red. M.H. Bornstein, Hillside 1995.

⁴⁵⁷ Por. A. Blasi, *Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature*, „Psychological Bulletin” 1980, no. 1; J.R. Rest, *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York 1986, s. 5–210.

⁴⁵⁸ Por. G. Nunner-Winkler, *Zum Verstandnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit*, Weinert 1998, s. 133–152; S.J. Thoma, *Estimating Gender Differences in the Comprehension and Preferences of Moral Issue*, „Developmental Review” 1986, no. 6, 165–180; L.J. Walker, B. de Vries, S. Trevethan, *Moral Stages...*, s. 842–858.

⁴⁵⁹ Zob. D. Hart, S. Fegley, *Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-understanding and Social Judgment*, „Child Development” 1995, no. 66, s. 1346–1359.

⁴⁶⁰ Por. A. Colby, W. Damon, *Some Do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment*, New York, 1992, s. 1–313.

i ciągłości, byli bardziej zorientowani na osobiste ideały i wartości rodzicielskie oraz na artykułowanie teorii „ja”, w których ważne są osobiste wierzenia i filozofie⁴⁶¹.

Późniejsi badacze zwracają uwagę na relatywne zaniedbanie charakteru moralnego i wartości w modelu Kohlberga⁴⁶², a badanie motywacji moralnej uznają za ważny element prac nad rozumowaniem moralnym⁴⁶³. Znaleźć tu można również potwierdzenie tezy, iż poziom rozumowania moralnego wiąże się ściśle z poziomem wykształcenia oraz doświadczeniem jednostki⁴⁶⁴. Badania wykazały też, iż szczególną rolę odgrywa doświadczenie związane z podejmowaniem nowych ról społecznych, z wchodzeniem w nowe związki interpersonalne oraz pracą w instytucjach społecznych i politycznych⁴⁶⁵.

Nie wolno jednak zapominać, iż Kohlberg wraz z Danielem Candee rozbudowali model łączący osąd moralny z postępowaniem moralnym. Opiera się on na założeniu, że im bardziej jest dojrzałe czyjeś zrozumienie, dlaczego wybór moralny jest słuszny, tym większe prawdopodobieństwo, że dana osoba będzie się odpowiednio zachowywać. W ich modelu rozumowanie moralne powoduje, że wybory deontyczne wzmocnione przez osądy odpowiedzialności i innych czynników wewnętrznych, takich jak siła ego i odwaga, prowadzą do moralnego zachowania. Po pierwsze, ludzie dowiadują się, co jest słuszne. Następnie decydują, czy są oni odpowiedzialni za realizację kursu moralnego działania. Wreszcie, jeśli zdecydują, że są odpowiedzialni, starają się zebrać środki potrzebne do realizacji takiego zachowania. Im więc wyższy poziom rozwoju struktur myślenia moralnego osiągnie jednostka, tym większa będzie wewnętrzna spójność formułowanych przez nią sądów moralnych, a także tym większa będzie zgodność kierunków jej ocen, decyzji, wyborów oraz podejmowanych działań. W konsekwencji jednostka tym bardziej moralnie będzie się zachowywać. Wraz ze wzrostem dojrzałości struktur rozumowania maleje

⁴⁶¹ Zob. D. Hart, S. Fegley, *Prosocial Behavior...*, s. 1352–1359.

⁴⁶² Por. L.J. Walker, R.C. Pitts, *Naturalistic Conceptions of Moral Maturity*, „Developmental Psychology” 1998, no. 34, s. 403.

⁴⁶³ Por. M.W. Pratt, B. Hunsberger, S.M. Pancer, S. Alisat, *A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of Moral Self-ideal in Late Adolescence*, „Social Development” 2003, no. 12(4), s. 563–585.

⁴⁶⁴ Zob. J.R. Rest, S.J. Thoma, *Relation of Moral Judgment...*; A. Niemczyński, D. Czyżowska, M. Pourkos, A. Mirski, *The Cracow Studies with Colberg's Moral Judgment Interview*, „Polish Psychology Bulletin” 1988, no. 1; D. Czyżowska, A. Niemczyński, E. Kmieć, *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 2(1), s. 19–38.

⁴⁶⁵ Zob. C.E. Holstein, *The Relation of Children's Moral Judgment Level to That of Their Parents and to Communication Patterns in the Family* [w:] *Adolescents: Development and Relationships*, red. M.S. Smart, R.C. Smart, New York 1973, s. 238–248.

bowiem zależność sądów moralnych od impulsów popędowo-emocjonalnych i czynników zewnętrznych, rośnie zaś zgodność zachowań z własnymi ocenami oraz z osobście akceptowanymi zasadami postępowania⁴⁶⁶.

Zdaniem Witkowskiego w szeroko rozumianej polskiej humanistyce, w tym i w pedagogice, w ciągu ostatnich lat uwidacznia się wyraźne otwarcie na różne warianty tradycji psychoanalitycznej i poznawczych modeli rozwojowych moralności, takich właśnie jak szkoła Kohlberga⁴⁶⁷. We współczesnych badaniach obserwowana jest potrzeba zmierzenia się z głównymi założeniami paradygmatu kognitywno-rozwojowego, zwłaszcza poprzez podjęcie refleksji nad rolą rozumu w koncepcjach dojrzałości moralnej. Wbrew Kohlbergowi sądzącemu, iż stadia moralne ustanawiają formalne struktury rozumowania wpływające na adekwatność oceny moralnej człowieka i na jego działanie według nich, w późniejszych badaniach nie udało się zyskać poparcia dla interpretacji rozwoju stadialnego rozumowania moralnego jako wiodącego czynnika w rozwoju moralności. Badania te wykazały, że w różnych kontekstach stadium moralne nie wiąże się z zachowaniem, podczas gdy istotną staje się tu inna cecha charakterystyczna osoby – tożsamość moralna. Niektóre sytuacje moralne wymagają analitycznego myślenia, aby znaleźć dla nich adekwatne rozwiązanie, jak na przykład rodzaj zagadnień omawianych przez Sąd Najwyższy.

Zupełnie inaczej jest w kwestiach interpersonalnych związanych z wyborami życiowymi. Ludzie różnią się w tym, co jest dla nich najważniejsze w danej sytuacji, i mogą różnie odpowiadać na sytuacje o charakterze moralnym (nawet identyczne), co ujawnia różnorodność osobowości moralnych. Niektórzy mogą postrzegać swoje decyzje w kontekście sprawiedliwości społecznej (sugestywny przykład Martina Luthera Kinga), podejmując je w wysoko analityczny i rozumowy sposób. Inni jednak mogą postrzegać i odpowiadać na różne problemy z większą empatią na ludzkie cierpienie (Matka Teresa z Kalkuty). W obydwu przypadkach silne „ja moralne” (lub osobowość) jest jasno widoczne, ale rola kompleksowego rozumowania moralnego jest prawdopodobnie bardziej oczywista w pierwszym przypadku. Co więcej, w obydwu przykładach obecne są koncepcje dojrzałości moralnej. Powinny być one zatem na równi traktowane i cenione w teorii rozwoju moralnego. Późniejsi kohlbergianie na nowo rozważają więc rolę stadiów rozumowania moralnego w uzyskiwaniu dojrzałości moralnej.

Istnieją tu przynajmniej dwie możliwości interpretacji. Relatywnie swobodna interpretacja nadawania moralnego znaczenia wymaga bliższego poznania świadomości swojego „ja” jednostki i jej stanów psychicznych.

⁴⁶⁶ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 71.

⁴⁶⁷ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 144.

Druga interpretacja jest bardziej fundamentalna i bliska naturze lub definicji moralności. Kładzie ona nacisk na specyficznie moralny wymiar rozumienia moralności. Opiera się na założeniu, że ma to miejsce jedynie wtedy, gdy osoba demonstruje stanowisko i dyspozycję do korzystania z rozumu w podejmowaniu działań o charakterze moralnym.

Stopień użyteczności tej interpretacji sprawdził między innymi Walker, który po przeprowadzonym badaniu doszedł do wniosku, że wiele osób przyznaje się do zależności od „dobrej reakcji”, intuicji lub sumienia w sytuacji zmuszającej ich do uzasadnienia słuszności podejmowanych przez siebie decyzji moralnych. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że rozumowanie samo przez siebie odgrywa mniejszą rolę w życiu moralnym, a niektórzy ludzie po prostu nie potrzebują sięgać do celowego myślenia we wszystkich sytuacjach. Ich wartości i przekonania moralne mogą być tak głęboko integrowane w strukturze „ja”, że naprawdę stają się intuicyjne⁴⁶⁸.

Trudno też nie dostrzec, że dorastający młodzi ludzie w sytuacjach konfliktowych, co ujawniają zresztą także badania Kohlberga, dostrzegają relatywny charakter słuszności rozwiązań. W ich ocenach moralnych ujawniają nieraz poglądy skrajnie relatywistyczne⁴⁶⁹. U części młodych dorosłych, którzy osiągnęli już czwarte stadium poziomu moralności konwencjonalnej, zaobserwowano pozorną regresję do poziomu moralności przedkonwencjonalnej oraz przeciwstawianie perspektywie systemu społecznego instrumentalno-egoistyczną perspektywę stadium drugiego, co wydawało się być niezgodne ze stanowiskiem Kohlberga. W badaniach podłużnych okazało się jednak, iż jest to zjawisko przejściowe. Ujawniający się w tym okresie subiektywizm i relatywizm moralny zinterpretowany został ostatecznie przez Kohlberga jako konieczny, ale niewystarczający warunek przejścia od konwencjonalnego stadium czwartego, to jest prawa i porządku społecznego, do postkonwencjonalnego stadium piątego, moralności umowy społecznej. W fazie pozornego cofania się do stadium przedkonwencjonalnej moralności jednostka kwestionuje społecznie obowiązujący system wartości, preferując relatywistyczne rozumienie wartości. Osiągając poziom postkonwencjonalny, godzi ona perspektywę systemu społecznego i korzyści indywidualnych w ramach bardziej ogólnej perspektywy uniwersalnych zasad etycznych. Przyjmuje stanowisko, w ramach którego akceptuje normy i prawa społeczne pod warunkiem, że są one oparte na ogólnych humanitarnych zasadach dotyczących moralnych praw

⁴⁶⁸ Zob. L.J. Walker, R.C. Pitts, K.H. Hennig, M.K. Matsuba, *Reasoning about Morality and Real-life Moral Problems* [w:] *Morality in Everyday Life*, red. M. Killen, D. Hart, New York 1995, s. 371–407.

⁴⁶⁹ Zob. L. Kohlberg, R. Kramer, *Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development*, „*Human Development*” 1969, no. 12, s. 83–120.

jednostki. Warto też zauważyć, że choć wzrost ujęć wartościujących u dorastających dzieci wpływa na kształtowanie się postaw i przekonań, które stopniowo stają się bardziej stabilne, przyjmując postać światopoglądu, to charakteryzuje się on jednak specyficzną cechą młodości: zmiennością⁴⁷⁰.

Oceniając teorię Kohlberga, można również dojść do wniosku, że nie jest ona jedynie modelem abstrakcyjnym, ma też liczne możliwości praktycznego wykorzystania. Autora interesowało bowiem to, czy możliwe jest wprowadzanie dzieci lub młodzieży do wyższych etapów moralnego rozumowania, a jeśli tak, to czy wpłynie to na ich zachowanie w szkole. Badacz ten wykorzystał swoje odkrycia do odrzucenia tradycyjnych praktyk edukacyjnych opartych na przekonaniu, że cnoty i słabości moralne są podstawami zachowania moralnego, a charakter moralny porównywany jest z „torbą cech”, takich jak: uczciwość, uprzejmość, cierpliwość, siła itp. Zgodnie z podejściem tradycyjnym nauczyciele są po to, aby tych właśnie cnot nauczać poprzez przykład i bezpośrednią komunikację przekonań, dając uczniom możliwość ich praktykowania. Krytykując to podejście tradycyjne, zwracano uwagę, iż nie dostarcza ono żadnej przewodniej zasady definiowania tego, które cnoty są warte stosowania, i błędnie zakłada konsensus społeczny, na podstawie którego rozważane są „wartości pozytywne”. Kohlberg doszedł do wniosku, że lepsze podejście do zachowania moralnego powinno się koncentrować na stadiach rozwoju moralnego, a edukacja moralna powinna stawiać sobie za cel zachęcanie jednostek do rozwoju w kierunku osiągnięcia następnego, wyższego poziomu rozumowania moralnego. Warto jednak zauważyć, że analizy Kohlberga koncentrują się nie tylko na zasadach moralnych w ramach uniwersalnych, jak ma to miejsce u Piageta, lecz poprzez odniesienie ich do konkretnych sytuacji mają kierować na poszukiwanie wartości moralnych w myśleniu poszczególnych osób⁴⁷¹.

Od Arystotelesa aż do Kanta nie było wśród teoretyków wychowania wątpliwości co do tego, iż decydującą rolę w kształtowaniu człowieka jako bytu moralnego odgrywają cnoty. Aż do okresu oświecenia sądzono więc, że do prowadzenia dobrego życia ludzie potrzebują właściwie jedynie odpowiednich cnot, które będą czymś w rodzaju przewodnika ułatwiającego dokonanie odpowiedniego wyboru moralnego. Zgodnie z poglądami Arystotelesa życie cnotliwe wymaga od człowieka kierowania się racjonalnymi zasadami (*telos*) i rozumienia ich nadrzędnego celu (*logos*). Koncepcja ta zakładała, że istnieje nadrzędna prawda, za którą powinny podążać jednostki ludzkie. Opierając się

⁴⁷⁰ Zob. I. Obuchowska, *Adolescencja*, s. 163–201.

⁴⁷¹ Zob. L. Kohlberg, *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order* oraz *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Humana” 1963, no. 6, s. 11–33, tenże, *Development of Moral Character...*, s. 383–431.

na tych założeniach, można określić listę cnót wymaganych do osiągnięcia wybranego przez siebie telosu.

Tymczasem Kohlberg odrzucił koncentrację na wartościach i cnotach nie tylko zresztą z braku konsensusu w obrębie tego, których cnot nauczać, ale także z powodu kompleksowej natury ich praktykowania. Trudno przecież nie zauważyć, że ludzie często podejmują zupełnie różne decyzje w obrębie wyborów moralnych pomimo uznawania tych samych podstawowych wartości moralnych. Stwierdził jednak, co ważne, odrzucając zarazem zdecydowanie relatywistyczny punkt widzenia, iż podstawowe zasady moralne można odnaleźć w różnych kulturach na całym świecie⁴⁷². Sformułował więc trzy główne tezy krytyki etyki cnót Arystotelesa. Po pierwsze, wyraził przekonanie, iż niemożliwy jest do uzyskania konsensus wokół tego, co oznacza sformułowanie „życie dobrze przeżyte”. Współczesne społeczeństwo charakteryzuje przecież między innymi ogromny pluralizm możliwych do wyboru i równoprawnych względem siebie stylów życia, którymi można się kierować. Skoro nie istnieje jakaś jedna racjonalna zasada życia, to trudno jest, jeśli nie jest to w ogóle niemożliwe, sporządzić jakąś listę cnót wspierających ludzi w osiągnięciu ich nadrzędnego celu.

Dążenie do konsensusu na tej płaszczyźnie poprzez zastosowanie rozumowania wywodzi swoje korzenie z oświecenia. Wykazując niezwykłą wprost apologię rozumności, Kant koncentrował się na rozumowaniu i odrzucał emocje przy podejmowaniu decyzji dotyczących moralności⁴⁷³. Od czasów oświecenia długo utrzymywało się przeświadczenie o utożsamieniu istoty jednostki z racjonalnością. Podobnie jak racjonalność w nauce można usprawiedliwić obiektywnymi faktami, tak też Kant postulował, by twarde fakty etyczne, a zarazem i racjonalność znalazły się w samym sercu życia moralnego i jego oceny. Jeśli doszłoby do odkrycia praw moralnych, które byłyby wiążące niezależnie od miejsca urodzenia, religii, płci i kultury, to wówczas zastosowanie zasad moralnych byłoby związane z charakterem rozumu samego w sobie. Nic innego, lecz tylko rozum mówiłby wtedy jednostkom, jak postępować i co robić, gdyż nakazy i zalecenia moralności byłyby prawami obiektywnej konieczności.

Kant odrzucił nadrzędne znaczenie cnoty, gdyż uznając je za głęboko zakorzenione w ludzkiej cielesności, dostrzegał w nim źródło stronniczości. W konsekwencji doszedł do wniosku, iż w celu prowadzenia życia rzeczywiście moralnego i racjonalnego jednostka musi odseparować samą siebie od

⁴⁷² Zob. L. Kohlberg, E. Turiel, *Moral Development and Moral Education* [w:] *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*, red. L. Kohlberg, New York 1973, s. 410–465.

⁴⁷³ Zob. A. Bobko, *Kant, czyli krytyka samotnego rozumu*, „Znak” 1991, nr 431, s. 66.

swoich osobistych preferencji. Druga z krytyk Kohlberga zgodna jest ze sposobem myślenia Kanta negującego cnoty. Kohlberg postrzegał więc etykę cnót jako zbyt osobistą i nieracjonalną, uznając cnoty za nieracjonalne ze względu na ich zbyt silny związek z namiętnościami⁴⁷⁴. Warto w tym kontekście podkreślić, że to wyobrażenie dwóch sił walczących ze sobą o kontrolę nad wolą obecne jest między innymi w judaizmie, chrześcijaństwie i w teorii psychoanalitycznej Freuda.

W swojej krytyce filozoficznej Kohlberg odwołuje się do tego, że cnoty nie pozwalają społeczeństwu na wygenerowanie zgody moralnej lub jakiegoś konsensusu. W społeczeństwie pluralistycznym nie istnieje bowiem uniwersalne, niezwiązane z jakimś określonym kontekstem ujmowanie cnót uznawanych za najważniejsze. Nie istnieje również żadna uniwersalna definicja cnoty. Skoro język cnót nie może dostarczyć uniwersalnego, kompromisowego i obiektywnego ujęcia moralności, Kohlberg chciał wygenerować porozumienie w sprawie zagadnień moralnych, odwołując się do rozumu. Warto zauważyć, iż pomimo tej krytyki cnoty w pewnej mierze wciąż mają zastosowanie we współczesnych badaniach, gdyż stanowisko Kanta i Kohlberga postulujące używanie rozumu i logiki w rozwiązywaniu dylematów moralnych nie wydaje się zbyt realistyczne, zwłaszcza wtedy, gdy uwzględnimy osobisty punkt widzenia poszczególnych ludzi. Co więcej, badacze wykryli sposoby na badanie cech w podejściu społeczno-poznawczym, które jest efektywniejsze od analizy cech globalnych. Walter Mischel postrzegał cechy jako elementy, które się rozwijają dzięki sytuacyjnym interakcjom osoby⁴⁷⁵. Również Augusto Blasi przedstawił model, który jest kompatybilny w badaniu osobowości z podejściem społeczno-poznawczym. Zapewnił, że jednostki budują swoje tożsamości lub osobowość poprzez organizowanie informacji odnoszących się do nich samych. Informacje uważane za ważne lub centralne byłyby zatem najistotniejsze dla tożsamości jednostki. Natomiast informacje, które są mniej ważne lub peryferyjne, nie zostaną ujęte w jej tożsamości⁴⁷⁶.

Teoria Kohlberga wywołała liczne kontrowersje i dyskusje w kontekście jej głównych wątków: związku rozumowania moralnego z rozwojem poznawczym, stałej dla wszystkich sekwencji stadiów oraz relacji pomiędzy stadiami wyróżnionymi przez Kohlberga a postępowaniem moralnym. Badacz ten uznał, że każdy etap wyrasta z poprzedniego, zachowując wewnętrzną spójność. Jed-

⁴⁷⁴ Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*; D. Lapsley, *Moral Psychology*, Boulder 1996; P.N. Johnson-Laird, E. Shafir, *The Interaction between Reasoning and Decision-making: An Introduction*, „Cognition” 1993, no. 49.

⁴⁷⁵ Zob. W. Mischel, *Personality and Assessment*, Wiley 1968.

⁴⁷⁶ Zob. A. Blasi, *Moral Identity: Its Role in Moral Functioning* [w:] *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gerwitz, New York 1984, s. 128–139.

nostka, jeżeli w ogóle ewoluuje, to powinna poruszać się tylko w górę tej sekwencji. Nie twierdził, że wszyscy muszą przejść przez wszystkie sześć etapów ani też że są one przypisane do określonego wieku. Utrzymywał jedynie, że ich kolejność jest niezmienna i uniwersalna. Wydaje się również, iż rzeczywiście istnieje wyraźnie określona kolejność etapów rozwoju rozumowania moralnego i że te etapy są uniwersalne. Co istotne, Kohlberg, jak sam przyznawał w późniejszych publikacjach⁴⁷⁷, nie omawiał wszystkich aspektów rozumowania moralnego, lecz opisywał jedynie rozwój rozumowania dotyczący sprawiedliwości i uczciwości⁴⁷⁸.

Odnosząc się do zarysowanego przez Kohlberga modelu stadialności rozwoju rozumowania moralnego, zaznaczyć trzeba, iż każda systematyzacja rozwoju moralnego oraz opis poszczególnych stadiów ma zawsze charakter hipotezy. Im więcej też wyróżni się stadiów, tym większa będzie ich precyzyjność, a także przestrzeń na spekulacje i podporządkowywanie faktów teorii⁴⁷⁹. Nie inaczej jest w przypadku stadialności zaproponowanej przez Kohlberga.

Ciekawe uwagi w tej kwestii przedstawił Maksymilian Chutorański, który eksponuje podobieństwa między wyodrębnionymi przez Kohlberga stadiami rozumowania moralnego a konkretnymi stanowiskami w etyce. Moralność przedkonwencjonalna ma jego zdaniem wiele wspólnego z koncepcjami z kręgu etyki heteronomicznej, wedle których powinności moralne człowieka wywodzą się od zewnętrznego autorytetu, na przykład od Boga mającego nieograniczoną swobodę w ustanawianiu obowiązujących norm. Uwidacznia się tu również zbieżność ze stanowiskiem określanym jako egoizm etyczny, który w swojej słabej wersji zawiera się właściwie w tezie, że zasady moralne są słuszne i można je uznać, jeżeli przestrzegając ich, dążymy do swego największego dobra⁴⁸⁰. Moralność konwencjonalna wykazuje podobieństwa do moralności opisywanej przez teorie odwołujące się do darwinizmu – szczególnie sprzyjamy tym, z którymi dzielimy wspólne geny, oraz najbliższemu otoczeniu (np. teoria doboru krewniaczego Williama Hamiltona), a także widoczne są tu podobieństwa do kontrakcjonizmu, a więc etyki umowy społecznej, gdzie przyjęte i obowiązujące społecznie standardy wyznaczają możliwości dopuszczalnego zachowania⁴⁸¹.

Zdaniem Laurence'a Thomasa o ile poziom pokonwencjonalny charakteryzuje myślenie moralne w kategoriach utylitaryzmu i deontologii, o tyle na

⁴⁷⁷ Zob. L. Kohlberg, C. Levine, A. Hower, *Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics*, Basel 1983.

⁴⁷⁸ H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 352–353.

⁴⁷⁹ Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 65–66.

⁴⁸⁰ Zob. K. Baier, *Egoizm [w:] Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, Warszawa 2009, s. 243.

⁴⁸¹ Zob. M. Chutorański, *Moralność, rozwój moralny...*, s. 101.

poziomach przedkonwencjonalnym i konwencjonalnym widoczny jest przede wszystkim postęp jednej cechy, a mianowicie utożsamiania się z interesami i wartościami innych; w każdym kolejnym stadium moralnego rozwoju utożsamiamy się z coraz większym kręgiem ludzi⁴⁸².

Zwraca się też uwagę na to, że z przyjętymi przez Kohlberga stadiami osądu moralnego oraz z kształtowaniem się tożsamości jednostki ściśle wiąże się doskonalenie kompetencji komunikacyjnych. Prawidłowy przebieg tych procesów i osiągnięcie celu ostatecznego, to znaczy zinternalizowania przez jednostki uniwersalnych norm moralnych, zależą od intensywności oraz jakości jej uczestnictwa w grupach i instytucjach społecznych, a przede wszystkim od sposobu jej działania w rolach społecznych⁴⁸³.

Ważne uwagi względem teorii stadiów Kohlberga czynione z punktu widzenia praktyki pedagogicznej odnoszą się do tego, iż w świetle tej teorii uszkodzenie procesu rozwojowego, ograniczenie go, przerwanie jego naturalnych sekwencji związane jest z ukrytą przemocą strukturalną oświaty. Wedle założeń Eriksona młodość to okres „normatywnego kryzysu” tożsamości i zarazem czas zawieszenia na względnie długi okres konieczności podejmowania ról dorosłych. W okresie od końca szkoły podstawowej do końca młodości młodzież dąży więc do samookreślenia i do identyfikacji z idolami, ideologiami i wzorami kulturowymi, a zarazem jej potrzebą i prawem jest przymierzanie się do wielu różnych ról, do „gry rolami”. Wczesne rozstrzygnięcia strukturalne i wąskie profile kształcenia obejmujące większość młodzieży są instytucjonalnym rozstrzygnięciem za młodzież jej wyborów. Przemoc strukturalna oświaty jest przerwaniem „kryzysu tożsamości” i zabranieniem prawa do „moratorium” rozwojowego. Ukryta przemoc strukturalna oświaty jest zatem uszkodzeniem procesu rozwojowego, ograniczeniem go, przerwaniem jego naturalnych sekwencji. Jest tym samym – podobnie jak w świetle teorii Kohlberga – zablokowaniem przejścia przez większą część młodzieży do najwyższych faz rozwoju – do samodzielnych wyborów etycznych, tworzenia świata i kultury, dawania światu, innym ludziom siebie i z siebie⁴⁸⁴.

Kwieciński dokonuje rozróżnienia pomiędzy przymusem o charakterze rozwojowym i przemocą o charakterze nierozwojowym. W tym drugim przypadku zachodzi zastosowanie siły, która prowadzi do nieuświadomionego podporządkowania jednostki zastanym strukturom i znaczeniom wbrew i przeciwko jej potrzebom i interesom, przeciwko jej możliwościom rozwojowym. Dzieląc przemoc na rozwojową, to znaczy usprawiedliwioną samą w sobie, i nierozwojową (nieusprawiedliwioną), ten sam autor zauważa jednak, iż nie-

⁴⁸² Zob. L. Thomas, *Moralność i rozwój...*, s. 517.

⁴⁸³ Zob. Z. Gawlina, *Uniwersalizacja celów...*, s. 15.

⁴⁸⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 124.

kiedy dosyć trudno jest rozstrzygnąć, która przemoc może być uznana za rozwojową, a kiedy nie ma takiej możliwości⁴⁸⁵. Jeśli w poszukiwaniu odpowiedzi na tę kwestię zastosować pionowy schemat rozwoju, to znaczy „pionowy profil epistemologiczny”⁴⁸⁶ rozwoju świadomości moralnej dzieci i młodzieży Piageta i Kohlberga⁴⁸⁷ (od fazy naturalnej, przez adaptacje do norm grupy i systemu, do orientacji na wartości kultury i dyskurs etyczny), to okazałoby się, że przemoc ukryta (strukturalna i symboliczna) pojawia się jako instrument adaptacji jednostki do norm grupy społecznej, do norm, reguł i przepisów organizacji w konwencjonalnym stadium rozwoju. Poprzez system różnych kar i nagród, ćwiczeń, narzucania znaczeń i uzasadnień istniejących norm dana jednostka wprowadzana jest niejako przymusowo w świat jej realnych i potencjalnych interakcji oraz relacji w zastanym świecie społecznym i jego instytucjonalnych urządzeniach. Zrazem jednak od wczesnych okresów rozwoju narzucane są jednostce kulturowe interpretacje przyjętych definicji dobra i zła przez instytucje zastanej przez nią dominującej (w jej „przestrzeni życiowej”) religii. Tak więc i te nadrzędne – w danej, naturalnie zastanej i przekazywanej w procesach socjalizacji kulturze – kryteria wartościowania są narzucane jednostce za pośrednictwem przemocy symbolicznej pośredniczonej przez socjalizację (grup pierwotnych) i edukację (instytucji). Dopiero jednak rozwój jednostki do poziomu dyskursu znaczeń w obrębie uniwersum wartości wypracowanych przez ludzkość i świadome kształtowanie przez jednostkę odrębnej, niepowtarzalnej tożsamości (jako symbolicznej struktury kompetencji zapewniającej ciągłość i swoistość osobowości społecznej w czasie i przestrzeni) jest taką fazą rozwoju, w której jednostka zyskuje pełnię kompetencji emancypacyjnych i komunikacyjnych, zdolność do kreowania samej siebie, swego świata społecznego i kultury.

Skoro rozwój jednostki ma charakter sekwencyjny i nie może ona osiągnąć stadiów wyższych skokowo, to znaczy z pominięciem kolejnych stadiów poprzednich, usprawiedliwienie konieczności przemocy strukturalnej i symbolicznej we wczesnych okresach rozwoju dzieci wydaje się racjonalne. Moc tej oczywistości i siły uzasadnień osłabiają jednak według Kwiecińskiego dwa argumenty: argument socjologii oświaty oraz argument neopsychoanalizy społecznej i interakcjonizmu. Nie ma żadnej gwarancji przy uruchamianiu tak usprawiedliwionych instrumentów przemocy, że wiedza instrumentalno-techniczna warunkująca orientację jednostki w świecie społecznym i w kultu-

⁴⁸⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 206.

⁴⁸⁶ Zob. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, s. 5–10.

⁴⁸⁷ Zob. L. Kohlberg, *Stage and Sequence: The Cognitive-developmental Approach to Socialization* [w:] *Handbook of Socialization Theory and Research*, red. D.A. Goslin, Chicago 1969.

rze jest dystrybuowana sprawiedliwie, czyli wszyscy w przybliżonym stopniu mają zapewnione „bilety wstępu” do elementarnej samodzielnej orientacji w zastanym świecie. Gdyby pośrednie środki ukrytej przemocy strukturalnej i przemocy symbolicznej – w tym szczególnie system instytucji edukacyjnych – reprodukowały (czy produkowały) poważne liczebnie zastępy osób niezdolnych do uczestnictwa w kulturze, to nic nie usprawiedliwiłoby wówczas użycia przemocy, a jakkolwiek przemoc czyniłoby nielegalną z przyjętego tu punktu widzenia sprzyjania rozwojowi i maksymalizacji kompetencji samorealizacyjnych⁴⁸⁸.

Poważnym zarzutem względem stadiów Kohlberga jest pominięcie przez niego takich ważnych czynników, jak niespójność pomiędzy wiedzą moralną a postępowaniem oraz zjawisko hipokryzji moralnej. Empirycznie wykazano bowiem istnienie bardzo niskich współczynników korelacji między wiedzą moralną i deklarowanymi postawami a moralnym postępowaniem. Dzieci inteligentne popełniają wprawdzie mniej wykroczeń obwarowanych sankcjami dorosłych, ale częściej i skuteczniej oszukują w grach i zabawach z rówieśnikami. Inteligencja i wiedza moralna zdają się więc być warunkiem wystarczającym do łatwiejszego rozeznania się w oczekiwaniach społecznych i lepszego przystosowania się do nich, lecz nie powodują raczej zmian w sferze motywacji i zachowań⁴⁸⁹.

Wykorzystując dylematy moralne Kohlberga, wykazano jednak, iż rzeczywiście w miarę wzrostu moralnego zaznacza się coraz silniej tendencja do spójności sądów moralnych. Badani na wyższych etapach rozwoju częściej wypowiadali sądy o odpowiedzialności zgodne z uczynionym w jakiejś sytuacji wyborem deontycznym. Można przyjąć, że w miarę postępów w rozwoju moralnym sądy deontyczne stają się coraz bardziej preskryptywne⁴⁹⁰. Podobne rezultaty osiągnęła Sharie Mc Namee w eksperymencie, w którym badano poziom rozwoju sądu moralnego i reakcję badanych na prośbę udzielania pomocy. Potwierdziły one istnienie i wzrost spójności moralnej. Najwyższy jej stopień odnotowano w stadium pokonwencjonalnym, gdzie aż 88% badanych podjęło działania deklarowane uprzednio w sądzie moralnym. Najniższą 25-procentową zgodność odnotowano w stadium przedkonwencjonalnym⁴⁹¹.

⁴⁸⁸ Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 207–208.

⁴⁸⁹ Zob. W. Mischel, H. Mischel, *A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self-regulation* [w:] *Moral Development Behavior*, red. T. Lincona, New York 1976.

⁴⁹⁰ Zob. E. Kmiec, *Lawrence’a Kohlberga model związku: myślenie–działanie moralne*, „*Studia Psychologiczne*” 1986, nr 30, s. 31.

⁴⁹¹ Zob. S. Mc Namee, *Moral Behaviour, Moral Development and Motivation*, „*Journal of Moral Education*” 1977, no. 7, s. 27–31. Por. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 68.

Ludzie nierzadko prezentują też postawę, którą określić można mianem hipokryzji moralnej. Starając się prezentować jako osoby moralne zarówno w oczach własnych, jak i cudzych, odmawiają jednak poniesienia kosztów postępowania moralnego, i to nawet niewielkich. Hipokryzja ta, jak ukazują badania, była – paradoksalnie – największa wśród osób uzyskujących na wstępie wysokie wyniki w kwestionariuszu odpowiedzialności moralnej, a więc przekonanych, że są szczególnie moralne. Sądy o własnej moralności zwykle są nie tylko bardzo pozytywne, ale mają również niewiele wspólnego z zachowaniami. Ludzie po prostu z góry zakładają, że są moralni niezależnie od swoich rzeczywistych zachowań. Dochodzą do tak pozytywnego obrazu własnej moralności, myślą, że są moralni. Robiąc tylko to, co uważają za słuszne i moralne, łudzą się, iż ich działania wynikają jedynie z ich wolnej woli. Tymczasem zachowania te są w dużej mierze wynikiem działania niedostępnych świadomości procesów psychicznych, a poczucie sprawstwa bierze się stąd, że nasze automatyczne umysły udostępniają świadomości informację o podjętych przez siebie decyzjach na ułamek sekundy przed tym, zanim mięśnie zaczną te decyzje wprowadzać w czyn. Treści dostępne świadomości, a więc nawet i te konstytuujące momenty subiektywnie doświadczane jako wahanie się, refleksja i podejmowanie decyzji, w rzeczywistości zdeterminowane są automatycznymi procesami niedostępnymi świadomości⁴⁹².

Poza koncentracją na sprawczości własnych działań (hamującej inne interpretacje, w tym moralne) czynnikiem decydującym o rzadkości faktycznych ocen moralnych może być emocjonalna awersyjność ich dokonywania. Pewne mechanizmy funkcjonowania umysłu w połączeniu z omówionymi już różnicami pomiędzy dziedziną sprawczości i wspólnotowości sprawiają bowiem, że wydawanie sądów o sobie w tej drugiej dziedzinie prowadzi do bardziej awersyjnych następstw niż formułowanie sądów w dziedzinie sprawczości. Redukcja dysonansu jest możliwa poprzez zmianę przekonań lub sprzecznych z nimi zachowań, jednak niespójność między przekonaniem o własnej moralności a pamięcią własnych niemoralnych postępów jest niemal nieredukowalna. Przeszłych postępów zmienić nie można, a zmiana przekonań prowadzi do naruszenia poczucia własnej wartości. Niespójności tej nie można też rozwiązać poprzez zwykłe jej bagatelizowanie. Prowadzi ona więc do zalegania w pamięci operacyjnej związanych z nią treści i do dręczenia się powracającymi negatywnymi myślami, czyli ruminowania⁴⁹³.

Uznawanie działań służących naszym interesom za ogólnie moralne wydaje się przejawem rażącego cynizmu. Jednak zjawisko to jest bardzo częste,

⁴⁹² Zob. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość...*, s. 156–157.

⁴⁹³ Tamże, s. 159–162.

a niewiele osób jest skłonnych uznać siebie za cyników. Musi tu zatem działać jakiś bardziej subtelny mechanizm, który sprawia nie tylko, że utożsamiamy moralność z własnym interesem, ale też wierzymy, że to naprawdę jest moralność. Można tu mówić o pewnym mechanizmie, zgodnie z którym ludzie mają skłonność do bezwiednego egocentryzmu w interpretowaniu tego, co się dzieje. Wprawdzie kiedyś sądzono, że charakteryzuje on małe dzieci, ale dziś wiadomo, że jest on czynnikiem mocno zniekształcającym rozumienie świata także przez dorosłych. Ocen moralnych dokonuje się często na podstawie automatycznego wartościowania zdarzeń. Są one wynikiem rozumowania moralnego, ale mają też charakter natychmiastowy i intuicyjny; rozumowanie moralne występuje tu dopiero po nich, jeżeli w ogóle występuje⁴⁹⁴.

Dokonując analizy stadiów Kohlberga, dostrzec można, iż znajduje w nich wyraz koncepcja społeczeństwa rozumianego jako stowarzyszenie. Kładzie się tu więc nacisk na formalne i prawne aspekty jego funkcjonowania. Społeczeństwo rozpatruje się jako system czy organizację społeczną, a zadaniem jego członków jest dbanie o spójne i harmonijne funkcjonowanie. Problemy ze zrozumieniem koncepcji rozwoju rozumowania moralnego brać mogą się z tego, iż niekiedy, w odróżnieniu od Kohlberga, widzi się w społeczeństwie wspólnotę, a nie stowarzyszenie⁴⁹⁵. Wspólnota, wcześniejszy sposób życia społecznego, to trwała i autentyczna forma współżycia występująca u wszystkich istot organicznych. U jej podłoża leżą: zwyczaj, tradycja i wzajemne porozumienie. Stosunki między ludźmi charakteryzują się tu życzliwością i wzajemnym zainteresowaniem, a relacje konstruuje się jako rzeczywiste i organiczne, stanowiące cel sam w sobie. W odróżnieniu od wspólnoty mającej cechy żywego organizmu, stowarzyszenie to twór mechaniczny funkcjonujący na podstawie kontraktu i konwencji, ustaleń formalnych. Jest tworzony przez jednostki dbające o własną korzyść, lecz świadczące sobie wzajemne usługi; relacje mają tu charakter bardziej mechaniczny i widzi się w nich środki do realizacji określonych celów.

Większość teoretyków osobowości odrzuciło ideę faz rozwojowych, koncentrując się w większym stopniu na celach rozwoju osobowości (np. indywidualizacja Junga, społecznie zorientowane dążenie do samodoskonałości Adlera, samorealizacja u Horney, aktualizacja Rogersa, samoaktualizacja Masłowa) oraz na przestrzeganiu przed patogenicznymi zachowaniami rodziców mogących przeszkadzać w osiągnięciu tego ideału⁴⁹⁶. Witkowski sądzi jednak, że

⁴⁹⁴ Tamże, s. 169–171.

⁴⁹⁵ Por. J. Snarey, J. Keljo, *In a Gemeinschaft Voice: The Cross – Cultural Expansion of Moral Development Theory* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. I: *Theory*, red. W.J. Kurtines, J.L. Gewirtz, Hillsdale 1991.

⁴⁹⁶ Zob. R.B. Ewen, *Personality Theories* [w:] *Encyclopedia of Psychology*, t. III, red. R.J. Corsini, New York 1984, s. 22.

choć wiele koncepcji psychologii rozwojowej i psychologii osobowości nie przyjmuje dziś modelu „epigenetycznej” zależności fazowo-kryzysowej w rozwoju, to wcale nie musi to oznaczać wykluczenia „faz” w rozwoju, choć pozostaje oczywiście do rozstrzygnięcia, co rozumie się poprzez fazę. Sugestywne może tu być przeciwstawienie przez Kohlberga własnego pojęcia „twardej fazy strukturalnej” Eriksonowskiej koncepcji jako „miękkiej fazy funkcjonalnej”⁴⁹⁷.

Orlando M. Lourenço, który przeprowadził systematyczne analizy 708 kryteriów ocen zaproponowanych przez Colby i Kohlberga⁴⁹⁸, zauważył, że elementy uczciwości okazały się zdecydowanie dominujące w wyższych od trzeciego stadiach, a bardzo rzadko pojawiały się na niższych stadiach. Związek pomiędzy oceną moralną mierzoną MJI i proceduralną uczciwością został odkryty przez Merja Ikonenna-Varilę oraz Klause Helkama podczas badania sprzedawców i lekarzy⁴⁹⁹. Studia te pokazały, że stronnicze zatajenie i zasady etyczne są pozytywnie powiązane z wyższymi stadiami oceny moralnej, a respondenci z wysokimi punktacjami jednocześnie stosowali bardziej sprawiedliwe zasady w ich rozumowaniu⁵⁰⁰.

Trzeba też zauważyć, że choć celem Kohlberga było empiryczne zbadanie koncepcji ludzkiej moralności, to wybrał on jednak dla swojej teorii niezbyt empiryczną podstawę w postaci filozofii Johna Rawlsa. Nawiązując do niego, uznaje sprawiedliwość za najważniejszą zasadę dla każdego społeczeństwa, co oznacza, że zagadnienia moralne powinno się rozpatrywać w odniesieniu do sprawiedliwości. Oceny moralne są argumentami nakazu lub normatywnymi, które wymagają przyjmowania ról. Kohlberg⁵⁰¹ oraz Rest⁵⁰² utrzymywali, że sprawiedliwość formuje rdzeń moralności, a każdy poziom oceny moralnej reprezentuje odmienny rodzaj koncepcji sprawiedliwości. Co więcej, znaczenie sprawiedliwości dla oceny moralnej zostało wyrażone w hipotezie wysuniętej przez Restę, który zakładał, że sprawiedliwość może służyć jako afektywny komponent oceny moralnej⁵⁰³. Ludzie mogą doświadczać uczuć nieuczciwości, jeśli ktoś złamie zasady sprawiedliwości. Autorzy badający rozwój osoby długo nie zwracali zbyt dużo uwagi na społeczną psychologię sprawiedliwości. Sprawiedliwość zazwyczaj oddzielano od

⁴⁹⁷ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 158.

⁴⁹⁸ Zob. O.M. Lourenço, *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa 2002, s. 144–145.

⁴⁹⁹ Zob. M. Ikonen-Varila, *Työyhteisön...*

⁵⁰⁰ Zob. K. Helkama, M. Ikonen-Varila, *Moral Stages and Principles of Justice in Real-life Moral Decision-making Situations*. Poster presented at the XIVth Biennial ISSBD Conference, Quebec City, August 12–16 1996.

⁵⁰¹ Zob. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. I.

⁵⁰² Zob. J.R. Rest, D. Narvaéz, M. Bebeau, S.J. Thoma, *Postconventional Moral Thinking: A NeoKohlbergian Approach*, Mahwah 1999.

⁵⁰³ Zob. J.R. Rest, *Moral Development...*

zasad sprawiedliwości odnoszących się do rozdzielania wynagrodzeń i zasobów oraz sprawiedliwości proceduralnej stojącej na straży uczciwości procedur, które zastosowano do dystrybucji⁵⁰⁴. Według Kohlberga sprawiedliwość proceduralna ma do odegrania w moralności specjalną rolę, gdyż funkcjonuje ona jako ważny sprawdzian rozumowania moralnego. Koncentracja na sprawiedliwości proceduralnej w dużo większym stopniu ujawnia się na wyższych stadiach moralnych niż na niższych⁵⁰⁵. Wyższe stadia charakteryzowane są bowiem przez moralny punkt widzenia odnoszący się zwykle do równego przemyślenia oświadczeń⁵⁰⁶. Jest to podbudowane na przykład procedurą „moralnych, muzycznych krzesel”, która jak wynika z definicji Kohlberga, oznacza „chodzenie wokół perspektyw zaangażowanych w dylemat moralny, by sprawdzić niektóre twierdzenia odnoszące się do słuszności lub obowiązku, podczas gdy przetrwały jedynie twierdzenia zrównoważone lub dwustronne”⁵⁰⁷.

Nie wolno jednak zapominać, że Gerald S. Leventhal w swojej teorii sprawiedliwości proceduralnej założył, że procedury miały mniejsze znaczenie niż zyski z determinowania wszystkich uczciwych ocen⁵⁰⁸. E. Allan Lind i Tom R. Tyler odkryli zaś, że sprawiedliwość proceduralna była przynajmniej równie ważna, a w niektórych przypadkach społecznych relacji nawet ważniejsza niż sprawiedliwość dystrybucyjna⁵⁰⁹. Jeśli procedury postrzegane są jako uczciwe, jednostki wykazują chęć zaakceptowania końcowej dystrybucji jako uczciwej. Leventhal uważał, że relatywna waga zasad proceduralnych zależy od sytuacji. Zakładał na przykład, że ludzie przywiązują większe znaczenie do zasad proceduralnych służących ich własnym interesom. Uznał też, iż uczciwość powinno się postrzegać jedynie jako jeden z komponentów wchodzących w ramy większego całościowego wzoru zachowania społecznego. Niemniej jak konkludował, mogą się zdarzyć sytuacje, w których koncentracja na sprawiedliwości ma większą siłę motywacyjną. Prawdopodobne jest także to, że niektórzy ludzie są

⁵⁰⁴ Zob. G.S. Leventhal, *What Should Be Done with Equity Theory?* [w:] *Social Exchange: Advances in Theory and Research*, red. K.J. Gergen, M.S. Greenberg, R.H. Willis, New York 1980, s. 27–55; Z.S. Byrne, R. Cropanzano, *The History of Organizational Justice: The Founders Speak* [w:] *Justice in the Workplace. From Theory to Practice*, t. II, red. R. Cropanzano, Mahwah 2001, s. 3–26.

⁵⁰⁵ Por. L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984.

⁵⁰⁶ A. Colby, L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment*, t. I–II, New York 1987, s. 30.

⁵⁰⁷ L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development. Essays of Moral Development*, t. I, San Francisco–New York 1981, s. 199.

⁵⁰⁸ Zob. G.S. Leventhal, *What Should Be Done...*, s. 27–55.

⁵⁰⁹ Por. E.A. Lind, T.R. Tyler, *The Social Psychology of Procedural Justice*, New York 1988.

ogólnie bardziej skoncentrowani na sprawiedliwości bez względu na kontekst⁵¹⁰.

Craig A. Wendorf, Sheldon Alexander i Ira J. Firestone przeprowadzili badanie, w którym sprawdzali związek pomiędzy zagadnieniami sprawiedliwości a schematami rozumowania moralnego. Ich analizy ujawniły, że na niższych stadiach dominowała orientacja na interes osobisty, podczas gdy w stadium postkonwencjonalnym przeważało orientowanie się na sprawiedliwości proceduralnej⁵¹¹.

Badania międzykulturowe wyraźnie sugerują, że abstrakcyjna reguła sprawiedliwości przestaje być wyznacznikiem sądów moralnych osób nie pochodzących z klasy średniej zamożnych krajów⁵¹². Samo rozumowanie moralne często bywa konstrukcją generowaną już po wydaniu sądu moralnego, jeżeli w ogóle się pojawia. Jak wiele innych ocen sądy moralne często opierają się na intuicjach uczuciowych, które pojawiają się bez intencji, wysiłku i znacznie szybciej, niż na to zezwala Kohlbergowskie założenie o wieloetapowym myśleniu językowym. Pojawiają się natychmiast nawet wtedy, gdy trudno dla nich znaleźć uzasadnienie, a na przykład oceny sprawiedliwości pozostają pod wpływem stanów afektywnych zupełnie niezwiązanych z przedmiotem sądu. Spontaniczne sądy o moralności nie przybierają na co dzień jakiejś wyrafinowanej formy ocen zgodności postępowania z abstrakcyjną regułą sprawiedliwości, lecz znacznie prostszą formę atrybucji cech przypisywanych automatycznie i bez intencji we wcześniejszej fazie spostrzegania osób⁵¹³. Skoro liczne językowe określenia cech mają silne konotacje moralne, to powiedzieć, że ktoś jest moralny, to stwierdzić, że zachowuje się on w sposób korzystny dla innych ludzi⁵¹⁴.

Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy Kohlberga często oskarżają go o monotematyczność i patrzeć na jednostkę moralną jedynie przez pryzmat jej intelektu⁵¹⁵. Wydaje się jednak, iż krytyka ta nie jest zgodna z prawdą. Sam Kohlberg zdawał się bowiem wykazywać chęć związania rozumowania moralnego z postępowaniem. Badając związek wykazywanego przez młodych

⁵¹⁰ Zob. G.S. Leventhal, *What Should Be Done...*, s. 47.

⁵¹¹ Zob. C.A. Wendorf, S. Alexander, I.J. Firestone, *Social Justice and Moral Reasoning: An Empirical Integration of Two Paradigms in Psychological Research*, „Social Justice Research” 2002, no. 1, s. 19–39.

⁵¹² Zob. R.A. Shweder, M. Mahapatra, J.G. Miller, *Culture and Moral Development*, s. 1–75.

⁵¹³ Zob. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość...*, s. 87.

⁵¹⁴ Zob. tamże, s. 88.

⁵¹⁵ Por. L.J. Walker, R.C. Pitts, K.H. Hennig, M.K. Matsuba, *Reasoning...*; E.A. Wynne, K. Ryan, *Reclaiming Our Schools: A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*, New York 1993.

ludzi rozumowania z ich zachowaniem, Kohlberg i Candee przebadali w Berkeley młodych ludzi biorących udział w pierwszych protestach przeciwko wojnie wietnamskiej w latach sześćdziesiątych. Rozpoznawali oni poziom osądu moralnego członków grupy uczestniczącej w okupowaniu budynku administracji uniwersytetu oraz grupy losowo wybranych mieszkańców uniwersyteckiego kampusu. Wśród uznających, że okupacja budynku była uzasadniona moralnie, prawie trzy czwarte znajdowało się na etapie czwartym lub piątym rozumowania moralnego i rzeczywiście brało w niej udział, a tylko jedna czwarta funkcjonowała na etapie trzecim. Autorzy badań doszli więc do wniosku, że im wyższy poziom rozumowania, tym bardziej spójne z nim zachowanie⁵¹⁶.

Hart i Fegley przebadali tożsamość moralną grup wchodzących w skład adolescentów pochodzących z miasta, którzy w wysokim stopniu byli zaangażowani w wolontariat i troskę o innych. Nastolatków tych zidentyfikowano poprzez różnego typu liderów społecznych, nauczycieli związanych z Kościołem czy też organizującą grupy młodzieżowe i pracujących w schroniskach dla bezdomnych. Ludzie ci oraz grupa porównawcza nastolatków pochodzących z tej samej społeczności zostali poproszeni o stworzenie listy wszystkich ważnych cech, które mogłyby ich opisywać takimi, jakimi są obecnie, jakimi osobami byli kiedyś, jakimi obawiają się stać w przyszłości oraz kim chcieliby się stać. Hart i Fegley stwierdzili po tym badaniu, że osoby, których aktualne „ja” wciela część ich idealnej wizji „ja”, będą bardziej skłonne do realizowania celu osiągnięcia idealnego „ja” niż osoby, których idealne „ja” i aktualne „ja” nie mają cech wspólnych. Dwie trzecie młodzieży będącej wolontariuszami i mniej niż trzecia część porównawczej grupy nastolatków wykazało pokrywające się ze sobą cechy ich obecnego „ja” i „ja” idealnego. Co więcej, zmierzono niewielką korelację pomiędzy stadium moralnym tych nastolatków a ich zaangażowaniem w działalność na rzecz społeczności⁵¹⁷.

Publikacja Colby i Damona porusza kwestię powiązania pomiędzy moralnym „ja” a postępowaniem, studiując historię życia ludzi przyznających się do bycia moralnie doskonałymi⁵¹⁸. Zawiera ona serię biograficznych opowiadań demonstrujących, że decyzje o tym, aby stać się aktywnym w służbie społeczeństwa lub w walce o prawa obywatelskie, powiązane są z tym, w jaki sposób jednostki konstruowały swoje tożsamości osobiste. Colby i Damon udowodnili, że przykładowi pod względem moralności ludzie mieścili się

⁵¹⁶ Zob. L. Kohlberg, D. Candee, *The Relationship of Moral Judgment to Moral Action* [w:] *Essays in Moral Development*, t. II: *The Psychology of Moral Development*, red. L. Kohlberg, New York 1984, s. 498–581.

⁵¹⁷ Zob. D. Hart, S. Fegley, *Prosocial Behavior...*, s. 1346–1359.

⁵¹⁸ Zob. A. Colby, W. Damon, *Some Do Care...*

w stadiach rozwoju Kohlberga w przedziale od niższych konwencjonalnych do postkonwencjonalnych⁵¹⁹.

Gus Blasi i Kimberly Glodis w ramach swych badań sprawdzali, czy ludzie definiujący moralność jako centralną część ich osobistej tożsamości doświadczają braku lojalności wobec siebie, postępując wbrew wartościom moralnym⁵²⁰. Zakładali, że takie poczucie osobistej nielojalności byłoby bardziej widoczne u osoby, której sens tożsamości pochodzi z jej własnych aktywnych wysiłków w stawianiu się osobą, którą była, niż pomiędzy jednostkami, których tożsamość wyłoniła się z relatywnie pasywnej, pozbawionej refleksji akceptacji samych siebie. W swoim badaniu poprosili trzydzieści kobiet o wskazanie ideału, który uważały za bardzo ważny dla ich poczucia własnej wartości, czegoś, co jest przedmiotem ich głębokiej troski. Wśród wypisanych przez kobiety ideałów pojawiły się: przyjaźń, troska o innych, moralność, sprawiedliwość, samoakceptacja i zdobywanie wiedzy. Sześć do dziesięciu tygodni później każdej z tych kobiet zaprezentowano opowiadanie, w którym fikcyjny bohater wybiera kierunek działania przynoszący korzyści finansowe i możliwość zdobycia kariery zawodowej, ale musi zarazem iść na kompromis ze swymi ideałami. Kompromisowym ideałem w każdym przypadku była wymieniona przez przez badaną kobietę jako główna wartość we wcześniejszym wywiadzie. Blasi i Glodis odkryli na podstawie tego badania, że uczestniczące w nim respondentki mają skłonność do niedostrzegania w tej sytuacji odniesienia do ich ideałów. Zamiast tego koncentrowały się one na pragmatycznych konsekwencjach decyzji przedstawionych w scenariuszu i wyrażały uczucia satysfakcji w związku z popieranym pragmatycznym wyborem. Inne znowu postrzegały, że sytuacja ta wytwarza poważną sprzeczność z ich ideałami, i wyrażały takie uczucia, jak wstyd, poczucie winy, a nawet prowadziły do depresji spowodowanej wyborem, który naruszał te ideały.

Uczucia wyrażone w tym badaniu przez jego podmioty były funkcją tego, czy ich własny sens tożsamości był tym, w który były aktywnie zaangażowane. Osoby, u których ideały nie miały jedynie charakteru receptywnego i stanowiły główne elementy, za którymi się podąża, wykazywały największy stres w sytuacji sprzeczności w tym obszarze lub braku lojalności wobec tych ideałów. Tożsamość osobista jednostki może się objawiać jedynie w przypadkach

⁵¹⁹ Zob. R. Shao, K. Aquino, D. Freeman, *Beyond Moral Reasoning: A Review of Moral Identity Research and Its Implications for Business Ethics*, „Business Ethics Quarterly” 2008, no. 4; A. Colby, W. Damon, *The Uniting of Self and Morality in the Development of Extraordinary Moral Commitment* [w:] *The Moral Self*, red. G.G. Noam, T.E. Wren, Cambridge 1993, s. 149–174.

⁵²⁰ Zob. A. Blasi, K. Glodis, *The Development of Identity: A Critical Analysis from the Perspective of the Self as Subject*, „Developmental Review” 1995, no. 15, s. 404–433.

wymagających istotnej subordynacji wobec innych motywów. Jest to oczywiście zależne przede wszystkim od tego, czy jednostka postrzega takie sytuacje jako zagrażające „ja”, a moralność jawi się tu jako ideał centralny dla definicji tejże jednostki. Blasi zapewnia, że do moralności oraz innych ideałów wybierane są wartości podstawowe rozumiane jako ważne. Osobowość jest bowiem kształtowana przez to, co jednostka uważa za wartę uczenia się⁵²¹.

W badaniu zmierzającym do odkrywania integracji moralności w strukturze „ja” nastolatków Mary L. Arnold zajęła się głównie koncepcjami osobistej cnoty posiadanymi przez adolescentów oraz ich wewnętrznymi relacjami z rozumowaniem moralnym i zachowaniem⁵²². Okazało się, że zmienna wieku badanych bardzo istotnie wpłynęła na wybierane przez nich wartości. Młodzi ludzie różnili się także w podawanych uzasadnieniach wybranych przez siebie wartości. Niezależnie od swoich wyborów niektórzy uznawali motywację do bycia dobrym człowiekiem jako „czysto” moralną i wiązali ją z dużym zainteresowaniem kwestiami znaczenia osobistego świadczenia o moralności oraz emocjonalnego rezonansu. Z drugiej jednak strony inna grupa młodzieży była bardziej motywowana osobistym trudem i zainteresowaniem sobą z niewielkim przywiązywaniem uwagi do koncentracji na innych ludziach. W zgodzie zaś z tym, co wykazali Hart i Fegley, młodzi ludzie, którzy naprawdę ujawnili głębokie przywiązanie do znaczenia moralnego „ja”, byli też w większym stopniu skłonni do kierowania się wzorami moralnego postępowania, choć w aspekcie dojrzałości ocen moralnych nie różnili się od innych⁵²³.

W serii badań przeprowadzonych przez Walkera i jego współpracowników, skoncentrowanych na naturalistycznych koncepcjach moralności, sprawdzano, w jaki sposób ludzie w ciągu swej egzystencji pojmują i doświadczają moralności w codziennym życiu⁵²⁴. Badanie Kanadyjczyków wywodzących się z klasy średniej (16–84 lat) pozwoliło na ujawnienie różnorodnych wymiarów życia moralnego, z których kilka miało swój wkład w obecne rozumienie natury osoby moralnej. W szczególności wykazano, że doświadczane przez ludzi konflikty moralne, jak te ujawnione przez badanych w dylematach moralnych, koncentrowały się w większości na osobistych związkach i relacjach oraz aspektach intrapsychicznych, a nie na zagadnieniach związanych ze sprawiedliwością. Przywołując podawane przez nich uczucia oraz motywacje wiążące się bezpośrednio z prawdziwymi konfliktami, uczestnicy przytaczali

⁵²¹ Zob. A. Blasi, *The Development of Identity: Some Implications for Moral Functioning* [w:] *The Moral Self*, red. G. Noam, T. Wren, Cambridge 1993, s. 119.

⁵²² Por. M.L. Arnold, *The Place of Morality in the Adolescent Self. Unpublished Doctoral Dissertation*, Harvard University 1993.

⁵²³ Por. D. Hart, S. Fegley, *Prosocial Behavior...*

⁵²⁴ Zob. L.J. Walker, R.C. Pitts, K.H. Hennig, M.K. Matsuba, *Reasoning...*, s. 371–407.

wiele intraosobistych czynników. Zazwyczaj wyrażali silne uczucia smutku lub bezradności i wykazywali skłonność do polegania na intuicji, sumieniu oraz „dobrej reakcji” w ewaluowaniu moralności swoich decyzji, a nie na refleksji. Dość często też wymieniali wpływ praktycznych i religijnych rozważań na ich doświadczenia moralne. Dzięki tym badaniom udało się wykazać, że niektórzy ludzie mieli moralność „wrytą w sercu swego istnienia”, podczas gdy dla innych miała ona dużo mniejsze znaczenie. W dodatku w przedstawionym przez nich opisie koncepcji dotyczących ludzi o wysokiej moralności najczęściej uczestnicy badań wymieniali cechy związane z charakterem, cnotami (jak np. bycie wrażliwym i troskliwym) oraz zachowaniem, któremu rzadko towarzyszy odnośnienie się do dobrego rozumienia istoty oceny moralnej⁵²⁵.

Dorota Czyżowska, inspirując się ujęciem Gibbisa, który dzieli rozwój rozumowania moralnego na cztery stadia, dochodzi do wniosku, iż istnieje związek pomiędzy rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi. Dzieci mające wysoki iloraz inteligencji i znajdujące się na przedkonwencjonalnym poziomie myślenia moralnego, wykazują duże skłonności do oszustwa⁵²⁶. Janusz Trempała z kolei, starając się ustalić związek pomiędzy rozumowaniem moralnym a odpornością na pokusę oszustwa, doszedł do przekonania, iż odporność na tę pokusę nie jest trwałą dyspozycją zachowania się człowieka. Na podstawie swych badań wysnuł wniosek, iż rzeczywiście istnieje związek pomiędzy rozwojem rozumowania moralnego a odpornością badanych na pokusę oszustwa. Związek pomiędzy stadiami rozwoju sądów moralnych i postępowaniem jednostki wzrasta nie tylko wraz z „dojrzałością” struktur rozumowania moralnego określoną w hipotetycznych sytuacjach Kohlbergowskich dylematów moralnych, ale także wraz z „pokrewieństwem” sądów moralnych z treścią mierzonych zachowań oraz „dostosowaniem” do siebie struktur rozumowania i poznawczej złożoności sytuacji, w jakiej jednostka musi dokonać wyboru moralnego⁵²⁷.

Jarosław Groth analizował zależność pomiędzy stopniem rozumowania moralnego a przejawami przestępczej działalności nieletnich. Scharakteryzował poziom rozumowania moralnego przestępców i nieprzestępców oraz wykazał różnice w tym zakresie. Dzięki badaniom doszedł do przekonania, iż istnieje ścisła zależność pomiędzy poziomem rozumowania moralnego nieletnich a podejmowaniem przez nich działań o charakterze przestępczym. Moralność nieletnich przestępców cechowała się też „wyższym udziałem rozumowania właściwego niższym stadiom rozwoju. Typowa była także dla nich

⁵²⁵ Tamże, s. 380.

⁵²⁶ Zob. D. Czyżowska, *O związkach...*, s. 125.

⁵²⁷ Zob. J. Trempała, *Rozumowanie moralne...*, s. 255.

przewaga perspektywy przedkonwencjonalnej, wyrażającej się w instrumentalnym egoizmie i prostej wymianie, a także mniej złożonego rozumowania konwencjonalnego, odwołującego się do wartości interpersonalnej harmonii”. Natomiast w grupie nieprzestępców „dostrzeżono tendencję odwrotną w ocenie sytuacji, główną rolę odgrywają stadia dojrzałe, tj. konwencjonalne traktowanie prawa i obowiązku wobec porządku społecznego oraz perspektywa postkonwencjonalna”⁵²⁸. Na podstawie uzyskanych wyników potwierdzono funkcjonujący w kryminologii ogólny pogląd, iż przestępcy zatrzymują się na niższych poziomach rozwoju moralnego.

Z kolei Virginia Gregg i jej współpracownicy odkryli, że 20% osadzonych w więzieniu mężczyzn i kobiet funkcjonowało przynajmniej na etapie trzecim, podczas gdy na tych samych etapach rozumowania znajdowało się 59% dokładnie dobranej grupy porównawczej niewykazującej skłonności przestępczych⁵²⁹.

Dorota Czyżowska wraz z Anną Oleszkowicz badały zależność pomiędzy rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania. Ujawniły one, iż poziom rozumowania moralnego może stanowić jeden z elementów pozwalających zrozumieć przejawy agresywnych zachowań. Ponadto wykazały, iż w związku z poziomem moralnym i zachowaniami agresywnymi może się pojawić też poczucie odpowiedzialności jako czynnik ograniczający przejawy zachowań agresywnych⁵³⁰.

Jerald Greenberg doszedł zaś w swym badaniu dotyczącym kradzieży do przekonania, iż pracownicy znajdujący się na poziomie konwencjonalnym rozumowania moralnego w mniejszym stopniu wykazali chęć okradania swoich pracodawców – zwłaszcza kiedy pracowali w biurze, gdzie funkcjonował program etyczny – niż pracownicy na poziomie rozumowania moralnego przedkonwencjonalnego⁵³¹. Choćby tych kilka przykładów pokazuje, że Kohlbergowi nie było zupełnie obce badanie korelacji pomiędzy rozwojem rozumowania moralnego a realnym ludzkim postępowaniem, Dostrzegał on również rolę w rozwoju moralnego rozumowania emocji czy szeroko rozumianych elementów wolitywnych.

Być może za najbardziej dyskusyjny element teorii Kohlberga uznać trzeba zakładany przez niego uniwersalizm wyrażający się w dwóch szczegó-

⁵²⁸ Por. J. Groth, *Rozumowanie moralne nieletnich przestępców*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, z. 3, s. 192.

⁵²⁹ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 354.

⁵³⁰ Por. D. Czyżowska, A. Oleszkowicz, *Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, t. XV, nr 2, s. 47–59.

⁵³¹ Por. J. Greenberg, *Who Stole the Money, and When? Individual and Situational Determinants of Employee Theft*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2002, no. 89.

łowych twierdzeniach. W myśl pierwszego zasady moralne są uniwersalne i wszystkie kultury zawierają te same kategorie sądów moralnych, koncentrując się na zasadzie sprawiedliwości. Zgodnie z drugim twierdzeniem rozwój moralny jest we wszystkich kulturach w określonym porządku sekwencyjnym niezmienny, a tym, co różni poszczególne jednostki, jest tempo tego rozwoju i osiągnięte stadium. Kohlberg doszedł do wniosku, że dzieci z Wielkiej Brytanii, Meksyku, Tajwanu, Turcji, Stanów Zjednoczonych wykazują analogiczną kolejność zmian w rozwoju moralnym. W wyniku weryfikacyjnych badań międzykulturowych odnoszących się do różnych miejsc z całego świata stwierdzono rzeczywiście pewne cechy im wspólne, a John Snarey i Carolyn P. Edwards wysunęli wniosek o uniwersalności teorii Kohlberga na tym polu. Wykazano też jednak, że istnieją pewne różnice, gdyż na przykład w wielu społeczeństwach nieuprzemysłowionych jednostki rzadko dochodzą do stadium piątego, a osiąga je znaczna część ludzi z obszaru kulturowego technologicznie bardziej zaawansowanego⁵³². Można się zastanawiać, czy w grę wchodzi wyższy poziom upowszechnienia kształcenia w krajach uprzemysłowionych, który wpływa na podniesienie jakości rozumowania moralnego młodzieży. Wydaje się również, iż dylematy moralne wykorzystywane przez Kohlberga są nieadekwatne do niektórych problemów moralnych i pojęć spotykanych w pewnych kulturach. Na przykład w kulturze chińskiej nie można rozwiązać konfliktu pomiędzy robieniem a nierobieniem czegoś, co jest zgodne z interesem społecznym, przez dokonanie wyboru (a wymaga się tego w dylematach Kohlberga). Najlepsze rozwiązanie etyczne to pogodzenie obu interesów na drodze kompromisu. Kohlberg nie uwzględnia tymczasem tej możliwości postępowania etycznego, a jedynie odnosi się do możliwości wyboru mniejszego zła. Zgodnie zaś z wierzeniami hinduskimi już sam fakt stanięcia przed takim dylematem moralnym z koniecznością dokonania wyboru jest oznaką popełnienia wcześniejszych grzechów takich jak kradzież⁵³³.

Na teorię Kohlberga wpłynęła także ideologia ewolucyjna: Kohlberg jest przekonany, że rozwój społeczno-moralny jest podobny do procesu ewolucji biologicznej. Zatem jeden może zidentyfikować bardziej lub mniej funkcjonalne systemy myślenia moralnego; tak samo jak jednostki, społeczeństwa mogą być również aranżowane w kontinuum ewolucji moralnej. W przeciwieństwie do ewolucjonistów kulturowych i w zgodzie z ewolucjonistami biologicznymi Kohlberg utrzymuje, że ewolucja moralna się nie cofnie. Zakładając, że naturalna, uniwersalna zasada funkcjonowania wy-

⁵³² Zob. W. Szczęsny, *Edukacja moralna...*, s. 181.

⁵³³ Zob. tamże, s. 183.

znacza kierunek rozwoju moralnego, staje w opozycji do relatywizmu moralnego i etycznego, który niesie ze sobą dowód z różnorodności zwyczajów kulturowych⁵³⁴. W odróżnieniu od postmodernistycznego relatywizmu etycznego, Kohlberg w życiu moralnym widzi jednorodną całość kierującą się prawami rozwoju, które doprowadzają człowieka do sformułowania absolutnych reguł postępowania moralnego niezależnie od miejsca i czasu, w którym żyje. Akceptując zasadniczo stanowisko relatywizmu kulturowego w zakresie standardów moralnych, sprzeciwia się wyprowadzaniu z tego faktu relatywizmu etycznego, zgodnie z którym nie istnieją standardy, które ludzie powinni akceptować i realizować. Każda kultura jest zarówno odbiorcą, jak i twórcą wartości i powinna zmierzać do tworzenia coraz bardziej doskonałych wartości. Zasady, które zdaniem Kohlberga formułujemy w okresie pełnej dojrzałości moralnej, mają charakter absolutny. Panuje co do nich całkowita zgoda, ponieważ proces rozwoju moralnego jest procesem naturalnym właściwym wszystkim ludziom⁵³⁵.

W swej dosyć optymistycznej wizji przyszłości Kohlberg zakładał, iż zważywszy na uniwersalność mechanizmów rozwoju i zasad etycznych, w przyszłości będzie można wypracować racjonalne porozumienie moralne pomiędzy ludźmi. Przyjmowana postawa racjonalizmu etycznego skłoniła go do poglądu, że zasadniczym źródłem zła w świecie jest zbyt niski poziom analizy intelektualnej. Ten mający źródło jeszcze u Sokratesa racjonalizm etyczny, choć wydaje się silnie naiwny, utrzymuje się w przekonaniach myślicieli różnych epok z intensywnością godną uwagi. Bezwzględnymi zasadami ogólnoetycznymi, do których dochodzi w pełni moralnie rozwinięta jednostka, zasadami, które mają jednocześnie substancjalny charakter, są w opinii Kohlberga: ochrona ludzkiego życia, poszanowanie godności oraz sprawiedliwość. Na podstawie badań nad powstawaniem i rozwojem ocen moralnych u dzieci autor ten stwierdza, że w każdej kulturze można zauważyć te same podstawowe wartości moralne; na podstawie tych samych głównych wartości moralnych ludzie podejmują różne decyzje; źródłem tych istniejących między ludźmi różnic w ferowaniu ocen moralnych może być tylko różny stopień dojrzałości moralnej ich poglądów; oceny moralne powstają i rozwijają się odpowiednio do rozwoju umysłowego człowieka oraz zdobywanych przez niego doświadczeń społecznych. Świadomość moralna ludzi, jak zdawał się sądzić Kohlberg, ma ponadkulturowy charakter, gdyż o jej istocie stanowi nie tyle jakieś szczegółowe rozstrzygnięcie właściwe poszczególnym kulturom, ale wspólna wszystkim logika formułowania sądów moralnych i zdolność do organizowania stosunków międzyludzkich za pomocą norm i zasad.

⁵³⁴ Zob. L. Kohlberg, *Essays of Moral Development*, t. II, s. 277.

⁵³⁵ Zob. J. Górnicka, *Rozwój moralny...*, s. 114–115.

IV. MODELE INSPIROWANE UJĘCIEM KOHLBERGA

Już zarysowana w poprzednim rozdziale ocena modelu rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga pozwalała na wysnucie wniosku, że wzbudził on liczne dyskusje i różnie bywał rozumiany. W kolejnych latach ujęcie to stało się mniej czy bardziej wyraźną inspiracją dla wielu myślicieli, psychologów, filozofów i pedagogów zajmujących się rozwojem moralnym w kontekście poznawczym. Znacznie przeorientowując model Kohlberga, aczkolwiek trzymając się jego ogólnych założeń, prowadzili swoją refleksję w tej kwestii naukowcy, prezentując stanowiska, które określić można mianem neokohlbergianizmu. Są to przede wszystkim Rest i Turiel, najbardziej chyba znani kontynuatorzy myśli Kohlberga na temat rozwoju rozumowania moralnego różniący się jednak znacznie w swych poglądach. Zaprezentowane przez nich modele zostaną omówione na początku tego rozdziału. Następnie przedstawiona będzie kulturowa konstrukcja rozwoju. Autorzy prac na ten temat przedstawiają w tej kwestii mniej czy bardziej rozbudowane ujęcia oparte przede wszystkim na kulturowych uwarunkowaniach rozwoju rozumowania moralnego. Ciekawe propozycje w tej kwestii powstają w ramach szeroko rozumianego pragmatyzmu, którego reprezentanci, odnosząc się do Kohlberga, w dużym jednak stopniu krytykują jego model. Podobne uwagi poczynić można względem wpływowego współczesnego myśliciela J Habermasa. Zainspirowany bez wątpienia myślą Kohlberga, w wielu swoich własnych propozycjach od jego modelu odbiega. Do tych, które w zasadniczy sposób zmieniają założenia modelu poznawczego rozwoju moralności Kohlberga, zaliczyć należy te ujęcia, które dowartościują czynniki wolitywno-aksjologiczne, w dużej mierze niedoceniane, choć nie całkiem pomijane przez Kohlberga.

4.1. NEOKOHLBERGIANIZM

Tym elementem, który umożliwia przypisanie do różnych nurtów myślowych koncepcji zarysowanych przez uczniów oraz interpretatorów teorii Kohlberga, jest stopień ich podobieństwa do koncepcji twórcy teorii poznawczo-rozwojowej. Biorąc pod uwagę to założenie, wydaje się, iż na mia-

no neokohlbergian zasługują przede wszystkim Rest oraz Turiel, których uznać można za kontynuatorów myśli Kohlberga. Autorzy ci kontestują jednak jego niektóre twierdzenia.

4.1.1. JAMES REST

Jednym z najważniejszych interpretatorów myśli Kohlberga jest bez wątpienia Rest, który przypominał, że idee Kohlberga podlegały ciągłym zmianom⁵³⁶. Ujęcie Resta i jego współpracowników można nazwać mianem neokohlbergowskiego. Autor ten, odrzucając część założeń koncepcji Kohlberga, przyjmuje, że ludziom dostępne są zwykle struktury rozumowania z różnych stadiów rozwojowych, wśród których jedna zazwyczaj dominuje⁵³⁷.

Rest ujawnił istnienie relacji pomiędzy rozumowaniem postkonwencjonalnym Kohlberga a zachowaniem moralnym⁵³⁸. Wymienia on szereg psychologicznych procesów i czynników, które pośredniczą bądź komplikują i zakłócają relacje pomiędzy rozumowaniem i zachowaniem moralnym. Istotne znaczenie ma tu indywidualna wrażliwość moralna. Nie wolno też zapominać, iż zachowanie organizowane jest na płaszczyźnie świadomego i refleksyjnego myślenia oraz na płaszczyźnie struktur operacyjnych, których podmiot nie jest świadomy, lub na poziomach życia psychicznego, gdzie funkcjonowanie ma charakter nierefleksyjny, przedświadomy i automatyczny. W realnych warunkach często występują też dystraktory sytuacyjne, presja otoczenia, rozmaite czynniki zakłócające powodujące swoisty zamęt w umyśle podmiotu i zmniejszające zgodność rozumowania i postępowania moralnego⁵³⁹.

Rest i jego zwolennicy używają terminu „schematów” moralnych, a nie pojęcia stadiów. Schematy moralne są dla Resta głównie strukturami wiedzy rezydującymi w pamięci „długoterminowej”. Zaprojektował on także DIT (*The Defining Issues Test*), czyli metodę służącą do aktywacji tych schematów. DIT to wersja kwestionariusza MJI (*Moral Judgment Interview*) Kohlberga. Respondent musi w nim ułożyć w zależności od preferencji w odpowiedniej kolejności usprawiedliwienia moralne reprezentujące różne stadia moralne. Różnice pomiędzy „stadiami” a „schematami” można scharakteryzować w sposób następujący. Po pierwsze, ujęcie neokohlbergowskie rozróżnia stadia „mocne” od „miękkich”. Uważa się tu rozwój moralny raczej za zmiany w częstotliwości stosowania niż za schody stadialne. Schematy neokohlbergowskie są także

⁵³⁶ Zob. J.R. Rest, *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*, „Journal of Moral Education” 2000, vol. XXIX, no. 4, s. 381–395.

⁵³⁷ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 71.

⁵³⁸ Por. J.R. Rest, *Moral Development...*

⁵³⁹ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 77.

bardziej specyficzne i konkretne niż stadia Kohlberga. Są one koncepcjami instytucji i systemów ról społecznych w społeczeństwie, podczas gdy Kohlberg uważa instytucje społeczne za „treść”. Trzecia różnica wynika z tego, iż zamiast „operacji sprawiedliwych” Kohlberga schematy neokohlbergowskie nie odnoszą się do nich bezpośrednio, lecz mówią wyłącznie o ocenie operacji kognitywnych. Inna różnica bierze się z koncepcji uniwersalności. Neokohlbergianie zaadaptowali stosunek wielu współczesnych filozofów moralnych na przykład do oceny moralności jako organizacji społecznej. Różnica ta łączy się z sytuacją i okolicznościami podobnie do rozwoju powszechnych wspólnych praw sprawdzonych przez członków społeczności i zatem nierelatywistycznych zgodnie z myślą L. Kohlberga.

Występują również rozbieżności w metodzie pozyskiwania informacji. Neokohlbergianie odróżniają zadania artykułacyjne (wywiady) od zadań zrozumiałej wiedzy niepowiedzianej wprost (wielokrotny wybór). Argumentują, że ludzie mogą mówić o produktach poznania, ale nie o operacjach mentalnych, które wykorzystali do osiągnięcia tych wytworów. Krytyka informacji pochodzących z wywiadu, wykorzystywanych przez MJI Kohlberga, zakłada, że są one zależne od świadomego zrozumienia. Z drugiej jednak strony rozpoznane informacje oparte są na sugerowanym rozumieniu i zostały uchwycone w DIT Rest; składa się on z kwestionariusza, w którym respondenci muszą ocenić różne rozwiązania dylematu (reprezentujące różne schematy rozwojowe) jako bardziej lub mniej odpowiednie. W ujęciu neokohlbergowskim mówi się o sekwencji rozwoju moralnego składającego się z trzech faz: schemat osobistego interesu (zaczepnięty ze stadiów drugiego i trzeciego Kohlberga), schemat podtrzymywania norm (zbliżony do stadium czwartego Kohlberga), schemat postkonwencjonalny (piąte i szóste stadium Kohlberga). Charakterystyczną cechą schematu podtrzymywania norm jest to, że prawo w sensie moralnym powiązane jest z porządkiem. Istotą schematu postkonwencjonalnego jest to, że zobowiązania moralne oparte na podzielanych ideałach są w pełni wspólne i otwarte na weryfikację. Główna różnica pomiędzy schematem podtrzymywania norm a schematem postkonwencjonalnym dotyczy tego, jak każdy z nich przystępuje do ustanawiania konsensusu moralnego: strategia schematu podtrzymywania norm to zdobycie konsensusu poprzez apelowanie o ustanowienie praktyki i istniejącego autorytetu. W przeciwieństwie do niego schemat postkonwencjonalny zdobywa konsensus, przemawiając do ideałów i logicznej spójności.

Rest zakłada, że rozumowanie moralne to odbicie organizacji myślenia, która według niego w trakcie rozwoju podlega określonym i następującym w odpowiedniej kolejności zmianom. Schematy rozwoju moralnego jawią się tu jako konkretyzacja różnych koncepcji sprawiedliwości społecznej. Rest

zapropował sześciostadialny model rozwoju moralnego, zakładając, że rozumowanie moralne odzwierciedla znajdującą się u jego podstaw organizację myślenia oraz że organizacja ta w trakcie rozwoju ulega zmianom. W odróżnieniu od Kohlberga uznał, że u wszystkich ludzi ujawniają się różne stadia rozumowania moralnego, choć jedno z nich dominuje. Pierwszy poziom – przedkonwencjonalny – występuje w okresie wczesnego dzieciństwa, a Rest opisuje go jako „moralność posłuszeństwa”⁵⁴⁰. Drugie stadium to orientacja na instrumentalny egoizm i prostą wymianę, gdy dziecko ocenia czyny z punktu widzenia własnego interesu. Stadium to nazywane jest moralnością instrumentalnego egoizmu. Drugi poziom, konwencjonalny, ze stadium trzecim i czwartym, to moralność prawa i obowiązku dostosowania się do porządku społecznego. Trzecie stadium to orientacja na wzajemne porozumienie. Osoba stara się zrozumieć reguły, jakimi posługują się inni, i zastosować się do nich w ten sposób, aby być akceptowanym. Czwarte stadium to orientacja na prawo występująca u ludzi dorosłych. Dobre jest wszystko to, co jest zgodne z prawem formalnym i obyczajowym. Poziom postkonwencjonalny, ze stadium piątym i szóstym, charakteryzuje wzrost zainteresowania rozumowaniem osobistym i spadek koncentracji na zasadach. W stadium piątym rozumowania dochodzi do eliminacji arbitralnych zasad przez dostarczanie procedur do tworzenia nowych zasad, które odzwierciedlają wolę ludzi, dając każdej jednostce równe prawo do wypowiedzania się uwarunkowanego umowami społecznymi. Pojawia się tu orientacja na umowę i zgodę społeczną. W tej orientacji moralnej obok prawa ważny jest też sposób jego ustanowienia. Skoro formalne procedury mają odzwierciedlać wspólną wolę wszystkich uczestników współpracy, to każdy powinien mieć zagwarantowane minimum podstawowych i nienaruszalnych praw. Stadium szóste opiera się na przekonaniu, iż z faktu, że większość ludzi chce jakiegoś prawa, nie można wnioskować, że jest ono moralnie słuszne i dobre.

W trakcie indywidualnego sukcesywnego przechodzenia do każdego stadium zmniejsza się zależność ich oceny moralnej od wpływów zewnętrznych. Ostatnie stadium rozwoju moralnego z orientacją na uniwersalne zasady etyczne występuje stosunkowo rzadko. Odwołuje się ona do uniwersalnych zasad etycznych wybieranych samodzielnie przez jednostki. Za dobro uważa się tu to wszystko, co może być ustalone przez hipotetycznych, abstrakcyjnych, racjonalnych uczestników współpracy społecznej. Tego typu zasady etyczne są tak ważne jak prawa fizyki. Współpraca oparta na prawach i obowiązkach

⁵⁴⁰ Zob. J.R. Rest, *Development in Judging Moral Issues*, Minneapolis 1979, s. 22–23. Por. J. Frąckowiak, *Uwarunkowania orientacji moralnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 3, s. 205–207; P. Bednarczyk, P. Żylicz, *Poziom rozwoju moralnego a postawy wobec prawa*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 4, s. 294–295.

sformułowanych przy poszanowaniu uniwersalistycznych zasad etyki pozwala zmaksymalizować równowagę systemu współpracy społecznej i uniemożliwić preferowanie jednych uczestników kosztem innych. Sądy moralne są ostatecznie usprawiedliwiane przez zasady idealnej współpracy społecznej⁵⁴¹.

Współpracownica Resta, Muriel Bebeau, opracowała wraz z nim i Catherine Yamoore⁵⁴² zaawansowany test badający wrażliwość moralną u profesjonalistów z dziedziny stomatologii (*Test Etycznej Wrażliwości dla Stomatologów* – DEST). Autorzy zastosowali tutaj termin „wrażliwość etyczna”, a nie „wrażliwość moralna”, ponieważ badali indywidualną zdolność do interpretowania czynników w otoczeniu służby zdrowia, które mogłyby być bezpośrednio czerpane z kodeksu etycznego stomatologów. Test ten składa się z nagranych na kasetę magnetofonową prawdziwych sytuacji. Respondenci mieli natomiast za zadanie wczuć się w rolę dentysty z nagrania oraz udzielić odpowiedzi na pytanie, nagrywając ją na kasetę, byli więc zaangażowani profesjonalnie. Pomiar wrażliwości moralnej różni się od oceny rozumowania moralnego wykonanego na przykład przy zastosowaniu Wywiadu Ocen Moralnych Kohlberga w taki sposób, że w DEST sytuacje nie są przeinterpretowywane dla respondentów i nie zamieszcza się tu alternatywnych kierunków. Cel badania nie zmierza w dodatku do przywołania rozwiązania danej sytuacji, ale raczej do poznania interpretacji tego, co się dzieje. Badacze odkryli w ocenianiu wrażliwości moralnej studentów stomatologii i lekarzy pracujących w tym zawodzie, że jednostki bardzo różnią się co do zdolności rozpoznawania problemów etycznych w swojej profesji. Wrażliwość zazwyczaj nie jest postrzegana jako podstawowa cecha osobowości, ale raczej jako proces, który może odróżniać jedną sytuację od drugiej⁵⁴³.

Chociaż współczynnik Cronbacha alpha DEST był relatywnie wysoki, różnorodność punktacji wrażliwości pomiędzy scenariuszami wskazała na to, że wrażliwość moralna rozpoznawana przez ten test znajdowała się pod wpływem kontekstu opowieści. Co więcej, punktacje wrażliwości moralnej jedynie umiarkowanie korelują z oceną moralną badaną *Defining Test Issues* (IT) Resta, co sugeruje, że umiejętność rozpoznawania aspektów moralnych i umiejętność rozumowania stanowią odrębne kompetencje⁵⁴⁴. Z dru-

⁵⁴¹ Zob. J.R. Rest, *Development in Judging Moral...*, s. 36.

⁵⁴² Por. J.R. Rest, C.M. Yamoore, *An Interdisciplinary Approach to Moral Education* [w:] *Moral Education: Theory and Application*, red. M.W. Berkowitz, F. Oser, Hillsdale 1985, s. 9–26.

⁵⁴³ Por. J.R. Rest, *Moral Development...*

⁵⁴⁴ Por. M.J. Bebeau, *Influencing the Moral Dimensions of Dental Practice* [w:] *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, red. J.R. Rest, D. Narváez, Hillsdale 1994; J.R. Rest, C.M. Yamoore, *An Interdisciplinary Approach...*, s. 16.

giej jednak strony jeśli rozumowanie moralne uznać za relatywnie niezmienną zdolność kognitywną, to nie powinno być tu żadnej stałej korelacji pomiędzy tymi czynnikami.

4.1.2. ELLIOT TURIEL

Godną uwagi poznawczo-rozwojową koncepcję rozumowania moralnego zaproponował Turiel, którego ujęcie, podobnie jak model Resta, ma wiele wspólnego z opisanymi wyżej modelami Piageta i Kolberga, choć pojawia się w nim kilka nowych twierdzeń. Ponieważ na początku lat siedemdziesiątych teoria Kohlberga zaczęła ujawniać anomalie w sekwencji stadiów, badacze przystąpili do ich wytłumaczenia poprzez zmiany w opisach stadiów. Jedną z najbardziej produktywnych konwencji badawczych z tego okresu przyniosła ze sobą teoria dziedziny rozwinięta przez Turiela. Skonstruował on model reprezentujący rozwój koncepcji konwencjonalnych od wczesnego dzieciństwa do wczesnej dorosłości. Model ten składa się z siedmiu rozwojowo mniej lub bardziej funkcjonalnych sposobów organizowania konwencjonalnej wiedzy. Przejście od jednego sposobu myślenia do kolejnego manifestowane jest w negacji wcześniejszego sposobu myślenia. Podstawy dla akceptacji i zapytań są jednak na każdym poziomie różne: kwestionowanie rezultatów wynika z faktu, że każda jednostka zaczyna ponownie ewaluować swoje koncepcje. Podważanie poprzednich założeń prowadzi jednostkę do zaangażowania w proces nazywany naruszaniem równowagi w podejściu kognitywno-rozwojowym⁵⁴⁵.

Istota koncepcji społecznego uczenia się zawiera się w tym, że zachowania społeczne opisywane w kategoriach rozwoju moralnego są nabywane za pośrednictwem tych samych procesów i kierowane tymi samymi ogólnymi zasadami co większość innych zachowań. Chociaż teoretycy społecznego uczenia się zgadzają się co do tego, że na procesy te wpływają osiągnięcia rozwojowe w zakresie zdolności poznawczych, to uwypuklają przede wszystkim znaczenie takich mechanizmów, jak wzmacnianie, karanie i uczenie się przez obserwację (modelowanie i naśladownictwo). Takie rozłożenie akcentów kwestionuje stadialny model rozwoju, w którym zachowania moralne pojawiają się zgodnie z wewnętrznym „rozkładem jazdy” uniwersalnym dla wszystkich dzieci. Zamiast tego przewiduje możliwość bardziej zindywidualizowanego rozwoju zależnego w dużej mierze od środowiska społecznego i osobistych doświadczeń każdego dziecka⁵⁴⁶.

⁵⁴⁵ Zob. E. Turiel, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge 1983, s. 105–106.

⁵⁴⁶ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 540.

Większość badań prowadzonych w ramach podejścia społecznego uczenia się dotyczy raczej postępowania moralnego – zarówno zachowań prospołecznych, jak i aspołecznych – niż rozumowania moralnego. Różnica ta wynika z faktu, że teoretycy społecznego uczenia się, w odróżnieniu od teoretyków poznawczo-rozwojowych, uważają rozumowanie moralne i postępowanie moralne za dwa niezależne od siebie procesy, na które w odmienny sposób mogą wpływać różne czynniki. W efekcie teoretycy społecznego uczenia się są mniej skłonni oczekiwać, że zachowanie moralne dziecka pozostanie stałe mimo zmienności sytuacji czy wiedzy⁵⁴⁷. Twierdzenia mówiące o tym, że w rozumowanie moralne zaangażowanych jest kilka niezależnych domen społecznego poznania i że od wczesnych lat życia dzieci odróżniają je między sobą, znalazły poparcie w wielu badaniach. Nawet dzieci przedszkolne na ogół rozumieją, że złamanie reguł moralnych (takich jak kradzież) jest zawsze złe, natomiast ocena nieprzestrzegania zwyczajów społecznych (takich jak jedzenie rękami) zależy od warunków i sytuacji. Dzieci wiedzą również, że naganne jest zrobienie czegoś złego niezależnie od tego, czy istnieje norma regulująca wprost to zachowanie; natomiast ignorowanie społecznych zwyczajów jest akceptowane, chyba że istnieje określona reguła zabraniająca tego. Turiel odkrył, że już pięcioletnie dzieci na ogół odpowiadają, iż chłopiec postąpił źle, nie przestrzegając reguły, która obowiązuje w jego szkole. Uznają jednak, że jego zachowanie byłoby właściwe, gdyby nauczycielka pozwoliła mu nosić zwyczajne ubranie albo gdyby wydarzyło się to w innej szkole, w której nie ma takiej reguły. Dzieci zdają sobie sprawę z tego, że reguły dotyczące stroju, jedzenia i wielu innych aspektów życia to arbitralne konwencje społeczne, które do pewnego stopnia można zmieniać. Reguły zaś zapobiegające krzywdzeniu innych to reguły moralne, które Turiel zdefiniował jako reguły dotyczące sprawiedliwości, praw osobistych i ogólnego dobrostanu odnoszące się do tego, w jaki sposób ludzie powinni się wzajemnie traktować⁵⁴⁸.

Wartość teorii Turiela wynika z tego, iż zwraca on uwagę na myślenie krytyczne stanowiące niezglębioną dziedzinę w psychologicznym badaniu rozwoju moralnego. Krytyczny sposób myślenia według Turiela jest nie tylko efektem dysput pomiędzy ludźmi, lecz przede wszystkim manifestacją postępów rozwojowych w myśleniu jednostki. Zewnętrzny wpływ oddziaływać może jako katalizator rozwoju, choć rozwój konwencjonalny jest – jak sądzi ten autor – procesem wewnątrznie regulowanym, a krytyczne podejście jednostki do swoich własnych myśli to istotny składnik rozwoju. Na poziomie stadiów negacji lub krytycyzmu następuje ponowna rekonstrukcja myślenia

⁵⁴⁷ Zob. tamże, s. 541.

⁵⁴⁸ Zob. E. Turiel, *The Development of Social Knowledge...*, s. 3. Por. J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 37.

jednostki, a odrzucenie poprzedniego wzoru myślenia niesie ze sobą sposobność do wytworzenia nowego. Sam proces rozumowania moralnego dzieci obejmuje według Turiela kilka różnych domen poznania społecznego, a w szczególności moralną i społeczną. Pierwsza z nich dotyczy praw człowieka i obejmuje problemy wiążące się ze sprawiedliwością i uczciwością, takie jak: kłamstwo, kradzież i zabójstwo. Druga odnosi się do reguł panujących wśród ludzi. Charakteryzują ją takie elementy, jak: bycie uprzejmym, odpowiedni strój oraz właściwe tytułowanie ludzi.

Zdaniem Turiela dzieci od najmłodszych lat potrafią odróżnić sferę moralną od społecznej. W modelach Piageta i Kolberga autorzy umieszczają zaś zasady i zwyczaje w jednej domenie, nie dzieląc ich na dwie odrębne kategorie poznawcze aż do późniejszych lat dziecka⁵⁴⁹. Turiel twierdzi, że dzieci od bardzo wczesnych lat życia potrafią odróżnić sferę moralną od społecznej. Do połowy lat siedemdziesiątych sądzono, że dzieci nie są zdolne do odróżniania zasad moralnych od zwyczajów społecznych aż do okresu dojrzewania. Jednak stosując w odniesieniu do dzieci odmienne wywiady, obserwacje i metody analizy, Turiel wykazał, że ich rozumowanie moralne jest bardziej zaawansowane, niż wcześniej uważano. Wskazano przy tym, że rozumienie przez dzieci problemów moralnych i społecznych zależy w dużej mierze od kontekstu, w jakim te problemy się pojawiają, i od doświadczeń osobistych. Rozumowanie moralne dzieci, zwłaszcza w kontekście ich relacji z rówieśnikami, jest pochodną doświadczeń społecznych, szczególnie bycia ofiarami działań niezgodnych z zasadami moralnymi oraz świadkami konsekwencji takich zachowań dla innych. Interakcje z rodzicami mogą tu również mieć znaczenie – dzięki temu, że rodzice często wyjaśniają, dlaczego zachowanie niezgodne z zasadami moralnymi jest złe. Rozumienie przez dzieci zwyczajów społecznych powstaje w efekcie zbierania doświadczeń w różnych otoczeniach społecznych, w których zwyczaje zmieniają się zależnie od kontekstu. Rozpatrując umiejętność rozróżniania przez dzieci reguł moralnych i konwencji społecznych, Turiel stwierdza zarazem, iż odnosi się to tylko do dzieci na niższych kohlbergowskich poziomach rozwoju moralnego, a umiejętność ta i różnicowanie obu tych kategorii zanika. Jego badania wykazały, iż dzieci na trzecim i czwartym poziomie rozwoju moralnego oba rodzaje reguł i sądów na nich opartych (tj. reguł moralnych i konwencjonalnych) uzasadniają w ten sam sposób⁵⁵⁰.

W modelu Turiela zakłada się też zależność problemów moralnych i społecznych od kontekstu, w jakim się one pojawiają, oraz od doświadczeń osobistych. Dzieci zawsze traktują złamanie norm moralnych jako złe, kiedy słyszą

⁵⁴⁹ Zob. E. Turiel, *The Development...*, s. 102–114.

⁵⁵⁰ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 540; Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 81.

fragment prezentowanych im historyjek. Jednak jeśli te same reguły są łamane w ich życiu codziennym, są bardziej skłonne do brania pod uwagę w ocenie złego zachowania innych czynników (takich jak motywy czy intencje). Krzywda fizyczna, jak popchnięcie, zawsze jest spostrzegana przez dzieci jako naganna, zaś krzywdę psychiczną, na przykład nazwanie kogoś głupim, postrzega się jako coś negatywnego, jeśli pojawia się w życiu codziennym. Staje się ona znacznie bardziej akceptowana, kiedy stanowi fragment zabawy. Ten wpływ kontekstu jest bardziej wyrazisty, jeśli uwikłane są w nim czynniki kulturowe. Niezależnie od faktu, że we wszystkich kulturach zasady moralne i społeczne się różnią, dodatkowo czynniki kulturowe mogą mieć duże znaczenie dla oceny zachowania i jego konsekwencji. Na przykład w wielu kulturach azjatyckich przykładą się dużą wagę do codziennych zwyczajów i tradycji związanych z przygotowywaniem jedzenia czy ubraniem. Do tego stopnia, że złamanie którejś z tych reguł traktowane jest równie poważnie jak zabójstwo czy kradzież⁵⁵¹.

Dziecięce rozumowanie odnoszące się do problemów należących do domeny moralnej uważa się za pochodne od ich społecznych interakcji z rówieśnikami. Dużą rolę odgrywają też interakcje z rodzicami często wyjaśniającymi swoim dzieciom, dlaczego zachowanie niezgodne z zasadami moralnymi należy uznać za złe. Zgodnie z modelem Turiela dzieci ze wszystkich kultur dostrzegają różnicę pomiędzy dwiema domenami już we wczesnych latach życia, a poszczególne zwyczaje społeczne są w różnych kulturach odmienne⁵⁵². Uznał on także, iż dzieci nie tylko nie uczą się reguł społecznych w sposób bezmyślny, lecz jest zupełnie przeciwnie – od początku życia próbują je zrozumieć i dostrzec sens leżący u ich podłoża. Co istotne, propozycja Turiela zyskała wsparcie empiryczne w znaczącej liczbie badań, choć nie wszyscy ich autorzy zgadzają się ze ścisłym rozróżnieniem pomiędzy dwoma rodzajami przekraczania reguł⁵⁵³.

Turiel udowodnił, że dzieci uzyskują zinternalizowaną koncepcję uniwersalnej, preskryptywnej moralności dużo wcześniej, niż zakładał to Kohlberg. Nawet czterolatki dzielą już bowiem fenomeny społeczne na różne dziedziny: autonomii psychologicznej lub osobistej, która składa się z koncepcji systemów osobistych lub psychologicznych; konwencji społecznej składającej się z systemów relacji społecznych i organizacji; dziedziny moralnej odnoszącej się do zasad sprawiedliwości, praw i dobra⁵⁵⁴.

⁵⁵¹ R.A. Shweder, M. Mahapatra, J.G. Miller, *Culture and Moral Development*, s. 2.

⁵⁵² Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 540.

⁵⁵³ Zob. H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny, dzieciństwo i dorosłość [w:] Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 300.

⁵⁵⁴ Zob. E. Turiel, *The Development...*, s. 20.

Turiel doszedł również do wniosku, że odchylenie w ocenach moralnych ludzi w tym samym społeczeństwie nie wskazuje na to, że pozostają oni zwoleńnikami odmiennych koncepcji moralnych. W otoczeniach hierarchicznych zmuszani do konfliktu pomiędzy nierównością a równością, ludzie preferują po prostu stanowisko moralnie dla nich korzystniejsze. Argument ten sprzeciwia się idei Kohlberga zakładającej, że koncepcja moralności wyłaniająca się na poziomie konwencjonalnym rozwoju moralnego łączy w sobie ideę obierania ról, ideę, zgodnie z którą jednostka powinna być w stanie rozważyć zagadnienie z perspektywy innych i dokonać oceny moralnej z niezależnego punktu widzenia. W teorii dziedziny różnica rysuje się pomiędzy koncepcjami rozwoju moralności dziecka a innymi dziedzinami wiedzy społecznej, takimi na przykład jak konwencja społeczna. Zgodnie z tą teorią dziecięce koncepcje moralności i konwencji społecznej wyłaniają się z podejmowanych przez nie prób wyjaśnienia jakościowo różnych form doświadczenia społecznego związanego z tymi dwiema klasami zdarzeń społecznych. Takie działania z dziedziny moralnej, jak na przykład niesprowokowane uderzenie kogoś, mają istotne skutki dla dobra innej osoby. Tego typu poważne efekty pojawiają się niezależnie od natury zasad społecznych, które mogły być wzięte pod uwagę lub nie w tym działaniu. Z tego powodu rdzenne cechy poznania moralnego skoncentrowane są wokół rozważań efektów, które zostały wywołane w wyniku działań. Strukturę moralności tworzą koncepcje krzywdy, dobra i uczciwości. Działania stanowiące kwestie konwencji społecznej nie mają natomiast żadnych istotnych konsekwencji interpersonalnych.

Moralność i konwencja według Turiela są różnymi, równoległymi ramami rozwojowymi, a nie pojedynczym systemem, jak chciał Kohlberg. Skoro wszystkie zdarzenia społeczne, łącznie z moralnymi, zachodzą w pewnym większym kontekście, rozumowanie osoby na temat właściwego kierunku działania w jakiegokolwiek sytuacji społecznej może wymagać od niej oceniania i koordynowania swoich rozumień według więcej niż jednego z ujęć społeczno-kognitywnych. Na przykład to, czy ludzie będą czekać w kolejce po bilet do kina, jest w większości aspektem konwencji społecznej. Każdy, kto podróżował z północnej Europy do Ameryki Północnej może sprawdzić, że fakt oczekiwania w kolejce nie jest normą społeczną, która obowiązuje we wszystkich kulturach. W Stanach Zjednoczonych lub w Anglii stanie w kolejce należy do sposobów konwencjonalnych; akt jego naruszenia jest czymś więcej niż złamaniem konwencji. Zachodzi tu naruszenie podstawowego systemu zasad, które są niezbędne dla zachowania uczciwości⁵⁵⁵. W Indiach uważa się, że istnieje ścisły związek między naszym światem a życiem pozagrobowym,

⁵⁵⁵ Zob. tamże, s. 21.

więc wydarzenia dziejące się „tutaj” mają swoje konsekwencje dla życia „tam”. Kiedy więc grupie kapłanów hinduskich zaprezentowano rodzaj niezgodnych z zasadami zachowań, ale najpierw zapytano ich o pewność wiary w związek życia ziemskiego i pozaziemskiego, ocenili te zachowania jako akceptowalne⁵⁵⁶.

Turiel zauważył, że to, w czym Kohlberg widział pojedynczą ramę rozwojową, jest w rzeczywistości systemem powiązanych z wiekiem starań ludzi podejmowanych z wielu punktów widzenia w celu skoordynowania ich społeczno-normatywnych rozumień z różnych dziedzin. Według niego mamy tu sytuację związaną ze skumulowanymi doświadczeniami w zakresie rozumowania moralnego. Konsekwencją jest więc dużo większy brak zgodności w ocenach jednostek w zależności od różnych kontekstów. Stwierdzenie to pozwala uzasadnić również większą liczbę moralnie wyjaśnianych decyzji u młodszych i będących na niższym stopniu rozwoju ludzi, niż by oczekiwano tego od nich w tradycyjnym paradygmacie Kohlberga.

Zdaniem Turiela wszyscy członkowie społeczeństwa mają wiedzę konwencjonalną, którą wykorzystują do oceny tego, czego mogą oczekiwać od innych osób w różnych sytuacjach społecznych. Tak jak konwencje, są one arbitralne, co oznacza, że inne sposoby zachowania mogą w danej sytuacji służyć tym samym celom. W rezultacie konwencje społeczne różnią się w zależności od kultury i okresu w dziejach. Zasady moralne, w przeciwieństwie do konwencji, są niezależne od kontraktów społecznych. Natura moralna zachowania leży w jego treści lub znaczeniu, od kiedy moralna jakość działania jest ugruntowana w wewnętrznych cechach relacji społecznych. Zasady moralne stanowią więc część świadomości społeczeństwa, stojąc ponad regulacjami społecznymi. Sprawiedliwość, prawa człowieka i dobro to przykłady zasad moralnych, które są powiązane i obligatoryjne oraz mogą być uniwersalnie wykorzystywane przez każdą osobę na świecie. Zasady moralne nie są podobne do konwencji także dlatego, że ich istnienie nie jest zależne od praktyk społecznych i podzielanej dla nich aprobaty⁵⁵⁷. Warto przy tym zauważyć, iż Haidt, oceniając metody Turiela, doszedł do wniosku, iż jego badania mają właściwie sens jedynie odnośnie do wykształconych mieszkańców Zachodu wychowywanych w kulturze indywidualistycznej⁵⁵⁸.

Turiel badał w szczególności rozwój koncepcji konwencji społecznych, które, jak twierdzi, mają miejsce jako strukturalne zmiany w sekwencji połączenia stadiów podążających takimi samymi zasadami strukturalnymi jak u Kohlberga. Rozwój kierowany jest w stronę zwiększania rozumienia po-

⁵⁵⁶ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 550.

⁵⁵⁷ Zob. E. Turiel, *The Development...*, s. 34–36.

⁵⁵⁸ Zob. J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 51.

znawczego, które umożliwia poznanie działania społecznego, i to w najbardziej skuteczny i spójny sposób. Uznał on, że jedność poznawcza ograniczona jest do dziedziny wiedzy: odchylenie poznawcze wiąże się z odchyleniem pomiędzy dziedzinami a założeniami informacyjnymi powiązanych z naturą aktywnych tu podmiotów i kontekstem⁵⁵⁹.

Według tego badacza identyfikacja dziedziny poznania moralnego powiązanej z istniejącymi przymiotami ludzkiej interakcji społecznej pozwala uznać, po pierwsze, że edukacja moralna może znaleźć swój fundament w uniwersalnych zainteresowaniach uczciwością i dobrem człowieka. Poprzez koncentrację na tych uniwersalnych przymiotach ludzkiego rozumienia moralnego szkoły publiczne mogą się angażować w wychowanie moralne dzieci bez oskarżeń o promowanie jakiejś religii i bez osłabiania podstawowego moralnego rdzenia wszystkich głównych systemów religijnych. Po drugie, badania edukacyjne z teorii dziedziny zaowocowały systemem rekomendacji dla tego, co nazywane jest „odpowiednią dziedziną” edukacji wartości. Podejście to ukierunkowuje analizy nauczyciela i identyfikację moralnej oraz konwencjonalnej natury zagadnień wartości społecznych na ich zastosowanie podczas lekcji o treściach aksjologicznych. Analizy te zwiększają prawdopodobieństwo tego, że omawiane zagadnienia są w zgodzie z dziedziną wymiarów wartości, na które mają zamiar wpłynąć⁵⁶⁰.

4.2. KULTUROWA KONSTRUKCJA ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO

Co najmniej od czasów Henricha Pestalozziego, Lwa S. Wygotskiego, Jana Piageta, a współcześnie Jerome’a Brunera trwa dyskusja nad związkami wiedzy i kultury z rozwojem człowieka. Przyjmuje się, że kultura ma wpływ na rozwój intelektualny człowieka przynajmniej w dwóch wymiarach: w znacznym stopniu dzięki kulturze tworzymy treść własnych myśli, a więc i wiedzy; otaczająca kultura daje szanse doskonalenia procesów myślowych⁵⁶¹. Wartościową propozycję rozwoju rozumowania moralnego prezentuje kulturowa konstrukcja różnych rodzajów wiedzy. Richard A. Shweder i jego zwolennicy

⁵⁵⁹ Zob. tamże, s. 15–20, 100–102.

⁵⁶⁰ Zob. L. Nucci, E. Weber, *Research on Classroom Applications of the Domain Approach to Values Education* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. III, red. W. Kurtines, J. Gewirtz, New York 1993, s. 251–266; L. Nucci, *Challenging Conventional Wisdom about Morality: The Domain Approach to Values Education* [w:] *Moral Development and Character Education: A Dialogue*, red. L. Nucci, Berkeley 1989.

⁵⁶¹ Zob. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków 2013, s. 59.

postrzegają dziedziny moralności, konwencji i osobistej autonomii zupełnie odmiennie od Turiela, twierdząc, że ocena i kontekst powinny być zawsze analizowane wspólnie, gdyż jedno bez drugiego jest pozbawione sensu⁵⁶². Według tej teorii działania moralne nie wykazują jakościowych charakterystyk odróżniających je od konwencjonalnych: zachowania uważane za szkodliwe naruszenia norm w jednej kulturze niekoniecznie będą tak samo postrzegane w innej kulturze. Co więcej, nie istnieje uniwersalna dziedzina wewnętrznie niemoralnych zachowań: głębokie zasady uniwersalne nie zawsze prowadzą do podobnych ocen tego, co jest dobre, a co złe w pewnej stałej sytuacji. Ponadto koncepcja konwencji społecznej ma niewielkie znaczenie, kiedy uwzględnia realia dnia codziennego. Shweder utrzymuje, że moralność i konwencja nie są konieczne przeciwstawne, ale konwencja stanowi rodzaj moralności drugiego rzędu lub moralności o mniejszym znaczeniu charakterystycznej dla zachodniego światopoglądu, który podąża za ideologią wolnej umowy społecznej. Ideologia ta odzwierciedla wzór myślenia związany z ekonomią wolnorynkową, według której choć każdy ma prawo wybrać swój sposób na życie, to musi w tej kwestii istnieć zarazem jakiś konsensus oparty na zobowiązaniu moralnym wobec społeczeństwa.

Shweder oraz jego współpracownicy ponownie rozważali pojęcie uniwersalności w ramach teorii rozumowania moralnego, ujednociając proces rozwojowy moralności. Twierdzą oni, że przekazy kulturowe, wyjaśnienia i codzienne praktyki modyfikują w sposób fundamentalny rozwój myślenia jednostki, jej emocje i moralność. Zakładają, że nawet małe dzieci rozumieją uniwersalną koncepcję moralności, która nie jest poprzedzona konwencją społeczną. Shweder uważał, że teorie Kohlberga i Turiela zostały stworzone przez ludzi i dla ludzi z kultur indywidualistycznych. Wątpił, żeby koncepcje te sprawdziłyby się w Indiach, gdzie moralność miała charakter socjocentryczny, jaźnie były współzależne i nie istniała wyraźna granica między regułami moralnymi a konwencjami społecznymi⁵⁶³.

Shweder nie zgadza się z Turielem, twierdząc, że nie istnieje pojedynczy uniwersalny proces, który prowadziłby do odseparowania moralnej, konwencjonalnej i osobistej dziedziny wiedzy społecznej. Kulturowa ideologia i światopogląd towarzyszą w narodzeniu się dziecięcej koncepcji moralności. Według niego noworodek nie jest *tabula rasa*, ale wręcz przeciwnie, rodzi się wyposażony w kompleks schematów pomocnych w interpretowaniu komunikacji społecznej. Schematy te jedynie częściowo są aktywowane i modyfiko-

⁵⁶² Zob. R.A. Shweder, J. Goodnow, G. Hatano, R.A. LeVine, H. Markus, P. Miller, *The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities* [w:] *Handbook of Child Psychology*, t. I, red. W. Damon, R. Lerner, New York 1998, s. 865–880.

⁵⁶³ Zob. J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 43.

wane przez kulturę w ciągu życia jednostki⁵⁶⁴. Shweder definiuje zarazem kulturę jako „symboliczny i behawioralny spadek” otrzymany od historycznej przeszłości, dostarczający społeczności ram dla nauczania i rozważań zbiorowych na temat tego, co jest prawdziwe, piękne, dobre i normalne. Ten symboliczny spadek odnosi się do otrzymanych idei i rozumień związanych z osobistym rozwojem osoby, społeczeństwem, naturą systemu kulturowego, behawioralny zaś odwołuje się do rutyny lub zinstytucjonalizowanego życia rodzinnego i praktyk społecznych⁵⁶⁵.

Mimo że Shweder deklaruje pluralizm moralny, to nie powinno się tego uznawać za moralny relatywizm, lecz należy raczej mówić o uniwersalizmie moralnym bez jedności⁵⁶⁶. Oznacza to w praktyce, że moralność ma uniwersalny rdzeń składający się z komponentów, które nie są ze sobą kompatybilne. W różnych typach kultury dokonuje się selekcji tych komponentów, które pasują do koncepcji kulturowych osoby, społeczności i natury. Każdy racjonalny kodeks moralny składa się z uniwersalnych i kulturowo różnych aspektów. Shweder zakłada, że pewne cechy kultury regulują koncepcje moralne ludzi bardziej niż inne, które on nazywa sugestiami kulturowymi. Istnieje kulturowy nacisk zarówno na indywidualizm, jak i na zbiorowość. Shweder podkreślił również, że od kiedy wszystkie kultury dzielą wspólne komponenty uniwersalnego rdzenia moralnego, czymś możliwym stało się porównanie i zrozumienie zasad moralnych innych członków. Uważając zarazem propozycje kulturowe za nieracjonalne, Shweder dowodzi, że funkcjonują one jako podstawa dla racjonalnych kodeksów moralnych, które mogą być nazywane racjonalnymi, ponieważ cierpią z sugestii kulturowych za pomocą metody racjonalnej argumentacji⁵⁶⁷.

Wymieniając początkowo kodeks moralny naturalnych zobowiązań oraz kodeks naturalnych praw⁵⁶⁸, Shweder w późniejszym okresie dodał do tego modelu jeszcze trzeci kodeks moralny, nazywając go kodeksem boskości. Każdy taki kodeks składa się z nakazu i cech narzuconych przez władze. Bez cech nakazu kodeks moralny straciłby swoją racjonalność, podczas gdy cechy narzucone przez władze mogą zostać zamienione bez spowodowania jakiegokolwiek straty w stopniu racjonalności kodeksu moralnego. Pierwszy kodeks moralny w modelu Shwedera nazywa się etyką autonomii i odwołuje się do

⁵⁶⁴ Zob. R.A. Shweder, M.A. Sullivan, *Cultural Psychology: Who Needs It?*, „Annual Review of Psychology” 1993, no. 44, s. 497–510.

⁵⁶⁵ Zob. R. Shweder, J. Goodnow, G. Hatano, R. LeVine, H. Markus, P. Miller, *The Cultural Psychology...*, s. 889–937.

⁵⁶⁶ Zob. R.A. Shweder, M.A. Sullivan, *Cultural Psychology...*, s. 514–517.

⁵⁶⁷ Por. R.A. Shweder, *In Defense of Moral Realism: Replay to Gabennesch*, „Child Development” 1990, no. 61, s. 260–262.

⁵⁶⁸ Zob. R.A. Shweder, M. Mahapatra, J.G. Miller, *Culture and Moral Development*.

uczciwości. Jednostka, kierując się własną uczciwością, otrzymuje tu prawo do podejmowania niezależnych, wolnych wyborów. Drugi z nich może identyfikować etykę społeczności i eksponuje obowiązek, hierarchię i wewnętrzną zależność. Osoba jest członkiem społeczności i jej pozycja określona jest przez pełnione role społeczne. Trzeci to etyka boskości stanowiąca kodeks moralny, który zawiera strukturę preferencji. Składa się ona z naturalnego lub uświęconego porządku, tradycji, grzechu lub osobistej boskości. Dostarcza jednostce poczucia duchowej całości. Celem moralności jest ochrona jej świętego rdzenia. Wszystkie trzy kodeksy moralne podkreślają pewną interpretację relacji osoby i społeczeństwa. Druga i trzecia etyka koncentruje się na przestrzeganiu zobowiązań, unikaniu grzechu i poszanowaniu autorytetów. Z tego więc względu pierwszy kodeks koncentruje się na wypełnieniu obowiązków *profanum*, podczas gdy drugi eksponuje charakter obowiązków *sacrum* (takich jak oparty na obowiązku kodeks moralny Karma u Hindusów)⁵⁶⁹. Jako przedstawiciel antropologii psychologicznej Shweder przez pewien czas mieszkał i pracował w indyjskim stanie Orisa (położonym na wschodnim wybrzeżu Indii). Badacz ten odkrył, że mieszkańcy Orisy i Amerykanie bardzo się różnią pod względem podejścia do osobowości i indywidualności, a rozbieżności te pociągają za sobą istotne różnice w pojmowaniu moralności⁵⁷⁰.

Shweder zwrócił uwagę na to, jak bardzo wyjątkowi są mieszkańcy Zachodu w swoim spostrzeganiu ludzi jako odrębnych jednostek: zachodnia koncepcja osoby jako ograniczonego, wyjątkowego, mniej lub bardziej zintegrowanego uniwersum motywacyjnego i poznawczego, dynamicznego ośrodka świadomości, emocji, ocen i działań stanowiącego odrębną całość i wyraźnie się odróżniającego zarówno od innych, podobnych całości, jak i od swego otoczenia społecznego i naturalnego, jest – jakkolwiek może nam się to wydawać niepoprawne – ideą wyjątkową pośród kultur świata⁵⁷¹. Shweder zaproponował proste wyjaśnienie, dlaczego pojęcie „ja” tak bardzo zależne jest od kultury: wszystkie społeczeństwa muszą rozstrzygnąć kilka kwestii dotyczących organizacji i ładu społecznego. Najważniejsze z tych pytań dotyczy tego, w jaki sposób wyważyć potrzeby jednostek i grup. Wydaje się, że istnieją tylko dwa podstawowe sposoby rozstrzygnięcia tej kwestii.

Większość społeczeństw wybrała rozwiązanie socjocentryczne. Na pierwszym planie znalazły się potrzeby grup i instytucji oraz podporządkowane im potrzeby jednostek. W przeciwieństwie do podejścia socjocentrycznego odpowiedź indywidualistyczna stawia w centrum jednostkę, której społeczeń-

⁵⁶⁹ Zob. R.A. Shweder, *In Defense...*, s. 262–267.

⁵⁷⁰ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 42.

⁵⁷¹ C. Geertz, *From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding* [w:] *Culture Theory*, red. R. Shweder, R. LeVine, Cambridge 1984, s. 126.

stwo powinno służyć⁵⁷². Odpowiedź socjocentryczna zdominowała większość świata antycznego, podejście indywidualistyczne nabrało znaczenia w okresie oświecenia. Wersja indywidualistyczna wzięła górę nad podejściem socjocentrycznym w XX wieku, kiedy to nastąpił szybki rozwój praw jednostki. Rozpowszechniła się kultura konsumencka, a świat zachodni zareagował przerażeniem na zbrodnie popełnione przez ultrasocjocentryczne mocarstwa faszystowskie i komunistyczne (kraje europejskie mające rozbudowany system ubezpieczeń społecznych nie są – zgodnie z tą interpretacją – socjocentryczne; po prostu dobrze chronią jednostki przed kapryсами losu)⁵⁷³.

Według Richarda A. Shwедера i Joan G. Miller różnice pomiędzy kulturowymi kodeksami moralnymi opierają się na kulturowych odchyleniach koncepcji dotyczących człowieczeństwa i społeczności. Kodeks moralny, który kładzie nacisk na obowiązki wynikające z ról społecznych, uwzględnia główne elementy budujące system społeczny. Natomiast kodeksy moralne oparte na prawach wspierają się na założeniu, że system społeczny oparty jest na jednostkach z ich własnymi celami i interesami. Różnice kulturowe pomiędzy koncepcjami uwzględniającymi rozwój osobisty prowadzą do różnych wyjaśnień przyczyn ludzkiego zachowania⁵⁷⁴.

Próbując porównać kodeksy moralne Shwедера z moralnymi orientacjami Kohlberga, można stwierdzić, że etyka autonomii tego pierwszego przypomina autonomiczną orientację drugiego, a kodeks boskości Shwедера bliski jest heteronomicznej orientacji Kohlberga. Od kiedy ideał postkonwencjonalnej moralności Kohlberga integruje perspektywy „ja” i społeczeństwa, można przypuszczać, że osoba na poziomie moralności postkonwencjonalnej będzie wykorzystywać etykę autonomii i społeczności. Niemniej Shweder zakłada, że kodeksy moralne nie występują po sobie nawzajem tak jak sekwencje rozwojowe, ale są w tym sensie równe. Etyki autonomii, społeczności i boskości zazwyczaj pojawiają się równocześnie w argumentach ludzi. Jednak od kiedy promują one różne „dobra”, są często w konflikcie. Uwidacznia się to w podkreślaniu bardziej jednej z etyk, a pomijaniu innej, na przykład w Indiach etyka autonomii zmienia się w etykę społeczności i boskości, w Stanach Zjednoczonych zaś etyka autonomii jest tak dominująca, że sięga nawet do praw zwierząt i dzieci⁵⁷⁵. Teoria Shwедера,

⁵⁷² R.A. Shweder, E. Bourne, *Does the Concept of the Person Vary Cross-culturally?* [w:] *Culture Theory*, red. R. Shweder, R. LeVine, Cambridge 1984, s. 158–199 (Shweder nie używał terminu „indywidualistyczny”, lecz „egocentryczny”).

⁵⁷³ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 42–43.

⁵⁷⁴ Por. R.A. Shweder, J.G. Miller, *The Social Construction of the Person: How Is It Possible?* [w:] *The Social Construction of the Person*, red. K. Gergen, K. Davis, New York 1985.

⁵⁷⁵ Zob. R.A. Shweder, N. Much, M. Mahapatra, *The „Big Three” of Morality (Autonomy, Community, and Divinity), and the „Big Three” Explanation of Suffering, as Well* [w:] *Morality and Health*, red. A. Brandt, P. Rozin, New York 1997, s. 119–169.

podobnie jak ujęcie Kohlberga i Turiela, zakłada, że osoba zawsze uważa swój kodeks moralny za naturalny. Naturalne prawo moralne składa się ze standardów, których ludzie muszą przestrzegać, chcąc być skutecznymi. Standardy użyteczności lub naturalne prawa moralne uważa się za promujące pewne fundamentalne wartości w życiu, takie jak: wolność, sprawiedliwość, ocalenie, eliminacja cierpienia. W odnoszeniu się do naturalnego prawa moralnego za ważne uznaje się prowadzenie racjonalnej dyskusji moralnej.

Idea psychologów kultury zakłada również, że rozwój praktyk lub kompleksów zwyczajowych rozwija się od świadomości do intuicji lub automatycznych praktyk zwyczajowych. Richard A. Shweder, Maria A. Sullivan i Clifford Geertz uznali, iż nawet wtedy, gdy granice pomiędzy jednostką a jej środowiskiem zewnętrznym różnią się kulturowo zarówno w obszarze, jak i w możliwości przekształcania, to koncepcja zindywidualizowanego „ja” jest podzielana przez większość kultur⁵⁷⁶. Według Geertza zachodnie i niezachodnie koncepcje „ja” różnią się wprawdzie dosyć wyraźnie od siebie, lecz łączy je zazwyczaj koncepcja istoty ludzkiej stawianej w opozycji do bytów nieożywionych czy też zwierząt⁵⁷⁷. Badania psychologów kultury, które mają na celu zdefiniowanie różnic w funkcjonowaniu psychologicznego człowieka pomiędzy różnymi grupami ludzkimi, zakładają, że koncepcyjne uniwersalności rzeczywiście istnieją, co czyni nas podobnymi do siebie. Wewnętrzne procesy psychologiczne są aktywowane, ustanawiane i racjonalizowane selektywnie i na różne sposoby w zależności od kultury⁵⁷⁸.

To, co jest uznawane za uniwersalne w podejściu psychologii kultury, jest zarazem czymś, co może zostać nazwane podstawowym poziomem człowieczeństwa. Shweder argumentował, że życie mentalne istnieje u wszystkich ludzi: myślą, wiedzą i wykorzystują język oraz inne systemy symboliczne, czują, pragną i cenią pewne rzeczy. Zakłada się również, że *psyche* zawiera siły psychiczne, które także są uniwersalne: reprezentacyjne (to wytwarzanie wierzeń i koncepcji) i intencjonalne (by wpływać na wymyśloną przyszłość wolą i działaniami z tym powiązanymi, osobistą zdolnością jednostki do nieregularnego wpływania na świat podejmowaniem decyzji i dokonywaniem wyboru). Stwierdzono też, że ludzka *psyche* ma zdolność do transformacji refleksyjnego myślenia⁵⁷⁹.

⁵⁷⁶ Zob. R.A. Shweder, M.A. Sullivan, *Cultural Psychology...*, s. 512–516.

⁵⁷⁷ Zob. C. Geertz, *Anti-Anti-Relativism. Distinguished Lecture*, „American Anthropologist” 1984, no. 82, s. 263–278.

⁵⁷⁸ Zob. R.A. Shweder, M.A. Sullivan, *Cultural Psychology...*, s. 517.

⁵⁷⁹ Zob. R.A. Shweder, J. Goodnow, G. Hatano, R.A. LeVine, H. Markus, P. Miller, *The Cultural Psychology...*, s. 865–937.

Miller zwróciła z kolei uwagę na to, iż sposób myślenia, zgodnie z którym osoba składa się z cech zewnętrznych lub cech osobowości, może być tylko zrozumiały na Zachodzie, nierozpoznawalny zaś na przykład w Indiach. Odkryła więc, że kiedy opisuje się i tłumaczy zachowanie jakichś osób, mieszkańcy Indii skupiają się na konkretnym obserwowalnym zachowaniu i kładą nacisk na obowiązki wynikające z pełnionych przez nie ról. W przeciwieństwie do tego opisy ludzi w kulturze zachodniej koncentrują się na ich preferencjach jako osobowości. Uwidacznia się tu skłonność, aby wyjaśniać zachowanie społeczne cechami generalnymi. O ile młodzi Amerykanie i Hindusi byli podobni w swoich opisach, to w miarę jak wzrasta ich wiek, ci pierwsi zaczynają kłaść wciąż większy nacisk na ogólne tendencje behawioralne osób, podczas gdy drudzy zaczynają uważniej przyglądać się czynnikom kontekstowym⁵⁸⁰. Również Richard A. Shweder i Edmund J. Bourne, sprawdzając różne sposoby wyjaśniania zachowań ludzkich, uznali, iż Hindusi uważali aktualny styl zachowania jednostki za ważniejszy od ich wewnętrznych cech osobowości⁵⁸¹.

Przyjmuje się, iż dzieci przyswajają swoją kulturę od ludzi dla nich bliższych, z którymi łączy ich silna więź emocjonalna. Reprezentacje czynników socjalizujących mają niejako swoją kontynuację w umyśle osoby i dostarczają modelu, który jest później wykorzystywany w dokonywaniu wyborów i interpretowaniu autorytetów. Propozycje kulturowe ze swej natury są tradycyjne i zbiorowe. Hazel R. Markus i Shinobu Kitayama formułują koncepcje kulturowe uwzględniające relację pomiędzy „ja” a wpływem społecznym. Zwracają uwagę na to, iż ludzie stają się wrażliwi na informacje ujawniające ich koncepcję „ja”. Sposób, w jaki fenomeny społeczne są konstruowane kulturowo i reprezentowane w pamięci, silnie wpływa na styl, w jakim myśli o tym jednostka. Informacje z niezależnej perspektywy „ja” są konstruowane jako reprezentacje prawdziwych, konkretnych sytuacji, a nie jako hierarchiczne uogólnienia utrzymywane przez niezależny pogląd na „ja”.

Według Markus i Kitayamy kultura modyfikuje także sposób, w jaki wyraża się emocje i jej doświadcza; zatem ktoś może dokonać rozróżnienia pomiędzy emocjami egocentrycznymi a skoncentrowanymi na innych. Złość, frustracje i duma to emocje egocentryczne, ponieważ odnoszą się do wewnętrznych atrybutów osoby. Z drugiej jednak strony sympatia, uczucia łączności interpersonalnej i wstydu są skoncentrowane na innych, od kiedy odnoszą się do nich. Egocentryczna osoba doświadcza konsekwencji negatywnego zakończenia dla tych emocji, podczas gdy osoba skoncentrowana na innych

⁵⁸⁰ Zob. B. Wojciszke, W. Baryła, *Potoczne rozumienie moralności: pięć kodów etycznych i narzędzie ich pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, nr 4, s. 395–421.

⁵⁸¹ Zob. R.A. Shweder, E. Bourne, *Does the Concept...*, s. 158–199.

akceptuje je jako część życia. Osoba skupiona na innych doświadcza zatem emocji związanych z innymi dużo częściej niż emocji skoncentrowanych na sobie. Koncepcja „ja” również wpływa na sposoby wyjaśniania działań społecznych. Wiele cech obserwowalnych w codziennych relacjach jest generowanych przez koncepcję „ja” jednostki. Jeśli jednostkę postrzega się jako zmienną w związkach społecznych, to prawdopodobnie ludzkie zachowanie interpretuje się w taki sam sposób także i na większą skalę. Ktoś może wywnioskować, że na przykład zachowanie osoby emanuje z pewnego kontekstu, i najpierw może wziąć pod uwagę sytuację społeczną, w której pojawia się to postępowanie społeczne. Koncepcja „ja” kieruje także do wzorów zachowań: osoba z niezależnym poglądem na „ja” prawdopodobnie pragnie dostosować się do woli innych osób, które są blisko „niego”⁵⁸².

Chi-Yue Chiu zakłada podobną linię myślenia jak Markus i Kitayama. Uznaje, iż osoba wierząca w brak zmienności społeczno-moralnej rzeczywistości koncentruje swoje działanie i myślenie na utrzymaniu istniejącego porządku rzeczy. W tym przypadku celem działania moralnego jest wypełnienie pewnych obowiązków i wsparcie podtrzymania istniejących praktyk. Przeciwnie zaś osoba, która wierzy w dynamiczną, zmienną rzeczywistość społeczno-moralną, umacnia swoje oceny praktyk społecznych takimi zasadami jak prawa indywidualne. Kodeks moralny osoby, która polega na zmienności rzeczywistości społecznej, oparty jest na koncepcji zakładającej, że stan aspektów określonych sytuacji można modyfikować tak, by wspierać i promować prawa indywidualne⁵⁸³.

Opisując proces internalizacji kulturowych propozycji, Svi Shapiro zaznacza, iż składa się on z pewnych kroków: uczenie się kultury lub propozycji, później tradycyjne znaczenia propozycji są ujednocicane i pojmowane, następnie propozycje są zinternalizowane, potem osoba ocenia je jako dobre lub złe⁵⁸⁴. W tym stadium stają się one osobistymi wierzeniami, funkcjonując jako wytwór postępowania społecznego. Zaczynają organizować percepcję otoczenia i przewodzić zachowaniem jednostki. Propozycje zaczynają funkcjonować jako porównania do działania. Jest to oparte na ich emocjonalnej, kognitywnej i motywacyjnej ważności w umyśle jednostki. W tym ostatnim stadium propozycje są absorbowane jako elementy systemu motywacyjnego ludzkości. Kiedy się z nimi styka, jednostka doświad-

⁵⁸² Zob. H.R. Markus, S. Kitayama, *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation*, „Psychological Review” 1991, no. 98, s. 224–253.

⁵⁸³ Zob. C.S. Dweck, C. Chiu, Y. Hong, *Lay Dispositionism, Culture and Implicit Theories of Personality*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1997, vol. 73(1), s. 19–30.

⁵⁸⁴ Zob. S. Shapiro, *Between Capitalism and Democracy. Educational Policy and the Crisis of the Welfare State*, New York 1990.

cza silnego stanu emocjonalnego, który motywuje ją do działania w określony sposób. Shapiro sądzi, iż dzieci przejmują swoją kulturę od osób im bliskich, z którymi łączy je silna więź emocjonalna. Ujawnia się tu znaczący wpływ socjalizacyjny, który zakorzenia się w umyśle osoby, dostarczając niejako modelu, który jest później wykorzystywany w dokonywaniu wyborów i interpretowaniu różnych modeli uznawanych jako autorytety.

4.3. PERSPEKTYWA PRAGMATYZMU I NEOPRAGMATYZMU

Kognitywno-rozwojowe podejście do moralności w ujęciu Kohglberga znajduje swoje miejsce także w pragmatyzmie i neopragmatyzmie. Pamiętaj jednak trzeba, że główny twórca idei pragmatyzmu, zwłaszcza w zakresie filozofii wychowania, Wiliam James, wyraził jasny sprzeciw wobec wszelkich dążeń usiłujących zamknąć refleksję nad ludzkim poznaniem i działaniem w system czystego rozumu. Uważał on bowiem, iż autentyczne filozofowanie ma swój początek nie w abstrakcyjnych dociekaniach nad ogólną treścią terminów, lecz w głębokiej afirmacji życia oraz radykalnym empiryzmie. Istotne miejsce w myśli Jamesa zajmują ważne, również z punktu widzenia rozwoju rozumowania moralnego, przemyślenia dotyczące natury świadomości i umysłu. Świadomość nie jest tu tworem czysto idealnym – kartezjańską duszą, duchem czy substancją myślącą – lecz ma swą fizyczną podstawę w mózgu i pełni biologiczną funkcję polegającą na możliwie elastycznym dostosowywaniu działań organizmu do warunków środowiska. Skoro świadomość wyraza z aktywności organizmu polegającej na grupowaniu i selektywnym porządkowaniu elementów doświadczenia, koniecznym warunkiem aktywności poznawczej musi być coś, co tkwi w samej aktualnej sytuacji. Motywem podjęcia praktycznego działania jest wzgląd na korzyść, jaką podmiot może odnieść, wiążąc ze sobą jedne części doświadczenia, na przykład idee, pojęcia lub wyobrażenia, z innymi, wskazywanymi przez te pojęcia obiektami⁵⁸⁵.

Szerokie pojmowanie zakresu zasadnego użycia pragmatycznego rozumieniem prawdy umożliwiło Jamesowi włączanie do analiz charakteru czynności umysłowych refleksji nad istotą doświadczeń religijnych i moralnych. Tendencja do całościowego traktowania doświadczenia ulega znaczącemu nasileniu zwłaszcza w ostatnich tekstach, w których – prawdopodobnie pod wpływem Henriego Bergsona – coraz mocniejsze podstawy zyskiwał pogląd, iż myślenie pojęciowe nie oddaje należycie dynamicznej natury rzeczywistości, dostarczając jedynie statycznego jej ujęcia. Dynamiczny charakter wszechhist-

⁵⁸⁵ J. Jusiak, *James William* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. V, Lublin 2004, s. 190–193.

nienia ze szczególną siłą uwidacznia się w religii, dziedzinie przekonań wprawdzie niepewnych i hipotetycznych, lecz niezbędnych do życia, będących podstawą niezafałszowanej moralności. Twierdzeń religii dotyczących istnienia wiecznej doskonałości – podobnie jak przekonania, iż jesteśmy wolni – nie sposób zdaniem Jamesa dowieść naukowo. Ale także ich racjonalistyczne zanegowanie byłoby niefortunnym błędem, czymś sprzecznym z normalnym stanem umysłowym, z naszymi podstawowymi potrzebami psychicznymi, nie mówiąc już o tym, iż byłoby ono nierozsądne nawet wtedy, gdyby kwestię oceniać wyłącznie z pragmatycznego punktu widzenia⁵⁸⁶.

Zwolennicy pragmatyzmu i neopragmatyzmu, ujmując naukę w perspektywie jej praktycznej przydatności, są przekonani, że zamiast dążyć do budowania jakiegoś systemu wiedzy o rzeczywistości, powinno się koncentrować po prostu na tych programach badawczych, które zawierają zbiory opisów działania już dokonanego⁵⁸⁷. Dewey uznawał filozofię ograniczoną do abstrakcyjnych akademickich rozważań za bezwartościową, ignorującą świat rzeczywistości. Nauka, zostawiając uniwersytety i stając się krytyczną, konstruktywną i rekonstruktywną, powinna stać się praktycznym przedsięwzięciem i częścią codziennego życia ludzi. Za punkt wyjścia filozofii wychowania czy też pedagogiki nie wolno uznawać jakiegokolwiek absolutnej prawdy, lecz różne społeczne, moralne i edukacyjne problemy współczesnych społeczeństw, które powinny pomagać je rozwiązywać⁵⁸⁸. Podczas gdy tradycyjne nurty filozoficzne niezależnie od tego, jak są rozbieżne w swojej istocie i szczegółach, podzielają tezę, że człowiek za pomocą umysłu jest w stanie poznać naturę rzeczywistości, Dewey był przekonany, że wiedzę zdobyć można tylko przez doświadczenie. Jako jeden z pierwszych krytykował werbalne uczenie się z książek i przekazów pochodzących od nauczycieli. Wychodził z założenia, iż edukacja uwzględniać musi doświadczenie zdobywane w ramach otaczającej szkołę rzeczywistości, odnosząc się do przemian dokonujących się w funkcjonowaniu społeczeństwa w różnych wymiarach, łącznie z gospodarczym. Przyjmując taką epistemologię, wychowanie jawi się tu jako rekonstrukcja czy też reorganizacja doświadczenia, która nadaje mu znaczenie i wzmacnia zdolność do kierowania przebiegiem dalszych, późniejszych doświadczeń. Wychowanie jest

⁵⁸⁶ Tamże, s. 193–195.

⁵⁸⁷ Zob. G.L. Gutek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Boston 1997, s. 78–79; Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, s. 307; D.E. Polinghorne, *Postmodern Epistemology of Practice [w:] Psychology and Postmodernism*, red. S. Kvale, London 1992, s. 151.

⁵⁸⁸ Zob. E.J. Power, *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*, New Jersey 1982, s. 130–131; Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością [w:] Odmiany myślenia*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1998, s. 93.

tu funkcją społeczną zapewniającą kierowanie rozwojem istot niedojrzałych poprzez wdrażanie ich do uczestnictwa w życiu grupy, do której należą⁵⁸⁹. Dewey, słusznie kwestionując, o czym świadczy jego mniej znane dzieło *Jak myślimy*⁵⁹⁰, jako niepragmatyczne uczenie się jedynie na pamięć, wychodził z założenia, iż edukacja powinna człowieka uczyć myślenia. Trudno się z tym nie zgodzić, gdyż tylko człowiek zorientowany na myślenie jest w stanie rzeczywiście osiągnąć pełnię swego osobowego rozwoju i być podmiotem zmian dokonujących się w obrębie społecznym.

Odrzucając możliwość „wyprowadzenia” norm etycznych z praw natury, pragmatyści zaprzeczają istnieniu jakiegoś „najwyższego” lub „ponadnaturalnego” prawodawstwa. Dewey preferuje empiryczną teorię wartości opierającą się na rozpoznawaniu wartości w trakcie działania ludzkiego. Dopiero zweryfikowana pozytywnie wartość może być uznana za „korzystny standard moralny”⁵⁹¹. Opierając się na zasadzie pluralizmu, Dewey odrzuca możliwość „wykluczania” lub „podbijania” jednostek w życiu społecznym i politycznym na podstawie dominujących zasad, wartości lub celów. Oddalając oskarżenia o wprowadzanie nihilizmu i relatywizmu, które mają pozbawiać człowieka podstaw w sferze wyborów przekonań i wartości, pragmatyści argumentują, że fakt rozpoznawania wartości jako wytworów ludzkich aspiracji, praktyk i celów nie deprecjonuje „wartości”, gdyż tak czy inaczej moralność jest społeczna i ten fakt nadaje wartościom prawomocność. Zwolennicy pragmatyzmu, obalając fundacjonalizm w epistemologii, wprowadzają niejako automatycznie relatywizm w sferze przekonań. Twierdzenie o relatywistycznym charakterze pragmatyzmu może być jednak traktowane jako „oskarżenie” jedynie wtedy, gdy za obowiązującą uznaje się korespondencyjną koncepcję prawdy negocowaną jednoznacznie przez pragmatyzm⁵⁹².

Punktem wyjścia nawiązujących do pragmatyzmu koncepcji pedagogicznych pozostaje krytyka edukacji tradycyjnej, której Dewey przypisuje trzy cechy: jej przedmiot tworzony był przez układ informacji i kwalifikacji wypracowanych w przeszłości; kształcenie moralne polegało na kształtowaniu sposobów postępowania konformistycznych wobec rozwiniętych w przeszłości standardów; „ogólny wzór” organizacji szkolnictwa tworzył ze szkół placówki „ostro odgraniczone od innych instytucji społecznych” (jak np. rodzi-

⁵⁸⁹ Zob. D. Lutz, *Krytyczne ujęcie Johna Deweya filozofii wychowania*, „Pedagogika Christiana” 2009, nr 2(24), s. 204.

⁵⁹⁰ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1983.

⁵⁹¹ Zob. R.D. Scotter, R.J. Kraft, *Foundations of Education*, New Jersey 1979, s. 45; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 42–43.

⁵⁹² Zob. Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja...*, s. 96–97.

na)⁵⁹³. Przygotowanie uczniów do życia społecznego „oparte było na przekazywaniu treści zawierających gotową wiedzę i «formy» kwalifikacji. Uczniowie musieli być posłuszni, podręczniki traktowano jako «mądrość przeszłości», a nauczycieli jako swoiste «organy», za pomocą których łączy się efektywnie uczniów z materiałem”. Istotą tej tradycyjnej edukacji było więc narzucanie z góry i z zewnątrz zarówno treści, jak i metod⁵⁹⁴.

Dewey odrzucał tego typu koncepcję edukacji. W jego ujęciu nie jest już ona tylko środkiem do określonego celu, lecz celem samym w sobie. Pragmatyci główną wartość edukacji widzieli w jej bezpośrednim związku z życiem, nie ograniczając sensu edukacji do tego, co zachodzi w szkołach⁵⁹⁵. Utrzymywali, że całe życie jest edukacyjne, a cała edukacja jest życiem, szkoły zaś to miejsca, gdzie uczniowie powinni uczyć się poprzez życie. Nauczyciele powinni być „nośnikami” doświadczenia, lecz nie wolno im narzucać się swoim uczniom, ingerować w ich wolność lub wtrącać się między ucznia a proces doświadczenia⁵⁹⁶. Rolą szkoły jest stać się miniaturą wspólnotą społeczną, którą ściśle współoddziaływanie łączy z innymi pozaszkolnymi doświadczeniami jednostek⁵⁹⁷. Nauka szkolna powinna więc zapewnić jednorodność z tym, co uczeń przyswaja sobie poza szkołą, powinna dotyczyć pytań, które dziecko stawia sobie odnośnie do swojego własnego życia. Z tego względu Dewey odrzucał Herbartowską teorię kształcenia za pomocą przedstawień, nie doceniała ona bowiem jego zdaniem ciągłego współdziałania i zmiany⁵⁹⁸.

Z Deweyowską koncepcją edukacji łączy się postulat indywidualizmu pedagogicznego mającego uzasadnienie subiektywne (reakcje dziecka są odmienne w zależności od indywidualnego charakteru) i obiektywne (warunki życia dziecka są odmienne). Sprzeciwiając się indywidualizmowi i opowiadając się za społecznym wymiarem życia, Dewey za cel wychowania uznaje przystosowanie wychowanka do przyszłego życia i pozwolenie mu na panowanie nad sobą przez korzystanie z pełni uzdolnień. Zadaniem jest wyrobienie: inteligencji społecznej (zdolności dostrzegania i pojmowania solidarności), poczucia społecznego (umiejętności kontrolowania swego charakteru), zainteresowania społecznego. Dzięki wychowaniu wychowanek powinien zdobyć

⁵⁹³ J. Dewey, *Education and Experience*, New York 1958, s. 2; Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, s. 308.

⁵⁹⁴ Zob. R.J. Parelius, A.P. Parelius, *The Sociology of Education*, New Jersey 1987, s. 60.

⁵⁹⁵ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972, s. 151. Por. Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, s. 313.

⁵⁹⁶ Zob. J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo* [w:] tegoż, *Wybór pism pedagogicznych*, red. J. Pieter, Wrocław 1967, s. 6.

⁵⁹⁷ Zob. tamże.

⁵⁹⁸ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Warszawa 1963, s. 89. Por. Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja...*, s. 99.

światopogląd kształtujący podstawowe tendencje w życiu i otwierający na poznawanie świata uwzględniające jego wielorakość. Zdaniem Deweya nie można sporządzić zestawu typów psychiki jednostki, który wyczerpałby istniejącą mnogość i różnorodność form i odcieni⁵⁹⁹. Z tego względu szacunek dla indywidualnych różnic stanowi dla pragmatystów punkt wyjścia procesów uczenia się. Jego przeciwieństwem jest zaś zuniformowana przeciętność. Wychodząc od idei indywidualizmu pedagogicznego, Dewey chce uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozwijania zagadnień, które wyłaniają się z samego życia. Wychowanie jednak, zapewniając jednostkom rozwój inicjatywy, musi wyposażać je także zdaniem Deweya w „zdolność przystosowania się do nowych warunków”: inaczej bowiem „jednostki będą przytłoczone dokonującymi się zmianami i bezradne wobec nich”⁶⁰⁰. Tego typu koncepcja wychowania domaga się wrażliwości środowiska edukacyjnego na różnorodne odpowiedzi i interakcje uczniów.

W poglądach Deweya indywidualizmowi pedagogicznemu towarzyszył duży nacisk na „współdziałanie” jako podstawę każdej, również edukacyjnej, aktywności człowieka. Wspólnota podejmowania celów i środków działania stanowi dla Deweya „jądro społecznego kierowania młodymi”⁶⁰¹. W tym kontekście Shapiro widzi w pragmatyzmie Deweya próbę rozwiązania w liberalno-kapitalistycznym społeczeństwie napięcia między „edukacyjnymi impulsami typu integracyjno-zbiorowego i rozwojowo-indywidualnego”⁶⁰².

Edukacja u Deweya jest ściśle skorelowana z demokracją, w której nie widzi on jedynie modelu rządów, lecz formę wspólnoty życia, wymiany doświadczeń. Demokracja to totalny sposób życia społecznego, którego głównym czynnikiem jest właściwa dla tego ustroju edukacja⁶⁰³.

Po kryzysie pragmatyzmu w połowie wieku XX tę na wskroś amerykańską myśl filozoficzną „reaktywowali”: Willard Van Orman Quine, Hilary Putnam, Stanley Fish, Donald Davidson i Richard Rorty. Neopragmatyzm można ujmować w trzech zasadniczych kontekstach: pragmatyzmu klasycznego, filozofii kontynentalnej, filozofii analitycznej. Nie sposób nie zajmować się neopragmatyzmem jako tym nurtem we współczesnej filozofii, który kształtuje się przede wszystkim poprzez konfrontację z tym ostatnim nurtem⁶⁰⁴. Tadeusz

⁵⁹⁹ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, s. 240. Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 330, 446.

⁶⁰⁰ Zob. J. Dewey, *Demokracja...*, s. 122.

⁶⁰¹ Tamże, s. 59.

⁶⁰² Zob. S. Shapiro, *Between Capitalism and Democracy...*, s. 86.

⁶⁰³ Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, s. 121. Por. Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja...*, s. 100–102.

⁶⁰⁴ Zob. T. Szubka, *Neopragmatyzm*, Toruń 2012, s. 8.

Szubka sądzi zresztą, iż neopragmatyzm z racji usytuowania historycznego wydaje się być jedynie przejściowym nurtem filozofii, gdyż nie zaproponował nowego i odważnego projektu intelektualnego, który byłby wart realizacji⁶⁰⁵.

Erazm Kuźma uważa, iż neopragmatyzm to przykład konstruktywizmu „schowanego” pod inną nazwą⁶⁰⁶. Trudno rzeczywiście uniknąć konkluzji, iż na przykład poglądy Rorty’ego czy Fisha, czołowych przedstawicieli neopragmatyzmu, zdają się być również przykładem myślenia konstruktywistycznego. Jeśli bowiem neopragmatyzm utożsamiać z antyfundacjonalizmem, antyesencjalizmem, konstruktywizmem, antyrepresentacjonizmem, kulturalizmem czy wreszcie inklinacją do języka stroniącego od zbędnych komplikacji, to myśliciele ci są typowymi neopragmatystami⁶⁰⁷. Autorzy ci zwrócili przede wszystkim uwagę na to, iż wiedza, także ta *stricte* naukowa, służy w pierwszym rzędzie do radzenia sobie z rzeczywistością, która zdaje się „stawiać opór” w toku naszych codziennych ludzkich działań⁶⁰⁸.

Według Fisha każdy z nas należy do niezliczonej ilości wspólnot interpretacyjnych, choć nie definiuje, czym ta wspólnota jest, podkreślając jedynie, że należy ją postrzegać nie jako grupę osób, lecz raczej jako zbiory przekonań podzielanych przez zespół ludzi, które wpływają na nasze postrzeganie świata, czyli na to, jak ten świat interpretujemy⁶⁰⁹.

Najwybitniejszym współczesnym kontynuatorem myśli Deweya jest amerykański filozof Rorty, twórca koncepcji „krytycznego pragmatyzmu”. Koncepcja ta zdecydowanie przeciwstawia się typowym dla „wieku abstrakcji” poszukiwaniom „ostatecznych rozwiązań”⁶¹⁰. Konstruując swoją koncepcję edukacji, Rorty wychodzi od krytyki prawicowych i lewicowych interpretacji edukacji, pisząc: gdy prawica mówi o edukacji, koncentruje się na pojęciu „prawdy”, gdy lewica – na pojęciu „wolności”. To, co prawica nazywa zwycięstwem rozumu, dla lewicy jest po prostu zwycięstwem akulturacji; to, co prawica określa jako cywilizowane, lewica – jako alienowane. Dla prawicy, jeśli ustalimy prawdę, wolność następuje automatycznie za nią, dla lewicy relacja ta jest odwrotna. O ile dla prawicy funkcją edukacji jest przekazywanie młodzieży trwałych wartości, o tyle dla lewicy – uświadamianie młodzieży, że

⁶⁰⁵ Zob. tamże, s. 285–291.

⁶⁰⁶ E. Kuźma, *Konstruktywizm [w:] Konstruktywizm w badaniach literackich*, red. E. Kuźma, A. Skrendo, J. Madejski, Kraków 2006, s. 11.

⁶⁰⁷ Zob. T. Szubka, *Neopragmatyzm*, s. 7–8.

⁶⁰⁸ Zob. A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury*, Toruń 2004, s. 8.

⁶⁰⁹ Zob. T. Markiewka, *Neopragmatyści wobec kategorii autora. O konsekwencjach konstruktywizmu*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5, s. 283–284.

⁶¹⁰ Zob. R. Bernstein, *Varieties of Pluralism*, „American Journal of Education” 1987, August, s. 519; C.H. Cherryholmes, *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, New York 1988.

powinna zanegować alienujący proces socjalizacji. Sam Rorty odrzuca przekonanie konserwatystów, że istnieje możliwość uzyskania dostępu do Prawdy i że celem edukacji powinno być kształtowanie „prawdziwej jaźni”. Akceptuje też twierdzenie radykałów, iż prawda „zatroszczy się” o samą siebie, jeśli zadbamy o wolność; kwestionuje jednak przy tym przeświadczenie niektórych lewicowych intelektualistów, iż „prawdziwa jaźń” człowieka wyłonić się może po usunięciu represywnego oddziaływania społecznego. Rorty postulował rezygnację z ujęcia języka jako transparentnego medium odsłaniającego świat sam w sobie oraz porzucenie sporu z realistami, gdyż jest to spór jałowy. Według Rorty’ego żadna prawda, zwłaszcza pisana z wielkiej litery, nie ma racji bytu. Trzeba o niej mówić w języku praktyki, gdyż filozofia winna koncentrować się na działaniu. Prawda ma przede wszystkim wymiar kulturowy, nie odkrywa się jej, lecz wytwarza. Jest ona własnością zdań, jest lokalna, zależna od społecznych afirmacji (akceptacji)⁶¹¹.

Rorty uważa, że „funkcją edukacji na niższym poziomie nie jest, i w istocie nigdy nie będzie, kwestionowanie przeważającego konsensu społecznego odnośnie do tego, co jest prawdą; edukacja dla wolności nie może rozpocząć się przed narzuceniem pewnych więzi”⁶¹². Człowiek nie znajduje zakorzenienia w swojej naturze i zdaniem Rorty’ego nie ma czegoś takiego jak zobowiązania moralne, które wspomniany autor bierze w cudzysłów. Człowiek nie ma stałej, ahistorycznej natury, lecz kreuje swoje własne istnienie, stwarza samego siebie w zależności od kontekstu osobistego, społecznego, kulturowego. Nie dysponuje on przekonaniem, wiedzą czy pragnieniami jako „faktami wsobnymi”, lecz jest z nich po prostu zbudowany⁶¹³. Uznając, iż właściwy system polityczny powinien być otwarty na kulturowe odmienności i oparty na tolerancji, ważną rolę w prawidłowym jego funkcjonowaniu przyznawał tak zwanym pełnomocnikom miłości (antropologowie, artyści, przedstawiciele środków przekazu) oraz pełnomocnikom sprawiedliwości, którzy pełniąc społeczną służbę, będą w stanie zapewnić opiekę nawet najbardziej słabym jednostkom. Tym zaś, co zapewnia społeczeństwu doskonalenie się moralne, jest sztuka, zwłaszcza moralizatorskie powieści i wyobrażenia polityczna⁶¹⁴.

W związku z tym nauczyciele uczący w szkołach elementarnych i średnich powinni jedynie na marginesie ujawniać swoje wątpliwości dotyczące wartości charakterystycznych dla społeczeństwa amerykańskiego. Jak twierdzi Rorty: „czy coś jest prawdą, czy nie, nie jest to sprawa pedagogów [...]. Jeśli

⁶¹¹ J. Sochoń, *Rorty [w:] Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin 2007, s. 813.

⁶¹² Zob. R. Rorty, *Education Without Dogma*, „Dissent” 1989, Spring, s. 198–202.

⁶¹³ J. Sochoń, *Rorty*, s. 813.

⁶¹⁴ Tamże, s. 814.

nauczyciel myśli, że u podstaw społeczeństwa leżą kłamstwa, lepiej niech poszuka innego zawodu⁶¹⁵.

W ramach immanentnej więc krytyki ujęcie Kohlberga starają się korygować przede wszystkim Krebs i Denton⁶¹⁶. Autorzy ci nie tylko zidentyfikowali problemy w modelu Kohlberga, ale wskazali również na konieczne korekty i zaproponowali rozwiązania, które odwołując się do pragmatyzmu, w większym stopniu niż ten model odnosiłyby się do tego, czym kierują się ludzie przy podejmowaniu decyzji moralnych w codziennym życiu. Podejście to opiera się w pierwszym rzędzie na założeniu, że ludzie powołują się na różnorodność strategii afektywnych opartych na poznaniu, aby osiągnąć swoje cele i zrealizować interesy. Część tych strategii uwzględnia zasady moralne, normy i wartości, które utrzymują różne systemy współpracy w społeczeństwach. Uzdalniają one swych członków do popierania ich zainteresowań. Ludzie używają rozumowania moralnego przy podejmowaniu decyzji moralnych o tym, co oni i inni ludzie powinni zrobić. Mogą używać moralnych osądów do komunikowania takich decyzji, mogą też korzystać z nich do wywierania wpływu społecznego, a także wykorzystywania innych czy usprawiedliwiania niemoralnych zachowań.

W przeciwieństwie do założenia Kohlberga, że wszystkie dylematy moralne są interpretowane w jeden sposób przez ludzi na pewnym etapie rozwoju moralnego, a w inny sposób przez osoby na innych etapach rozwoju moralnego, nowe badania pozwalają ustalić sposób, w jaki ludzie przetwarzają informacje moralne pochodzące z interakcji między nabytymi strukturami umysłowymi i treściami dylematów moralnych. Niektóre dylematy bardziej inspirują do poszczególnych rodzajów sądów moralnych, inne zaś nadają się do różnych interpretacji. Zakładając więc, że ludzie są mniej lub bardziej moralni na podstawie stopnia ich rozwoju moralnego, trzeba by uznać, że praktycznie wszyscy dorośli mogą dokonać osądów moralnych na wysokim lub niskim poziomie w obliczu silnych wyzwań, choć ludzie mogą mieć różne progi aktywacji różnych form rozumowania moralnego. Wynika z tego, że z wyjątkiem małych dzieci, które konsekwentnie pozostają na pierwszym etapie osądów moralnych, nie uzyskując innych umiejętności rozumowania moralnego, błędem jest klasyfikowanie ludzi pod względem etapów rozwoju moralnego, na jakich się znajdują, bądź na podstawie osądów moralnych, jakich dokonują w odpowiedzi na dylematy moralne w teście Kohlberga. Wynika z tego także, że lu-

⁶¹⁵ Zob. J.M. Fritzman, *Lyotard's Paralogy and Rorty's Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, „Educational Theory” 1990, no. 3, s. 378.

⁶¹⁶ Zob. D.L. Krebs, K. Denton, *Toward a More Pragmatic to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model*, „Psychological Review” 2005, no. 3, s. 629–649.

dzie stają się bardziej dojrzałi moralnie, im bardziej elastyczne i strukturalnie niespójne są ich osądy moralne⁶¹⁷.

Prezentując rozszerzony wielopoziomowy model interakcyjny odniesiono się też do niektórych cech osobowych i powtarzających się wzorców bodźców, oczekując tu ich wpływu na strukturę osądu moralnego⁶¹⁸. Okazuje się, że ludzie, którzy nie postępują zgodnie ze strukturami rozumowania moralnego Kohlberga, odpowiadają inaczej na kwestie moralne niż ci, którzy brali udział w teście Kohlberga w kontekstach innych niż te, w których testy te zazwyczaj organizowano. Dokonują osądów moralnych na temat różnych osób, włączając siebie samych, i kierują swoje osądy do różnych odbiorców, w tym do siebie. Krytykując stanowisko Kohlberga, starano się ustalić, czy struktura osądu moralnego zależy od kontekstu, w którym ludzie dokonują osądów moralnych, wewnętrznych czynników innych niż struktury rozumowania moralnego, wyborów moralnych dokonywanych przez ludzi oraz obiektów i odbiorców swoich osądów moralnych.

Zgodnie z założeniem Colby'ego i Kohlberga⁶¹⁹ przekonanych, że w tradycyjnych więzieniach panuje atmosfera moralna, która skutkuje działaniami na niskim poziomie osądów moralnych, Denton i Krebs doszli do interesujących wniosków, że uczestnicy ich badań dokonali znacznie niższych osądów moralnych w teście Kohlberga, przebywając w takich miejscach, jak i bary, kluby nocne, czy też będąc w stanie nietrzeźwości, niż by to miało miejsce w kontekstach naukowych. Dojść można więc do wniosku, iż porządek moralny kontekstów skłonić może do wydania określonego rodzaju osądu moralnego.

John Drury i Steve Reicher⁶²⁰ uznają z kolei w wyniku swych badań, że członkowie zbiorowości, którzy uczestniczą w konfliktach międzygrupowych, mogą przyjąć kontekstowo podane tożsamości społeczne i grupowe normy moralne. Konteksty mogą też wpływać na to, czy ludzie angażują się w różnego typu rozumowania moralne. Oprócz typów aktywowania rozumowania moralnego uwzględniane przez Kohlberga istnieje wiele konfliktów moralnych doświadczanych przez ludzi w kontekstach znacznie mniej sprzyjających aktywacji rozumowania moralnego. W codziennym życiu często mamy do czynienia z wyborami, które zakładają osądy moralne, z których wiele wywołuje

⁶¹⁷ Zob. D.L. Krebs, K. Denton, S. Vermeulen, J. Carpendale, A. Bush, *The Structural Flexibility of Moral Judgment*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, no. 6, 1012–1023.

⁶¹⁸ Zob. C. Levine, *Stage Acquisition and Stage Use: An Appraisal of Stage Displacement Explanations of Variation in Moral Reasoning*, „Human Development” 1979, no. 22, s. 156.

⁶¹⁹ Zob. A. Colby, L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment*, t. I–II.

⁶²⁰ Zob. J. Drury, S. Reicher, *Collective Action and Psychological Change: The Emergence of New Social Identities*, „British Journal of Social Psychology” 2000, no. 39, s. 579–604.

konflikt moralny. Zrozumienie procesów związanych z ogólnymi osądami moralnymi, a zwłaszcza z doświadczeniem i rozwiązywaniem problemów odnoszących się do konfliktu, ma szerokie implikacje dla wszystkich kontekstów dotyczących konfliktów wewnętrznych i międzyosobowych⁶²¹. Takie konteksty społeczne, jak koncerty rockowe czy wpływ alkoholu, mogą spowodować u ludzi utratę samoświadomości, która może hamować dostęp do ich norm moralnych. Podobnie bywa z ludźmi stykającymi się z nagłymi wypadkami, gdy potrzeby ofiar są tak wyraziste, że angażują ich do natychmiastowej holistycznej, intuicyjnej oceny sytuacji⁶²².

W przeciwieństwie do kontekstów akademickich aktywujących niejako „zimną”, logiczną formę rozumowania moralnego, konteksty prawdziwego życia mogą aktywować „cieplejsze”, bardziej praktyczne i heurystyczne mechanizmy podejmowania decyzji⁶²³. Badania neurologiczne dowodzą, że mózg może uruchamiać różne ścieżki, dzięki którym informacje te są przetwarzane. Joseph Ledoux ukazał dowody na poparcie idei, że przetwarzanie informacji może zachodzić poprzez identyfikację i analizę bodźców w kontekście ujawniania się silnych emocji⁶²⁴.

W swoim dziele *Błąd Kartezjusza*⁶²⁵ Antonio Damasio, interesując się wpływem defektów somatycznych na rozwój empatii, zauważył, iż osoby, które doznały uszkodzenia brzuszno-środkowej części kory przedczołowej, utraciły zdolność reagowania emocjonalnego na otaczający świat i własne wybory oraz działania. Zdolności kognitywne, a także inteligencja ogólna nie były u nich obniżone, cechowała je normalna wiedza o normach moralnych i konwencjach społecznych oraz dobra zdolność rozwiązywania problemów logicznych i hipotetycznych dylematów moralnych. W sytuacjach bardzo trudnych dla większości ludzi, wywołujących silny konflikt ważkich dylematów moralnych, decydowali racjonalnie i „na zimno” (np. że poświęciliby życie bliskiej osoby dla dobra grupy), nie ujawniając typowych dla większości ludzi odruchów moralnych. Również w codziennym życiu obserwowano u nich braki w zakresie reagowania empatią i poczuciem winy. Przejawiali oni też pewne zahamowanie swoich reakcji, zachowywali się ekstrawagancko,

⁶²¹ Zob. M. Bucciarelli, A.M. Daniele, *Reasoning in Moral Conflicts*, „Thinking & Reasoning” 2015, vol. 21, no. 3, s. 266.

⁶²² Zob. J. Piliavin, J. Dovidio, S. Gaertner, R. Clark, *Emergency Intervention*, New York 1981, s. 178.

⁶²³ Zob. G. Gigerenzer, P. Todd, *Fast and Frugal Heuristics: The Adaptive Toolbox*, Oxford 1999, s. 367–396.

⁶²⁴ Zob. J. Ledoux, *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, New York 1996.

⁶²⁵ A. Damasio, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań 1999.

a nierzadko i antyspołecznie⁶²⁶. Mogli patrzeć na najbardziej radosne lub smutne fotografie i zupełnie nic nie czuli. Zachowali pełną wiedzę na temat tego, co jest dobre, a co złe, i nie wykazywali spadku ilorazu inteligencji. Użytkiwali nawet dobre wyniki w opracowanych przez Kohlberga testach rozumowania moralnego. Kiedy jednak przychodziło do podejmowania decyzji w życiu osobistym i w pracy, dokonywali głupich wyborów albo nie podejmowali żadnych decyzji. Zrażali do siebie rodzinę i pracodawców, a ich życie rozsypanywało się jak domek z kart. Damasio doszedł do wniosku, że instynktowne odczucia i reakcje cielesne są warunkiem koniecznym racjonalnego myślenia.

Odkrycie to było całkowicie sprzeczne z ideami Platońskimi. U pacjentów Damasia uszkodzenie mózgu doprowadziło do zerwania komunikacji między racjonalną duszą a kipiącymi namiętnościami ciała. Nie było już „groźnych i nieodpartych namiętności” ani „głupich doradców” sprowadzających racjonalną duszę na manowce. Wynikiem owej separacji nie było jednak wyzwolenie rozumu z niewoli namiętności, lecz szokujące odkrycie, że rozumowanie wymaga namiętności⁶²⁷. Również Haidt dostarczył dowodów na to, że pod wpływem obciążeń emocjonalnych mechanizmy psychiczne budzić mogą potrzebę wydawania takich osądów moralnych, które sięgają jednak w większym stopniu do argumentów racjonalnych⁶²⁸.

Innym po kontekstach czynnikiem, który zdaniem krytyków Kohlberga z nurtu pragmatycznego nie był przez niego odpowiednio dowartościowany, są różnice indywidualne. W zaproponowanym przez niego modelu za jedyne wewnętrzne źródło osądów moralnych uznawane są struktury rozumowania moralnego, a przecież są też inne dosyć liczne aspekty, które mogą oddziaływać na ludzi wtedy, gdy wydają oni właśnie moralne osądy. Na podstawie prowadzonych przez siebie badań kolejni autorzy wskazują więc na: wrażliwość moralną, orientację wewnątrzno-zewnętrzzną i zależność dziedziny⁶²⁹, cechy osobowe i wartości polityczne⁶³⁰, a przede wszystkim najczęściej na empatię⁶³¹.

Czynnikiem raczej pomijanym przez Kohlberga były także wybory moralne. Po rozdaniu ludziom dylematów w jego teście pierwsze, o co byli oni

⁶²⁶ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 131.

⁶²⁷ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 64–65.

⁶²⁸ Zob. J. Haidt, *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, „Psychological Review” 2001, no. 108, s. 814–834.

⁶²⁹ Zob. J. Gibbs, P. Clark, J. Joseph, J. Green, T. Goodrick, D. Makowski, *Relation between Moral Judgment, Moral Courage and Field Independence*, „Child Development” 1986, no. 57, s. 185–193.

⁶³⁰ Zob. J. Carpendale, D.L. Krebs, *Variations in Moral Judgment as a Function of Type of Dilemma and Moral Choice*, „Journal of Personality” 1995, no. 63, s. 289–313.

⁶³¹ Zob. M.L. Hoffman, *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment* [w:] *Empathy and Its Development*, red. N. Eisenberg, J. Strayer, Cambridge 1987, s. 47–80.

proszeni, było dokonanie deontycznego wyboru. Kohlberg twierdził bowiem, że skoro treść osądu moralnego jest niezależna od struktury rozumowania moralnego, ludzie na wszystkich poziomach rozwoju moralnego mogą równie łatwo dokonać określonego wyboru. Analiza zbadanych przez Kohlberga danych ujawnia jednak istotne relacje pomiędzy wyborami moralnymi i poziomami osądu moralnego dotyczącymi pewnych dylematów⁶³². Istnieje na przykład pozytywna relacja pomiędzy deontycznym wyborem „Heinz powinien ukraść narkotyki” i piątym poziomem rozumowania moralnego. Tymczasem badania odkryły systematyczną relację pomiędzy wyborami moralnymi i strukturą osądu moralnego w różnych nie-Kohlbergowskich dylematach moralnych⁶³³.

Istnieją dwa różne sposoby interpretowania relacji pomiędzy strukturami osądu moralnego i wyborami moralnymi. Po pierwsze, wymagające mniejszej zmiany w odniesieniu do modelu Kohlberga owocują wnioskiem, że ludzie podejmują zróżnicowane decyzje moralne z różnych struktur rozumowania moralnego w zbliżony sposób do tego, jak czynią to dzieci w wieku 2–7 lat, w odróżnieniu od dzieci w wieku 7–11 lat. Po drugie, twierdzenie wymagające większej aktualizacji modelu Kohlberga, iż ludzie wywodzą swoje decyzje moralne z mechanizmów poznawczych i afektywnych innych niż rozumowanie moralne, a następnie powołują się na najbardziej odpowiednie formy moralnego rozumowania, aby się usprawiedliwić. Haidt przedstawił świadectwo wspierające wniosek, że rozumowanie moralne to trudny proces mający miejsce po dokonaniu moralnego osądu, w którym człowiek szuka argumentów wspierających dopiero co dokonany osąd⁶³⁴. Patrząc w tym kierunku, dojść można do wniosku, iż przyczyny, dla których ludzie wyjaśniają lub wspierają swe deontyczne wybory, nie muszą, jak zakładał Kohlberg, odzwierciedlać procesów mentalnych, które doprowadziły do tych wyborów.

Przedmiotem osądów moralnych w teście Kohlberga są wyimaginowane postacie, takie jak: Heinz, aptekarz i oficer Brown, którzy mają być sądzeni w kontekście ról, które odgrywają w dylematach moralnych Kohlberga. Inne obiekty, takie jak postacie, z którymi ludzie się identyfikują, lub takie, których nie lubią, mogą wywierać większy wpływ na osąd moralny. Co jeszcze ważniejsze, w szczególności w odniesieniu do związku między osądem moralnym i postępowaniem moralnym model Kohlberga zaniedbuje w pewnym stopniu najważniejszy przedmiot oceny moralnej: nie odnosi się do osoby dokonującej tej oceny. Liczni badacze porównywali osądy moralne uczestników, którzy odpowiedzieli na dylematy Kohlberga i inne hipotetyczne dylematy moralne, i wyniki nie pozostawiają wątpliwości co do tego, iż istnieją znaczne różnice

⁶³² Zob. L. Kohlberg, *Essays in Moral Development*, t. II, s. 527.

⁶³³ Zob. J. Carpendale, D.L. Krebs, *Variations...*, s. 289–291.

⁶³⁴ Zob. J. Haidt, *The Emotional Dog...*, s. 818.

między sposobami, w których ludzie podejmują prawdziwe decyzje moralne o tym, co powinni zrobić, i o tym, co inni powinni czynić. Zasadny wydaje się więc wniosek, że ludzie nie są tak poznawczo konstruktywni lub strukturalnie zgodni, jak to sugeruje model Kohlberga. Kwestie moralne, które ludzie rozważają, i konteksty, w których ich zdaniem występuje interakcja z wieloma indywidualnymi różnicami, określają, czy rozumowanie moralne jest aktywne, a jeśli tak, to w jakiej formie. Deontyczne wybory i treść osądów moralnych są związane ze strukturą rozumowania moralnego wywoływanego po to, by je uzasadniać. Przedmioty i odbiorcy mogą mieć wpływ na rodzaje osądów moralnych.

Jedną z wprost uderzających różnic pomiędzy osądami moralnymi ludźmi poddanych testowi Kohlberga i osądami moralnymi dokonywanymi w życiu codziennym odnosi się do celów napędzających te procesy. Ludzie używają osądów moralnych, aby rozwijać swoje idealne koncepcje moralności, ale cel ten jest jednym z wielu. Używają bowiem osądów moralnych także w celu osiągnięcia bardziej pragmatycznych celów osobistych i społecznych. Nadrzędnym pytaniem w modelu Kohlberga jest to, dlaczego struktura osądu moralnego ludzi ma tendencję do zmiany w toku swojego rozwoju.

Wcześniej należy jednak zapytać, dlaczego ludzie dokonują różnego rodzaju osądów moralnych. Obserwacje poczynione w kontekście sposobów, w jakie ludzie dokonują swoich osądów moralnych w życiu codziennym, prowadzą według zwolenników pragmatyzmu nieuchronnie do wniosku, że osądy moralne i zachowania moralne nie są wcale jakimiś produktami końcowymi rozumowania moralnego, lecz raczej stanowią środki do celów, narzędzia, których ludzie używają do realizacji zadań i do osiągnięcia oczekiwanych przez siebie wyników. Aby wyjaśnić, dlaczego ludzie dokonują osądów moralnych i angażują się w zachowania moralne, dokonać należy również identyfikacji celów, które ludzie starają się osiągnąć.

Kiedy próbuje się klasyfikować rodzaje celów ukrytych w osądach moralnych dokonywanych przez ludzi, pojawiają się takie kategorie, jak: wywieranie wpływu społecznego, tworzenie dobrego wrażenia, usprawiedliwianie własnego zachowania i rozwiązywanie sporów⁶³⁵. W nowszych propozycjach, przedstawiając zbiór twierdzeń dotyczących osądów moralnych, których ludzie używają do osiągnięcia celów, akcentuje się, iż nie są to aksjomaty formalnej teorii moralności, lecz raczej pierwszy krok w kierunku bardziej pragmatycznego i funkcjonalnego podejścia pochodzącego z badań empirycznych oraz ustaleń innych. Zaznacza się przy tym, iż słów „pragmatyczny” i „funkcjonalny” używa się w odniesieniu do osób korzystających z osądów moralnych do osiągnięcia celów w życiu codziennym. Neopragmatyści dy-

⁶³⁵ Zob. D.L. Krebs, K. Denton, G. Wark, *The Forms and Functions...*, s. 131–145.

stansują się więc od pragmatyzmu z końca XIX wieku, a ich ujęcie zawiera kilka propozycji.

Po pierwsze, pod pewnymi warunkami ludzie mogą osiągnąć swe cele i zrealizować interesy bardziej efektywnie poprzez współpracę z innymi niż przez przyjmowanie w większym stopniu niezależnych czy wprost egoistycznych strategii zachowań. Współpraca ma miejsce wtedy, gdy ludzie zachowują się w sposób sprzyjający osiągnięciu ich określonych celów. Wszelkie formy współpracy angażują dawanie i branie, zamierzone lub niezamierzone, a zaangażowani we współpracę mogą dojść do celów w formie swoistej rekompensaty: coś za coś⁶³⁶. Współpraca odegrała niezaprzeczalnie znaczącą rolę w ewolucji rodzaju ludzkiego. Poprzez niedawną historię ewolucji, zwłaszcza od okresu wzrostu drapieżnego stylu życia, istnieje musi silny nacisk na zdolność do współpracy w grupie⁶³⁷. Matt Ridley zwraca uwagę na to, że współpraca w ramach społeczeństw realizowana jest poprzez różne systemy. Ludzie mogą więc pracować razem, aby osiągnąć wzajemnie korzystne cele, wymieniając fizyczne, materialne, socjalne lub psychologiczne zasoby jednocześnie lub sekwencyjnie, bezpośrednio lub pośrednio⁶³⁸.

Eksponując rolę współpracy w relacjach międzyludzkich, w ramach pragmatyzmu zwraca się uwagę na to, że wszystkim systemom współpracy zagrażają: egoizm, oszustwo i samowola. Cechy te odzwierciedlają sposób postrzegania relacji z innymi osobami, ludzi pozostających na konwencjonalnym poziomie rozumowania moralnego. Z kolei jednostki wykazujące cechy rozumowania moralnego postkonwencjonalnego w większym stopniu zorientowane są na współpracę w celu osiągnięcia wspólnego dobra. W społeczeństwie zmuszonym niejako do współpracy dla osiągnięcia korzyści w oczywisty sposób występują konflikty. Świadomość tożsamości interesów zwiększa się wraz z tym, gdy współpracę społeczną podejmują ludzie zorientowani nie tylko na swe własne dobro, lecz dostrzegający również interesy innych jednostek, a przede wszystkim dobro wspólne. Z tego względu wraz z tym, jak w społeczeństwie zwiększa się liczba ludzi będących na wyższym poziomie rozumowania moralnego, rośnie społeczna świadomość konieczności współpracy, a zmniejsza się konflikt interesów. Społeczeństwo zdominowane przez ludzi zdolnych jedynie do rozumowania moralnego konwencjonalnego, a nawet przedkonwencjonalnego, zorientowanych jedynie na partykularne dobro, nie jest właściwie w stanie nawiązać sensownej współpracy. Nawet wówczas,

⁶³⁶ Zob. J. Sachs, U. Mueller, T. Wilcox, J. Bull, *The Evolution of Cooperation*, „Quarterly Review of Biology” 2004, no. 79, s. 135–160.

⁶³⁷ Zob. R. Leakey, R. Lewin, *Origins*, New York 1977, s. 45.

⁶³⁸ Zob. M. Ridley, *The Origins of Virtue: Human Instincts and the Evolution of Cooperations*, New York 1996.

jeśli egoizm poszczególnych osób i ich obojętność na dobro innych również im nie przynosi korzyści. System współpracy opierać się musi na uczciwości, altruizmie, nastawieniu na dobro wspólne nienaruszające interesów jednostki, a przede wszystkim na zaangażowaniu ludzi. Adekwatnie do tego, jak się zwiększa liczba ludzi w ramach systemu wykazujących wyższy poziom rozumowania moralnego, tym więcej osób jest zaangażowanych we współpracę dla osiągnięcia wspólnych i jednostkowych korzyści.

W obrębie wszystkich grup ustanawiających zasady postępowania, normy, obowiązki, dozwolone i niedozwolone zachowania wierzy się jednak zasadniczo, że konieczne jest utrzymanie systemu współpracy. Zasady te utrzymują system współpracy i definiują moralność i moralne nakazy społeczne. Ludzie są naturalnie przystosowani do zachowywania się w sposób, który utrzymuje system współpracy. Używają osądów moralnych do utrzymywania systemu współpracy i do rozwiązywania konfliktu interesów. Dokonują deontycznych osądów moralnych, które bezpośrednio lub pośrednio werbalizują nakazy i zakazy, wyjaśniają zasady moralne i identyfikują prawa i obowiązki. Dokonują osądów moralnych opartych na wartościach, które wzmacniają współpracę, posłuszeństwo, dostosowanie oraz altruistyczne zachowania. Używają także osądów moralnych do rekomendowania sposobów rozstrzygnięcia konfliktów interesów i perswadowania zainteresowanym, aby zaakceptowali ich zalecenia. Aby osiągnąć te cele, ludzie używają osądów moralnych do wysnuwania sugestii, silnych argumentów, sugerowania kompromisów, negocjacji i mediacji⁶³⁹.

Ludzie używają też różnych rodzajów osądów moralnych, aby utrzymać różne systemy współpracy. Używają jednak też osądów moralnych do celów niemoralnych. Mogą sięgać do osądów moralnych w celu nakłaniania innych, aby brali mniej, niż dają, oraz pozwalają wydającym osądy na branie więcej niż to, czym się dzielą, i dawanie innym mniej niż to, czym się dzielą. Ludzie mogą używać osądów moralnych, aby wpływać na to, by biorcy uważali, że są oni bardziej kooperacyjni i altruistyczni, niż jest rzeczywistość. Przekonywanie innych, że jesteś uczciwą, szczodłą, odpowiedzialną i moralną osobą, która będzie atrakcyjnym partnerem w wymianie, może innych nakłaniać do obdarzania ciebie korzyściami bez względu na to, czy zasługujesz na nie, czy nie⁶⁴⁰.

Kolejnym ważnym według zwolenników pragmatyzmu czynnikiem, który ma wyraźny wpływ na rodzaje osądów moralnych dokonywanych przez ludzi, są cele, którymi się kierują. Pragmatyczne podejście do moralności daje podstawę do bardziej złożonego modelu podejmowania decyzji moralnych niż

⁶³⁹ Zob. R. Alexander, *The Biology of Moral System*, New York 1987.

⁶⁴⁰ Zob. D.L. Krebs, K. Denton, G. Wark, *The Forms and Functions...*, s. 131–134.

w modelu Kohlberga. Cel intelektualny ukryty w modelu Kohlberga staje się tu tylko jednym z wielu celów. Jest on też stosunkowo rzadko realizowany w codziennym życiu, gdyż to cele socjalne i osobiste wywierają znaczący wpływ na kształt osądu moralnego i prawdopodobieństwo zachowań moralnych. Podejście pragmatyczne owocuje znaczącymi różnicami w koncepcji moralności w stosunku do podejścia Kohlberga. Według modelu Kohlberga ludzie posługują się jedną lub dwiema strukturami rozumowania moralnego. Czerpią z nich swoje decyzje moralne. Im wyższe stadium ich rozwoju moralnego, tym bardziej moralnie dojrzałe są ich decyzje moralne. W przeciwieństwie do tego poglądu pragmatyści chcą zobaczyć ludzi jako mających wiele moralnych struktur decyzyjnych. Definiują oni też dojrzałość moralną pod względem skłonności do przepisywania rodzaju zachowania, które najskuteczniej podtrzymuje system współpracy przewodzący stosunkom społecznym w kwestii, która wiąże się z najbardziej skutecznym rozwiązaniem pojawiających się konfliktów interesów.

Jeśli ma się do czynienia z decyzją, taką jak na przykład spłata jakiejś przysługi czy zapłata za przedmioty zakupione w sklepie, to na etapie drugim dobrze sprawdzi się zasada wet-za-wet. Nie ma nic moralnie niedojrzałego w korzystaniu z prostych rozwiązań prostych problemów. Negatywne formy wet-za-wet są problematyczne, ponieważ mają tendencję do generowania kolejnych konfliktów. Jeśli wet-za-wet nie działa, czyli jeśli nie stoi na straży systemu współpracy, o którym mowa, to oznacza, że on jest wybrakowany praktycznie i moralnie. Formy hojności, skruchy i wybaczenie w ujęciu konkretnej wzajemności będą działać lepiej niż sztywne wet-za-wet, gdyż dają szansę poszczególnym graczom uczestniczącym w swoistej grze „społecznej” poprawić autodestrukcyjne karne powtórki⁶⁴¹.

Zwolennicy podejścia pragmatycznego starają się rozwiązać pozorną niespójność między moralnością i egoizmem. Egoizm i egoistyczne uprzedzenia, niemal pominięte w modelu Kohlberga, mogą się okazać groźniejszym wrogiem moralności niż niskie stadium rozumowania moralnego, choć jak spekułował Kohlberg, niskie stadium rozumowania moralnego może być mniej szkodliwe od wysokiego stadium rozumowania moralnego służącego do usprawiedliwiania egoistycznych wymówek. Aby zachowywać się moralnie, ludzie muszą oprzeć się pokusie wykorzystywania systemów współpracy i oszukiwania siebie i innych co do swoich egoistycznych pobudek i zachowań⁶⁴². Charakterystyczna cecha w moralności w mniejszym stopniu objawia się w zdolności do rozwiązywania abstrakcyjnych dylematów moralnych, a raczej odpowiada

⁶⁴¹ Zob. M. Ridley, *The Origins of Virtue...*

⁶⁴² Zob. D.L. Krebs, K. Denton, G. Wark, *The Forms and Functions...*, s. 140–145.

na pytanie, jak inni powinni się zachowywać. Objawia się w skłonności ludzi do stosowania tych samych standardów moralnych wobec siebie, tak by inni je uwzględniali i zachowywali się zgodnie z nimi⁶⁴³.

Funkcją zasad moralnych, w tym złotej zasady, jest nakłanianie ludzi do ograniczania swoich egoistycznych uprzedzeń. Wynika z tego, że nie wierzy się w to, że pomaganie ludziom w nabyciu wyrafinowanych struktur rozumowania moralnego lub nakłanianie ich do poświęcenia własnych interesów dla dobra innych stanowi klucz do moralizacji. Zwolennicy pragmatyzmu uważają przeciwnie, że klucz do rozwiązania tego problemu tkwi w tworzeniu warunków umożliwiających ludziom osiągnięcie swoich celów i rozwiązywanie zainteresowań współpracy. Częściowo pomaga to ludziom zrozumieć naturę moralności. W interesie wszystkich jest, aby utrzymywać systemy współpracy (oświecony interes własny) i co ważniejsze – zapewnić, że współpracując, zaspokajają swe potrzeby skuteczniej, niż gdy zachowują się w sposób egoistyczny.

Różne społeczeństwa próbują też promować moralność, manipulując przekonaniami ludzi o zaletach życia moralnego i nieopłacalności życia niemoralnego. Próbuje się przekonać ludzi, że zachowując się moralnie, zostaną finalnie nagrodzeni, ponieważ na przykład na końcu okaże się, że ktoś zamieszka w Niebie, a ktoś inny w Piekło. Fałszywe obietnice często tracą jednak moc, gdyż nie mają pokrycia. Aby sprzyjać rzeczywiście moralności, trzeba zorganizować społeczeństwa i stosunki społeczne w taki sposób, żeby zapewnić ludzi, że będą czerpać większe korzyści poprzez współpracę. Pociągą to za sobą opracowanie skutecznych środków zapobiegania oszustwom, wykrywania przestępstw, nagradzania tych, którzy zachowują się moralnie, i karanie jednostek wykorzystujących innych. Środki te będą pełniły różne formy w różnych systemach współpracy społecznej⁶⁴⁴.

Rodzice mogą zaszczerpić nawyki współpracy u swoich dzieci poprzez tworzenie, podtrzymywanie i wzmacnianie systemów współpracy w rodzinie⁶⁴⁵. Po drugie, różnego typu relacje towarzyskie mogą skłonić ludzi do tego, aby rozwijali własne koncepcje siebie, swoje interesy, uwzględniając innych, co przyczyni się do aktywacji układu współczulnego i reakcji empatycznych oraz rozwoju zobowiązań wspólnotowych. Formy towarzyskie mogą też za-

⁶⁴³ Zob. A. Colby, W. Damon, *Some Do Care...*

⁶⁴⁴ Zob. D.L. Krebs, *An Evolutionary Reconceptualization of Kohlberg's Model of Moral Development* [w:] *Evolutionary Perspectives on Human Development*, red. R. Burges, K. MacDonald, Thousand Oaks 2005, s. 243–274.

⁶⁴⁵ Zob. D.L. Krebs, *How to Make Silk Purses from Sows' Ears: Cultivating Morality and Constructing Moral System* [w:] *Evolutionary Psychology, Public Policy and Private Decisions*, red. C. Crawford, C. Salmon, Mahwah 2004, s. 3–22.

chęć ludzi do rozwijania tożsamości społecznych⁶⁴⁶ i ukazywania ich świata społecznego w kategoriach „my” zamiast „ja”⁶⁴⁷. Rozszerzone koncepcje jaźni mogą być wspierane przez rozwój perspektywicznych zdolności oraz związane z tym ludzkie przeznaczenie. Trzeba jednak zwracać także uwagę na niepokojące konsekwencje rozbudowy tożsamości społecznej. Kiedy ludzie identyfikują się z jedną grupą i promują swoje interesy, mają tendencję do dyskryminowania innych grup i przeciwstawiania swoich interesów⁶⁴⁸.

Nie wolno pominąć wreszcie tego, iż ludzie mogą być wspierani i uczeni tego, jak rozwiązywać konflikty interesów na drodze dialogu, negocjacji i argumentowania⁶⁴⁹. W procesie tym swoją ważną rolę do odegrania mogą mieć rozumowanie i konsekwencja poznawcza. Ludzie mogą korzystać ze swojej inteligencji do identyfikacji niespójności logicznych we własnych i cudzych argumentach oraz umożliwiać wypracowanie twórczych, sprawiedliwych i skutecznych metod rozwiązania konfliktów interesów. Abstrakcyjne twierdzenia o tym, jak ludzie powinni się zachowywać, wydają się znacznie mniej skuteczne niż konkretne propozycje dotyczące sposobu rozwiązywania konfliktu interesów w sposób przez wszystkich akceptowalny, a ten ostatni może pochodzić z dowolnych struktur rozumowania moralnego opisanych przez Kohlberga.

Za konkluzję pragmatycznego spojrzenia na tę kwestię uznać można wniosek, iż model Kohlberga dotyczy zdolności ludzi do filozofowania o moralności. Jest to model wywodzący się ze zdolności ludzi do budowania racjonalnych uzasadnień w idealnych sytuacjach dla niekonsekwentnych wyborów dotyczących tego, jak fikcyjne osoby powinny rozwiązać hipotetyczne dylematy moralne. Kohlberg i jego współpracownicy wykonali żmudną pracę w zakresie odwzorowania zmian zdolności ludzi do wyjaśniania idealistycznych koncepcji moralności, ale dowody przekonują, że te koncepcje odgrywają stosunkowo niewielką rolę w wydawaniu osądów moralnych i zachowań moralnych, które poszczególne osoby emitują w ich codziennym życiu. W prawdziwym życiu ludzie podejmują decyzje moralne, które mają znaczenie dla nich samych i innych; konsekwencje są prawdziwe. Aby wyjaśnić sposób, w jaki

⁶⁴⁶ Zob. P. Richerson, R. Boyd, *The Evolution of Subjective Commitment to Groups: A Tribal Instincts Hypothesis* [w:] *Evolution and the Capacity for Commitment*, red. M. Ness, New York 2001, s. 186–220.

⁶⁴⁷ Zob. H. Hornstein, *Promotive Tension and Prosocial Behavior: A Lewinian Analysis* [w:] *Altruism, Sympathy, and Helping: Psychological and Sociological Principles*, red. L. Wispe, New York 1978, s. 177–208.

⁶⁴⁸ Zob. H. Tajfel, *Social Psychology of Intergroup Relations*, „Annual Review Psychology” 1982, no. 33, s. 1–39.

⁶⁴⁹ Zob. J. Elser, *Alchemies of the Mind: Rationality and the Emotions*, Cambridge 1999, s. 3–20.

ludzie podejmują takie decyzje, musimy spojrzeć na nie jak na produkt procesów społecznych oraz mechanizmów poznawczych i emocjonalnych, które pozwalają, aby osiągnęli oni swoje cele i interesy poprzez współpracę.

Bardzo przydatny jest dwuwymiarowy model osądu społecznego. Trzeba bowiem myśleć o wymiarze jedności obejmującym co najmniej dwie odrębne cechy: towarzyskość i moralność. Zważywszy na to, że towarzyskość dotyczy bycia życzliwym dla ludzi w sposób, który ułatwi serdeczne stosunki z nimi, moralność odnosi się do bycia życzliwym dla ludzi w taki sposób, aby ułatwić prawidłowe relacje z nimi⁶⁵⁰.

Odnosząc się do perspektywy pragmatycznej, warto zauważyć, iż w tym bardzo zresztą zróżnicowanym nurcie liczni autorzy formułują zarys nowego podejścia, które w ich zamierzeniu ma być przede wszystkim o wiele bardziej wrażliwe na cele, które ludzie pragną osiągnąć w swoich zachowaniach moralnych. To ściślejsze zharmonizowanie teoretycznych refleksji i praktycznych ich kontekstów, a także włączenie ich w obręb kształtowanych dziś systemów politycznych zasługuje bez wątpienia na uwagę.

4.4. UJĘCIE JÜRGENA HABERMASA

Formułując swe dosyć radykalne ujęcie, Habermas zasugerował istnienie spójności teoretycznej opartej na idei „logiki rozwojowej” na styku trzech zasadniczo niezależnych od siebie tradycji myślenia teoretycznego i trzech odmiennych sfer badań w zakresie problematyki rozwoju psychospołecznego jednostki i ewolucji rzeczywistości (instytucji) społecznych⁶⁵¹. Te trzy odniesienia to: postfreudowska psychoanaliza Erika Eriksona i Harry’ego S. Sullivana, postpiagetowska psychologia rozwojowa w wydaniu Lawrence’a Kohlberga i postmeadowski interakcjonizm symboliczny, zwłaszcza Ervinga Goffmana⁶⁵².

Habermas przedstawił trójpoziomowy model logiki rozwoju. Pierwszy poziom – przedkonwencyonalny – to poziom tożsamości naturalnej, gdzie normy i motywy nie są oddzielone od planu działań. W sytuacjach konfliktowych ocenia się jedynie skutki działań. Poziom ten obejmuje stadium orientacji na unikanie kary, kiedy jednostka czy grupy społeczne dążą ślepo do unikania kar i represji, oraz stadium orientacji na wzajemność świadczeń, to znaczy

⁶⁵⁰ Zob. C. Leach, N. Ellemers, M. Barreto, *Group Virtue: The Importance of Morality vs. Competence and Sociability in the Evaluation of In-groups*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2007, no. 93, s. 234–249.

⁶⁵¹ J. Habermas, *Moral Development...*, s. 73.

⁶⁵² Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 159–160.

moralność konsumpcji, gdzie ocena moralna czynu uzależniona jest od możliwości zaspokojenia potrzeb. Można tu wprawdzie dostrzec pewne symptomy postępowania moralnego: rzetelność, wzajemność, lecz mają one swoją genezę nie w lojalności, wdzięczności czy też sprawiedliwości wobec innych, lecz po prostu z zasady wspólnych interesów. Na następnym, konwencjonalnym poziomie – tożsamości ról – normy oddziela się od działań, konstytuując system moralny i społeczny. Brak tu jeszcze krytycznej legitymizacji, a normy są tu nie tyle uzasadniane, ile stanowione, wnoszone przez określoną władzę. Tożsamość roli wiąże się z konformizmem względem norm oraz lojalnym spełnianiem obowiązku wobec grupy. Na tym poziomie rozwoju moralnego charakterystyczne staje się dążenie do tego, aby odpowiedzieć na oczekiwania grupy społecznej bądź narodu. Właściwe i słuszne dla jednostki staje się to wszystko, co innym się podoba i pozwala uzyskać ich przychylność. W obrębie ostatniego, postkonwencjonalnego poziomu – tożsamości osobowej – normy i role występują jako domagające się uzasadnień, a ich ważność można kwestionować i uzgadniać. Od moralności norm przechodzi się wtedy do moralności regulowanej odwołaniem do wartości i abstrakcyjnych zasad etycznych. Jednostka przestaje się orientować na normy i wartości stanowione oraz wyznawane przez społeczeństwo i państwo. Dokonuje się to poprzez trzy stadia: orientacji na legalistyczną umowę społeczną, gdy jednostka poszukuje równowagi pomiędzy osobistymi poglądami moralnymi opartymi na ogólnoludzkich, powszechnych zasadach, a reprezentowanymi przez społeczeństwo normami moralnymi. Odwoływanie się do tych norm jest elastyczne, zgodne z własnym poczuciem moralnym; stadium orientacji na uniwersalistyczną etykę formalną, czyli na gotowe systemy, dekalogi, stanowione formalnie zasady. Ocena moralna na tym poziomie rozwoju inspirowana jest osobiście przyjętymi i wewnątrznie akceptowanymi zasadami moralnymi o charakterze powszechnym, jak na przykład uniwersalne zasady sprawiedliwości; stadium orientacji na uniwersalistyczną etykę, gdy jednostka jest sobą, istotą osiagającą tożsamość niezależną od zmiany w czasie i w przestrzeni społecznej⁶⁵³.

Zastanawiając się nad tym, dlaczego człowiek zatrzymuje się tak często na poziomie konwencjonalnym, Habermas sądzi, że jedynie w „idealnej sytuacji rozmowy” uwzględniane są uniwersalne moralne punkty widzenia występujące na poziomie moralności postkonwencjonalnej. Uznając, że to etyka dyskursu wprowadza jednostkę ludzką w świat uniwersalnych zasad etycznych, wskazuje na wagę edukacji umożliwiającej nabywanie kompetencji komuni-

⁶⁵³ Zob. B. Śliwowski, *Współczesne teorie...*, s. 269–271; tenże, *Edukacja (w) polityce...*, s. 589.

kacyjnej. Habermas nie chce redukować w ten sposób społeczeństwa do języka, gdyż kompetencja ta nie polega jedynie na umiejętnościach językowych. Znaki językowe nie mogą być tylko sygnałami wywołującymi inne znaki językowe, a język jest próbą sięgania do rzeczywistości pozajęzykowej. W procesie dyskursu chodzi o próbę konsensusu na podstawie wzajemnego poszanowania prawa do niewymuszonej ekspresji. Zdaniem Habermasa dopiero dyskurs ujawnia właściwie rozwiniętą kompetencję komunikacyjną⁶⁵⁴. Komunikując się z innymi ludźmi, jednostka rozwija swoją tożsamość oraz doskonali kompetencje komunikacyjne, których istota polega na nabywaniu umiejętności racjonalnego i elastycznego działania w rolach społecznych, a zwłaszcza umiejętność pertraktowania w różnych dyskursach. Optymalny dla funkcjonowania osobowości jest dyskurs wolny od panowania, a osiągnąć można go tylko wtedy, gdy dwa podmioty znajdują się na postkonwencyjnym poziomie rozwoju moralnego i starają się uzyskać porozumienie przez uznanie norm uniwersalnych⁶⁵⁵. Prawdziwe porozumienie w dyskursie możliwe jest tylko wtedy, gdy tocząca się rozmowa nie jest zakłócona przez wpływy zewnętrzne (np. władzę) ani przez wewnętrzny przymus. Tak pojmowany dyskurs jest – zgodnie z teorią Habermasa – źródłem sprawiedliwości, wolności i równości. Filozof ten wiąże proces nabywania kompetencji komunikacyjnej z rozwojem moralnym człowieka, odwołując się do teorii Kohlberga i Piageta⁶⁵⁶.

Według Habermasa podstawowe zasoby człowiek osiąga dla rozwoju osobowości, a więc i moralności, w działaniu komunikacyjnym. Komunikując się z innymi ludźmi, jednostka rozwija swoją tożsamość i doskonali kompetencje, których istota polega na nabywaniu umiejętności racjonalnego i elastycznego działania w rolach społecznych, a zwłaszcza umiejętności pertraktowania w sytuacjach konfliktu. Optymalny dla funkcjonowania osobowości dyskurs osiąga się tylko wówczas, gdy dwa podmioty znajdują się na postkonwencyjnym poziomie rozwoju moralnego i zbliżają się do porozumienia przez uznanie norm uniwersalnych⁶⁵⁷. Interesując się procesem nabywania kompetencji komunikacyjnej zachodzącym w trakcie dojrzewania człowieka i nawiązując do różnych jego ujęć, Habermas skonstruował teorię rozwoju

⁶⁵⁴ Habermas rozróżnia dwa podstawowe typy stosunków społecznych: pracę (którą określa jako działanie celowo-racjonalne) oraz interakcje (działania komunikacyjne). Każdy rodzaj działania rządzi się innymi prawidłowościami, dlatego nie można utożsamiać interakcji z pracą lub wywodzić pracy z interakcji. Zob. Z. Gawlina, *Uniwersalizacja celów...*, s. 20.

⁶⁵⁵ Tamże.

⁶⁵⁶ Zob. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 57–58.

⁶⁵⁷ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, s. 134.

podmiotu w kontekście związku między nabywaniem przez jednostkę kompetencji komunikacyjnej i rozwojem moralnym w ujęciu Kohlberga⁶⁵⁸.

Wyróżniając podział działalności ludzkiej na pracę i komunikację, Habermas odnosi go do dwóch interesów człowieka. Przyczyniająca się do reprodukcji życia praca ma charakter instrumentalny i monologiczny zarazem, gdyż występuje tu imperatyw wydajności. Specyfika ujęcia Habermasa wyraża się w stwierdzeniu, iż to działanie komunikacyjne, a nie działanie celowo racjonalne związane z pracą uznać należy za najważniejszy czynnik rozwoju osobowości. Uwidacznia się w tym stanowisku dystans od marksistowskiej interpretacji rozwoju człowieka, gdzie ludzie są tacy, jak to, co produkują, i to, jak produkują⁶⁵⁹. W odróżnieniu od pracy i nauki dziedzina komunikacji ma charakter dialogiczny. Habermasowska teoria krytyczna w odróżnieniu od teorii tradycyjnej uwzględnia kwestię emancypacji człowieka. Dążenie w kierunku emancypacji oznacza tu uwalnianie się od rozumu instrumentalnego istotnego w kontekście pracy. Koncepcja racjonalności komunikatywnej sformułowana przez Habermasa zakłada kondycję symetryczną. Każdy ma prawo do mówienia i słuchania, zadawania pytań i odpowiadania, wydawania poleceń i ich wykonywania. Zasada dialogiczności domaga się jednak wykluczenia wszelkiej władzy, również tej dotyczącej na przykład nauczycieli. Poprzez nabycie kompetencji komunikacyjnej jednostka może osiągnąć stan społeczno-psychiczny, gdzie będzie mogła porozumieć się z innymi, broniąc zarazem swojej tożsamości⁶⁶⁰.

Habermas uwzględnia szeroki społeczny kontekst wiedzy moralnej w swojej koncepcji „działania instrumentalnego” i „działania komunikacyjnego”. Eksponując praktyczny, działaniowy charakter wiedzy o świecie społecznym, uważa, iż rozwój społeczny dzieci to przede wszystkim stopniowe pogłębianie się ich kompetencji w działaniu komunikacyjnym. Działanie to jest skierowane na zrozumienie i uzgodnienie poglądów w sprawie norm i wartości na drodze swobodnej dyskusji. Jest ono zbiorem zachowań o charakterze symbolicznym względem innych członków grup społecznych (np. rodziców, rówieśników), a rozwój moralny jest jego korelatem. Wraz ze wzrostem kompetencji w tym względzie rośnie i dojrzewa także wiedza moralna człowieka⁶⁶¹.

Za istotną z punktu widzenia pedagogiki należy też uznać inną hipotezę Habermasa o izoforzymizmie logiki rozwojowej systemu społecznego, jego in-

⁶⁵⁸ Zob. A. Murzyn, *Edukacja filozoficzna a rozwój społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, red. A. Murzyn, Kraków 2011, s. 152.

⁶⁵⁹ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia...*, s. 134.

⁶⁶⁰ Zob. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 56–57.

⁶⁶¹ Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 81.

stytucji i struktur z odpowiadającymi poziomami rozwoju moralnego. O logice rozwojowej można mówić w przypadku zmian prowadzących przez nieodwracalny szereg następujących w sposób skokowy, nieciągły i o wzrastającej złożoności szczebli, z których żaden nie może być przeskoczony, pominięty. Procesowi temu towarzyszą kryzysy, to znaczy specyficzne dla danego szczebla problemy rozwojowe, które rozwiązuje się poprzez fazę destrukuralizacji oraz częściowego regresu rozwojowego. Rekonstrukcja musi być poprzedzona częściowym demontażem podlegającej zmianie struktury⁶⁶².

Habermas pisze o interakcjach socjalizacyjnych, a nie o działaniach pedagogicznych zakładających asymetrię pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Udoskonalić można kogoś tylko wówczas, kiedy podlega on relacjom pod- i nadrzędności, pedagog zaś działa w imieniu wychowanka jako rzecznik jego interesów; naucza go, by umożliwić mu uczenie się; wychowuje, by ułatwić mu samowychowanie. Wartość teorii krytycznej Habermasa dostarczyć można za Śliwerskim nie tyle w możliwości jej zastosowania do przekształcania stosunków społecznych pomiędzy nauczycielami a uczniami, ile w rozpoznawaniu prawomocności kontekstu normatywnego działań i definicji sytuacji wychowawczych będących wytworem wszystkich nauczycieli w danej placówce⁶⁶³. Zdaniem Habermasa prawdziwa dydaktyka jako nauka emancypacyjna obejmuje sferę interakcji międzyludzkich ukierunkowanych na uwolnienie jednostek spod panujących w szkole stosunków dominacji, mechanizmów selekcji i panowania oraz ograniczeń rozwojowych czy samo-realizacyjnych⁶⁶⁴.

4.5. TEORIE AKCENTUJĄCE WPŁYW CZYNNIKÓW WOLITYWNO-AKSJOLOGICZNYCH NA ROZWÓJ ROZUMOWANIA MORALNEGO

Filozofia Zachodu od tysięcy lat oddaje cześć rozumowi, nie ufając namiętnościom. Istnieje zatem bezpośrednie połączenie między Platonem a Kantem i Kohlbergiem. Haidt ten pełen uwielbienia stosunek do rozumu nazywa mianem złudzenia racjonalistycznego, gdyż jeśli grupa ludzi czyni z czegoś świętość, to jej członkowie tracą zdolność do trzeźwego myślenia na ten temat. Moralność wiąże i zaślepia. Żarliwi wyznawcy tworzą zbożne fantazje, które nie przystają do rzeczywistości, aż w pewnym momencie zjawia się ktoś, kto

⁶⁶² Zob. L. Witkowski, *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej Jurgena Habermasa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1984, z. 5(145), s. 29.

⁶⁶³ Zob. B. Śliwerski, *Recepcja...*, s. 29.

⁶⁶⁴ Za: B. Śliwerski, *Współczesne teorie...* (2015), s. 275–276.

próbuję strącić bożka z piedestału⁶⁶⁵. Zgodnie z założeniami teorii Kohlberga w procesie rozwoju moralnego eksponuje się przede wszystkim rolę czynników intelektualnych. Szybko też jednak, czego symptomy odnaleźć można już u samego Kohlberga, zaczęto zwracać uwagę na to, że nie oznacza to odrzucenia innych czynników, również pozaracjonalnych. Z tego względu nawet myśliciele nawiązujący do modelu Kohlberga i eksponujący wagę rozwoju rozumowania moralnego brali też pod uwagę czynniki wolitywno-aksjologiczne, które mają wpływ na ten proces. Chodzi tu przede wszystkim o duże zainteresowanie empatią oraz kontekstem aksjologicznym rozwoju moralnego.

4.5.1. ROLA I ZNACZENIE EMPATII

Przyjmując podejście poznawczo-rozwojowe do opisu procesu rozwoju, tak jak to czynił Kohlberg, premiuje się niejako etykę inspirowaną Kantem, a wraz z tym normatywność określającą, co może być celem wychowania. Obecnie wielu badaczy w podejściu do problemu rozwoju moralnego (a więc i moralności) akcentuje jednak znaczenie procesów nieświadomych i systemu afektywnego, tym samym zwracając się ku innym niż Kantowska wizja moralności⁶⁶⁶.

Martin Hoffman argumentuje, że motywem zainteresowania drugą osobą, spoiwem, bez którego życie społeczne byłoby niemożliwe, jest empatia. Nie zgadza się on na nadanie sferze poznawczej pierwszoplanowego znaczenia w rozwoju moralnym. Ważną rolę jego zdaniem odgrywa tu empatia, a więc reakcja afektywna pełniej odnosząca się do sytuacji innej osoby, a nie tylko własnej⁶⁶⁷. W swoich badaniach Hoffman nawiązuje między innymi do koncepcji moralności Davida Hume'a i Adama Smitha. Ten pierwszy uznawał, że oceny moralne nic nie mówią nam o obiektywnych własnościach. Moralność pozostaje wytworem uczuć, a nie rozumu, i to one kierują działaniem. Rozum pozwala nam oczywiście rozeznąć się w naturze i skutkach naszego postępowania czy też w logicznych relacjach zachodzących pomiędzy sądami, lecz nie oznacza to zazwyczaj przyjęcia przez człowieka sąd pochodzących „argumentów”. Wtedy, gdy podejmuje on jakąś decyzję, do głosu dochodzą również zawsze emocje. Z tego względu motywacją i podstawą działania moralnego w koncepcji Hoffmana, co różni ją od ujęć Kohlberga i Piageta, jest umiejętność współodczuwania i rozpoznawania potrzeb innych⁶⁶⁸.

⁶⁶⁵ R.C. Solomon, *The Philosophy of Emotions* [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J. Haviland, New York 1993, s. 3–15.

⁶⁶⁶ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 189.

⁶⁶⁷ Zob. M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s. 13–14.

⁶⁶⁸ Zob. A. Mehrabian, E. O'Reilly, *Analysis of Personality Measures in Terms of Basic Dimensions of Temperament*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1980, no. 38, s. 492–503; E. Stotland, *The Psychology of Hope*, San Francisco 1969; A. Mehrabian, N. Ep-

Eksponując znaczenie empatii w promocji zachowań prospołecznych, Hoffman przekonuje zarazem, że choć stanowi ona uniwersalny motyw prospołeczny, to jednak sama w sobie jest krucha i silnie podatna na różne zniekształcenia i błędy. Nie może być jednak wątpliwości co do tego, iż empatia uaktywnia zasady moralne, co oznacza, że pod ich bezpośrednim bądź pośrednim wpływem kształtuje się osąd i rozumowanie moralne. Hoffman dowodzi, że to nie sam altruizm, lecz właśnie empatia jako skłonność do altruizmu stanowi ukształtowaną w drodze doboru naturalnego część natury ludzkiej. Empatia może być jedną z funkcji układu, warunkowana jest w znacznym stopniu genetycznie, a przejawiają ją już niemowlęta⁶⁶⁹.

Spośród różnych mechanizmów kształtowania się empatii część stanowią procesy zupełnie prymitywne, automatyczne i mimowolne. Empatia ściśle związana jest z funkcjonowaniem moralnym człowieka, gdyż uczestniczy w procesie internalizacji norm moralnych, stanowiąc jeden z czynników ich aktywacji. Wpływa ona także zarówno na poziom wrażliwości moralnej jednostki, jak i stan jej uczuć moralnych. Co istotne w kontekście tej monografii, empatia odgrywa przede wszystkim ważną rolę w rozumowaniu moralnym i wpływa na sądy moralne. Hoffman sądzi bowiem, że większość stojących przed ludźmi dylematów moralnych wywołuje w nich empatię. Empatia ta, jak twierdzi Hoffman, najczęściej przyjmuje postać stanu przykrości wywołanej zetknięciem się podmiotu z przejawami cierpienia innych osób. Tworzyć może również ważną motywacyjną podstawę zachowań moralnych. Empatyczny dystres i wynikające z niego uczucia moralne funkcjonują przecież jako swoiste motywy prospołeczne, które sprzyjając mogą przewyciężaniu motywów egoistycznych. Empatia nie tylko jednak promuje zachowania prospołeczne, lecz hamuje również w jakimś przynajmniej stopniu agresję i zmniejsza ilość zachowań antyspołecznych⁶⁷⁰.

Moralność budowana na empatii w sposób naturalny wiąże się z etyką troski. Związek pomiędzy cierpieniem wynikającym z empatii a zasadami troski zdaje się być bezpośredni i oczywisty. W trosce dostrzec można naturalne przedłużenie cierpienia empatycznego ujawniającego się w konkretnych sytu-

stein, *A Measure of Emotional Empathy*, „Journal of Personality” 1972, no. 40(4), s. 525–543; M.L. Hoffman, *Empathy, Its Development and Prosocial Implications* [w:] *Nebraska Symposium on Motivation*, t. XXV, red. C.B. Keasey, Lincoln 1977, s. 169–217.

⁶⁶⁹ Zob. M.L. Hoffman, *Empatia...*, s. 245, 258. Por. H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Warszawa 2002, s. 374; M.H. Davis, K.V. Mitchell, J.A. Hall, J. Lothert, T. Snapp, M. Meyer, *Empathy, Expectations, and Situational Preferences: Personality Influences on the Decision to Participate in Volunteer Helping Behaviour*, „Journal of Personality” 1999, no. 3, s. 469–503.

⁶⁷⁰ Zob. M.L. Hoffman, *Empatia...*, s. 233–234. Por. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 125; J. Rembowski, *Empatia – studium psychologiczne*, Warszawa 1989, s. 48–68.

acjach, gdy pojawi się odczucie powinności pomagania ludziom w potrzebie. Hoffman twierdzi, że empatia jest spójna z dwiema wiodącymi zasadami etycznymi zachodniej kultury – troską oraz sprawiedliwością – może się ona bowiem wiązać ze zinternalizowanymi zasadami troski i sprawiedliwości przez współwystępowanie w tych samych sytuacjach. Dzieje się to zwłaszcza poprzez jednoczesną obecność w świadomości podmiotu opartych na empatii uczuć moralnych oraz zaktywizowanej zasadzie moralnej, co powoduje wytworzenie się więzi pomiędzy nimi⁶⁷¹.

Hoffman rozróżnił pięć stadiów rozwojowych empatii i jednostek, które przechodząc przez nie, stają się zdolne do odczuwania empatii na wysokim poziomie. Oświadczył też, że istnieją dwa lub nawet trzy różne typy wcielania się w rolę innej osoby. Wcielanie się w sytuację samego siebie ma miejsce wtedy, gdy ludzie wyobrażają sobie, jak czuliby się w określonej sytuacji. Wcielanie się w rolę innej osoby ma miejsce wówczas, gdy ktoś wyobraża sobie, jak mogą się czuć inni. W ramach kombinacji tych dwóch typów ludzie mogą cofać się i iść do przodu pomiędzy pierwszą i drugą formą umieszczania siebie w innej roli lub doświadczenia ich jako razem pojawiających się procesów. Badacz doszedł do wniosku, iż empatia zawiera komponent afektywny oraz kognitywny. Uznając, iż empatia teoretycznie skorelowana jest z kognitywnymi zasadami moralnymi, Hoffman zasugerował, że aktywacja zasad moralnych warunkuje poziom empatycznego dystresu, sprzyjając jego obniżaniu. Odnaczając się wielką mocą motywacyjną, empatia sprzyja transformowaniu zasad moralnych w prospołeczne zaangażowanie. Hoffman był pewien, że abstrakcyjne zasady moralne, uczone często w „chłodnym” kontekście dydaktycznym, niezbyt często motywują do właściwego zachowania. Można również zakładać, że kiedy włączy się empatię w zasady moralne, jej ograniczenia mogą być zmniejszone, ponieważ od tej chwili zasady moralne kontrolują nadmierną empatyczną stronniczość i egzaltację⁶⁷².

Omawiając związek empatii i poznania, Hoffman zasugerował, że sytuacja warunkuje to, co pojawi się jako pierwsze – uczucie empatii czy też kognitywna zasada moralna. Gdy stres ofiary jest stłumiony, uczucie pojawi się jako pierwsze, kiedy zaś sytuacja jest bardziej skoncentrowana na poznaniu (np. odpowiadanie na dylematy Kohlberga), to w tym przypadku pierwsze będzie poznanie. Mogłoby to w pewnym stopniu wyjaśniać, dlaczego w realnym świecie ludzie, podejmując decyzje moralne, najpierw czynią to odnośnie do tego, co zrobić, a dopiero później je usprawiedliwiają, podczas gdy w hipotetycznych dylematach ludzie na samym początku dokonują oceny, z której czerpią działanie⁶⁷³.

⁶⁷¹ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 89–90.

⁶⁷² Zob. M.L. Hoffman, *Empatia...*, s. 5–12.

⁶⁷³ Por. D.L. Krebs, K. Denton, G. Wark, *The Forms and Functions...*, s. 131–145.

Analizując rezultaty swoich badań, Hoffman doszedł także do wniosku, iż dzięki empatii normy zewnętrzne lub społecznie oparte stają się zinternalizowanymi czynnikami motywującymi do podjęcia działania i uwewnętrznioną orientacją moralną. Umiejętność wzbudzania empatii to cecha, z którą ludzie przychodzą na świat, a empatia wiąże się z rozwojem poznawczym. Jeśli jednostki zdobywają większą umiejętność odczuwania i rozumienia perspektywy innych osób, wpływa to na ich empatyczną reakcję na dostrzeżone u innych cierpienie. Natężenie i siła tej ważnej empatycznej skłonności stanowi cechę indywidualną, a na poziom świadomości empatycznej wywierają wpływ między innymi różne życiowe doświadczenia. Ludzie wykazują zdolność do wyobrażenia i prezentacji elementów, które mogą wywoływać reakcję empatyczną. Odpowiedni poziom tej umiejętności dawania empatycznej odpowiedzi (empatia uwewnętrzniona) stanowi kwestię indywidualną każdego człowieka. Zinternalizowanie zewnętrznych norm moralnych widać wówczas, gdy osoba czuje się w obowiązku postępować zgodnie z normami nawet w obliczu braku świadomości bycia złapanym i ukaranym, gdy zrobi inaczej. Uwewnętrzniona empatia jest siłą motywującą rozwój wewnętrznej orientacji moralnej. Badania Hoffmana udowodniły wpływ podejścia dyscyplinującego na proces internalizacji zastosowania w odpowiedzi na transgresję u młodych ludzi⁶⁷⁴.

Poświęcając dużo miejsca empatii, Mark H. Davis widzi w niej zestaw struktur wiążących się z odpowiedziami jednej osoby na doświadczenia innej⁶⁷⁵. Opisuje on procesy odnoszące się do poszczególnych mechanizmów, poprzez które wytwarzane są rezultaty empatii. Te mogą być niekognitywne, tak jak reaktywny płacz nowo narodzonego, proste poznawczo, tak jak etykietowanie, i zaawansowane poznawczo, tak jak przyjmowanie roli innej osoby; korzyści interpersonalne stosuje się do odpowiedzi zarówno poznawczych, jak i afektywnych wytworzonych w obserwatorze, nieujawnianych w widocznym zachowaniu zmierzającym do celu, które ma miejsce w przypadku emocjonalnych reakcji obserwatora i empatycznej koncentracji lub sympatii, jak nazwały to Nancy Eisenberg i Amanda Morris⁶⁷⁶.

Zreferowane analizy Davisa uznać można za równoległe do modelu Resta angażującego nie tylko zrozumienie sytuacji, ale także ocenę i działanie. We-

⁶⁷⁴ Por. M.L. Hoffman, *Empathy, Social Cognition, and Moral Action* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. II, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, Hillsdale 1991, s. 275–301.

⁶⁷⁵ Zob. M.H. Davis, *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multi-dimensional Approach*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, no. 1, s. 113–126; tenże, *Empathy: A Social Psychological Approach*, Boulder 1994, s.112.

⁶⁷⁶ Zob. N. Eisenberg, A. Morris, *The Origins and Social Significance of Empathy Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M.L. Hoffman*, „Social Justice Research” 2001, no. 1, s. 95–120.

dług tego autora uczucie empatii jest nie tylko cechą pozytywną, gdyż empatyczna ekscytacja prowadzi może niekiedy do nierozpoznawania przez kogoś wszystkich ważnych dla sytuacji aspektów lub zlekceważenia punktu widzenia innych uczestników. Tendencja jednostki do spontanicznego odczuwania empatii z kimś lub nietolerowania kogoś innego zdecydowanie wpływa również na interpretację sytuacji⁶⁷⁷.

Analizując pojęcie moralności, Heliodor Muszyński eksponuje też rolę, jaką odgrywa wrażliwość moralna, z którą wiąże on zdolność jednostki do przeżywania stanów napięcia psychoneurologicznego pod wpływem moralnych aspektów zawartych w różnych sytuacjach bodźcowych. Wrażliwość moralną współtworzą dwa aspekty: poznawczy i emocjonalny. Pierwszy z nich koncentruje się na dostrzeżeniu problemów moralnych wywołujących pierwsze, nieświadomione jeszcze w pełni emocje. Nabyta wiedza, wartości i oczekiwania otoczenia oraz sądy wyznaczone obowiązującymi normami i rozumieniem sytuacji określają zaś to, co powinno się uczynić w danej okoliczności. Aspekt emocjonalny wiąże się z odczuwaniem potrzeby rozwiązania problemów moralnych, a istotną rolę odgrywa tu wcześniejsza interpretacja spostrzeganej sytuacji wywołująca dodatnie lub ujemne emocje⁶⁷⁸.

O wrażliwości moralnej pisała także Marzena Magda. Zauważa, że pojawia się ona już wówczas, gdy podmiot dostrzega problemy moralne. U poszczególnych osób wrażliwość moralna „tworzy indywidualną hierarchię wartości moralnych, będącą tym elementem pośrednim w rozwoju moralnym, który prowadzi do postaw i zachowań moralnych”⁶⁷⁹. Ta sama autorka odwołuje się też do wrażliwości emocjonalnej, twierdząc, że „rozwój wrażliwości moralnej wiąże się z poziomem życzliwości wobec potrzeb innych ludzi. Człowiek dziedziczy specyficzną wrażliwość dla innych, a wychowanie i doświadczenia społeczne rozwijają życzliwość pozytywną lub negatywną. Wrażliwość moralna wyraża się w uwzględnieniu innych ludzi w zakresie ich dążeń, aspiracji, uznanych wartości. Chodzi tu o koncentrację uwagi na kontaktach międzyludzkich, na pozytywnych cechach innych ludzi”⁶⁸⁰.

Odnosząc się do wrażliwości, Hoffman zauważa, że dla dziedziny moralności istotna jest wrażliwość na prawa i dobro innych osób, zwłaszcza wtedy, gdy wchodzi one w konflikt z naszym prywatnym interesem. Dzięki tego typu

⁶⁷⁷ Zob. J.R. Rest, *Morality* [w:] *Manual of Child Psychology*, red. P. Mussen, New York 1983, s. 556–629; tenże, *Moral Development...*, New York 1986.

⁶⁷⁸ Zob. H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*, Warszawa 1965, s. 64.

⁶⁷⁹ M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 2001, s. 27.

⁶⁸⁰ Zob. M. Magda, *Wrażliwość moralna a rozwój moralny człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2000, nr 1–2.

wrażliwości człowiek może zastanowić się nad konsekwencjami jego własnego działania dla innych⁶⁸¹. W zgodzie z sugestiami Hoffmana Rest zdefiniował wrażliwość moralną jako świadomość tego, jak nasze działania wpływają na innych ludzi. Rest założył, że wrażliwość moralna angażuje konstruowanie różnych możliwych dla danej sytuacji scenariuszy oraz wyobrażanie sobie tego, jak te działania mogą wpływać na uczestników tej sytuacji⁶⁸².

Za interesujące uznać również trzeba badania odnoszące się do charakteryzującej człowieka wrażliwości moralnej, także tej ukierunkowanej na potrzeby innych osób. Okazuje się, że wrażliwość moralna to relatywnie nowe zagadnienie nieposiadające bogatej tradycji badawczej. Odwołać się tu można właściwie jedynie do badań prowadzonych przez Resta i jego współpracowników z Uniwersytetu Minnesota diagnozujących wrażliwość moralną studentów college'u⁶⁸³, pracowników księgowości⁶⁸⁴, mediów⁶⁸⁵ i nauki⁶⁸⁶.

W badaniach dotyczących różnic w emocjonalnej wrażliwości osoby na potrzeby innych Davis zaobserwował występowanie afektywnej ekscytacji⁶⁸⁷. Analizując wynik swoich badań, J. Philippe Rushton uznał je za dowód na istnienie osobowości altruistycznej, która pośród wielu rzeczy jest w stanie dostrzec świat z perspektywy emocjonalnej i motywacyjnej innych ludzi⁶⁸⁸. Eisenberg zaś przedstawiła rezultaty długoterminowego badania, na podstawie którego odkryła silny dowód na istnienie prospołecznych predyspozycji osobowościowych, które były niezmiennie w różnych okresach i sytuacjach⁶⁸⁹.

⁶⁸¹ Por. M.L. Hoffman, *Moral Development*, Hillsdale 1984, s. 59.

⁶⁸² Por. J.R. Rest, *Moral Development...; Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, red. J.R. Rest, D. Narváez, Hillsdale 1994, s. 27–49.

⁶⁸³ Por. S.T. McNeel, *College Teaching and Student Moral Development [w:] Moral Development in the Professions, Psychology and Applied Ethics*, red. J.R. Rest, D. Narváez, Hillsdale 1994, s. 27–49.

⁶⁸⁴ Por. J.N. Karcher, *Auditors' Ability to Discern the Presence of Ethical Problems*, „Journal of Business Ethics” 1996, no. 15, s. 1033–1050.

⁶⁸⁵ Por. R.A. Lind, D.L. Rarick, T. Swenson-Lepper, *Cognitive Maps Assess News Viewer Ethical Sensitivity*, „Journal of Mass Media Ethics” 1997, no. 3, s. 133–147; R.A. Lind, T. Swenson-Lepper, *Identifying Patterns of Ethical Sensitivity in TV Viewers: An Assessment of Some Critical Viewing Skills*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media” 1998, no. 4, s. 507–519; R.A. Lind, D.L. Rarick, *Viewer Sensitivity to Ethical Issues in TV Coverage of the Clinton-Flowers Scandal*, „Political Communication” 1999, no. 16, s. 169–181.

⁶⁸⁶ Por. H. Clarkeburn, *A Test for Ethical Sensitivity in Science*, „Journal of Moral Education” 2002, no. 4, s. 439–454

⁶⁸⁷ Por. M.H. Davis, *Empathy...*

⁶⁸⁸ Zob. J.P. Rushton, *The Altruistic Personality and the Self-report Altruism Scale*, „Personality and Individual Differences” 1981, no. 2(4), s. 293–302.

⁶⁸⁹ Por. N. Eisenberg, I.K. Guthrie, A. Cumberland, B.C. Murphy, S.A. Shepard, Q. Zhou, G. Carlo, *Prosocial Development in Early Adulthood: A Longitudinal Study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, no. 6, s. 993–1006.

Robert Selman wykazał natomiast to, iż wchodzenie w rolę innej osoby jest umiejętnością kognitywną, która rozwija się przez pięć stadiów⁶⁹⁰.

William Casebeer i Patricia S. Churchland, uwzględniając rezultaty swych badań, dochodzą do przekonania, że nie istnieje nic takiego jak „czysty rozum” (wbrew Kantowi), że czysto poznawcze sądy moralne prawdopodobnie nie dają motywacji wewnętrznej (wbrew Platonowi), że adekwatne poznanie moralne jest zapośredniczone przez emocje (wbrew Kantowi), że sądy moralne i sądy społeczne są ściśle ze sobą powiązane (wbrew Kantowi) i że sama zdolność do przeprowadzania obliczeń użyteczności nie ujmuje we właściwy sposób, wbrew Johnowi S. Millowi, wymagań trafnego rozumowania moralnego. Zdaniem tych badaczy w ujęciu mózgu i dokonywanych przez niego obliczeń nie ma różnicy między rozumowaniem praktycznym (nieuznawanym za dziedzinę moralności) a rozumowaniem moralnym. Jedynie sprawą umowy jest to, że niektóre sądy nazwiemy „sądami moralnymi”⁶⁹¹.

Każda koncepcja psychologiczna wnosi swoje założenia dotyczące tego, co istotne z punktu widzenia rozwoju moralnego. Dla psychologów poznawczych będzie to kluczowy rozwój logicznego myślenia. Dla Hoffmana – zdolność do współodczuwania i troska. Z kolei behawioryści powiedzą, że ważne jest kształtowanie odpowiednich nawyków. Każda koncepcja moralności, przynajmniej potencjalnie, ma swoją psychologię, która umożliwia postawienie pytań o rozwój moralny. To, co dla jednego stanowiska moralnego oznaczać będzie zmianę rozwojową, dla innego świadczyć może o degradacji lub w ogóle będzie bez znaczenia dla rozwoju. W teoriach deontologicznych (i odwołujących się do nich koncepcjach psychologicznych) mamy do czynienia z węższym rozumieniem sfery funkcjonowania moralnego człowieka (na korzyść sfery pozamoralnej) aniżeli w wywodzącej się od Arystotelesa teorii cnoty. Zdaniem Grega Pence autorzy badający tradycje etyczne oparte na prawach, na użyteczności czy na uogólnialności kantowskiej uważali najczęściej, że obszary badań nad charakterem wiążą się z wyborami pozamoralnymi⁶⁹².

Mordecai Nisan dużo uwagi poświęcił analizie kontroli moralnej. W myśl jego teorii ograniczonej akceptacji moralności ludzie dążą do balansu moralnego. Każdy ma osobisty ideał moralny, ale wszyscy są gotowi pod wpływem pewnych okoliczności zrzec się tego ideału. Jednostki wydają się ustanawiać

⁶⁹⁰ Por. R.L. Selman, *The Growth of Interpersonal Understanding*, New York 1980.

⁶⁹¹ Zob. W. Casebeer, P.S. Churchland, *Neuralne mechanizmy poznania moralnego: wieloaspektowe podejście do oceny moralnej i podejmowanie decyzji moralnej* [w:] *Formy aktywności umysłu. Ujęcie kogniwiistyczne*, t. II: *Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, red. A. Klawitter, Warszawa 2009, s. 395–421.

⁶⁹² Zob. G. Pence, *Teoria cnoty* [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, Warszawa 2009, s. 301.

granice tego, jak daleko mogą się posunąć w rezygnacji ze swojego ideału, i właśnie to ograniczenie chroni przed utratą kontroli nad transgresjami. Granice tego limitu są różne w zależności od osoby. Istnieją trzy elementy mogące tę transgresję wspierać: transgresja nie spowoduje żadnej odczuwalnej szkody; szkoda jest zauważalna, ale w porównaniu z korzyściami zyskanymi, osobistymi korzyściami, niewielka; szkodę wyrządza się systemowi, więc nikt indywidualny na tym nie straci. W teorii Nisana zagadnienie związane z poziomem percepcji wyrządzonej krzywdy stanowi więc czynnik krytyczny, który pomaga w podejmowaniu decyzji⁶⁹³.

Odkrycia Hoffmana silnie wspierają prace Diany Baumrind, która prześledziła wpływ stylów rodzicielskich na poczucie odpowiedzialności społecznej u dzieci. Z jej badań wynika, że dzieci rodziców wpajających konwencjonalne wartości przy zastosowaniu nadzoru i kary wykazują problemy z rozwijaniem autonomicznego poczucia odpowiedzialności społecznej. Dzieci rodziców wspierających zaś ich naturalną, dziecięcą, empatyczną odpowiedź przez precyzyjne konfrontowanie ich z działaniami, które mogą wyrządzić krzywdę innym, wykazują skłonność do aktywnego odczuwania odpowiedzialności społecznej. W świetle tych odkryć można by przypuszczać, że młodzi ludzie dyscyplinowani w duchu, który zmusza ich do koncentrowania się na konsekwencjach podejmowanych przez nich czynności i którzy mają dobrze rozwinięte poczucie zinternalizowanej empatii, będą bardziej skłonni do zachowania etycznego niż te jednostki, które wzrastały w środowisku autorytatywnym (władza i kara)⁶⁹⁴.

Oceniając wyniki swoich badań, Eisenberg i Morris zauważyły z kolei, że empatia stanowiąca doświadczenie emocji i sympatii innych oraz ta definiowana jako emocjonalna reakcja zorientowana na stan innych poprzez uwagę lub smutek to dwa różne fenomeny⁶⁹⁵. Ktoś może więc doświadczać adekwatności emocjonalnej na sytuację innych (np. zagrożenie) bez odczuwania specjalnej sympatii lub koncentracji na tej kwestii. Empatia lub sympatia mogą być rezultatem procesu poznawczego związanego ze stawianiem siebie na miejscu innej osoby i wyobrażaniem sobie tego, co może ona odczuwać⁶⁹⁶.

⁶⁹³ Por. M. Nisan, L. Kohlberg, *Universality and Variation in Moral Judgment. A Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turke*, „Child Development” 1991, no. 53, s. 865–877.

⁶⁹⁴ Por. D. Baumrind, *Effective Parenting during Early Adolescent Transition*. [w:] *Family Transitions*, red. P.A. Cowan, M. Hetherington, Hillsdale 1991, s. 111–163.

⁶⁹⁵ Por. N. Eisenberg, A. Morris, *The Origins...*, s. 95–120.

⁶⁹⁶ Zob. N. Eisenberg, M.A. Okun, *The Relations of Dispositional Regulation and Emotionality to Elders' Empathy-related Responding and Affect While Volunteering*, „Journal of Personality” 1996, no. 1, s. 157–183.

W badaniach nad empatią odkryto ponadto, że stanowi ona fenomen także w odniesieniu do płci, gdyż kobiety dużo częściej uzyskiwały wyższe punktacje pod względem zaangażowania empatycznego niż mężczyźni. Wydaje się, że przyczyny tego mogą być dwojakie. Z jednej strony kobieca silniejsza empatia we wczesnych latach życia może pojawić się jako biologicznie uwarunkowana jej przygotowaniem do roli osoby sprawującej opiekę. Z drugiej zaś strony procesy socjalizacji kierują kobiety w kierunku emocjonalności i empatyczności oraz wrażliwości na potrzeby innych⁶⁹⁷. Społeczna rola teorii empatii różnej płciowo według Alice Eagly mogłaby być postrzegana jako część stereotypowej roli kobiety i w związku z tym widziana bardziej pozytywnie jakościowo u kobiet niż mężczyzn. Od kobiet oczekuje się zazwyczaj tego, żeby były prospołeczne, wrażliwe społecznie, nieskoncentrowane na sobie, ale na innych, podczas gdy mężczyźni postrzegani są jako pośredniczący; jest to przejaw władzy, biegłości, kontroli i niezależności od innych ludzi⁶⁹⁸.

Odnosząc się do społecznej teorii różnych ról w zależności od płci, można zauważyć, że skoro empatia jest istotną częścią tradycyjnej roli kobiet, to być może nie będzie ona wpływać na ich rozumowanie moralne (ponieważ relatywnie wszystkie kobiety są empatyczne), ale wpłynie na poziom rozumowania mężczyzn. Dlatego C. Daniel Batson i jego współpracownicy stwierdzili, że poziom empatii można wykorzystać do wysunięcia wniosku w odniesieniu do tego, jak bardzo wartościuje ona dobro osoby znajdującej się w potrzebie. Kiedy osoba doświadcza uczucia empatii na widok innej przeżywającej zagrożenie, na postawie tego można wywnioskować, że wyżej ceni ona dobro tej osoby niż innej będącej w podobnej sytuacji. Batson przypuszczał również, że tego typu wartościowanie to relatywnie stała dyspozycja i utrzymuje się na tym samym poziomie nawet wtedy, gdy empatia się zmniejsza. Można także argumentować, że podstawa motywacyjna dostarczona przez empatię dla prospołecznego zachowania moralnego ograniczona jest nadmierną empatią i stronniczością. W pierwszym przypadku poziom dystresu

⁶⁹⁷ Zob. A. Mehrabian, N. Epstein, *A Measure...*, s. 525–543; W. Van Ornum, J.M. Foley, P.R. Burns, A.S. DeWolfe, E.C. Kennedy, *Empathy, Altruism and Self-interest in College Students*, „Adolescence” 1981, no. 16, s. 799–808; N. Eisenberg, M. Schaller, R.A. Fabes, D. Bustamante, R.M. Mathy, R. Shell, K. Rhodes, *Differentiation of Personal Distress and Sympathy in Children and Adults*, „Developmental Psychology” 1988, no. 6, s. 766–775; R.E. Riggio, J. Tucker, D. Coffaro, *Social Skills and Empathy*, „Personality and Individual Differences” 1989, no. 10(1), s. 93–99; C. Zahn-Waxler, M. Radke-Yarrow, E. Wagner, M. Chapman, *Development of Concern for Others*, „Developmental Psychology” 1992, no. 1, s. 126–136.

⁶⁹⁸ Por. A.H. Eagly, *Sex Differences in Social Behaviour: A Social-role Interpretation*, Hillsdale 1987.

empatycznego staje się tak wysoki, że zamienia się w osobisty dystres powstrzymujący ludzi od działania w imieniu ofiary⁶⁹⁹.

Nancy Eisenberg i Paul A. Miller sklasyfikowali metody służące do oceny empatii w kilku kategoriach. Zidentyfikowali trzy typy pomiarów opierających się na samo-raporcie badanego: samo-raporty stanu emocjonalnego po usłyszeniu historii lub oglądnięciu zdjęć hipotetycznych osób znajdujących się w zagrożeniu, skale odpowiedzi na samo-raport zaprojektowane do oceny cechy empatii lub sympatii i samo-raport emocjonalnej gotowości do działania w eksperymentalnie wywołanych sytuacjach zagrożenia, w których znajdujący się w potrzebie inny człowiek jest przypuszczalnie prawdziwy. Empatię oceniano także na podstawie obserwacji mimiki, gestów lub słownych reakcji jednostki na stan emocjonalny drugiego człowieka; poprzez zmierzenie fizjologicznej odpowiedzi jednostki na zagrożenie innej osoby; gromadzenie wypowiedzi innych na temat empatii jednostki i przez zastosowanie eksperymentalnych procedur indukcyjnych lub dzięki specjalnie do tego zaprojektowanym manipulacjom do wywołania empatycznej odpowiedzi. Kategorie te są różne w zależności od przyjętej koncepcji definicji empatii. I tak niektóre z nich traktują empatię głównie jako element pasujący do naszych własnych emocjonalnych odpowiedzi na innych (zwłaszcza procedura oceny opowiadania lub rysunku). Empatię określa się również, przynajmniej dla pewnego obszaru, jako współczucie dla innych. Co więcej, różne metody stosowano głównie dla grup zróżnicowanych wiekowo. Procedury składające się z hipotetycznych opowiadań lub rysunków bądź zawierające wskaźniki mimiczne czy gestykulacyjne w większości stosuje się w przypadku dzieci od 4. do 9. roku życia, podczas gdy metoda opowiadania o swoich uczuciach w badaniach eksperymentalnych, indeksy psychologiczne oraz różnorodne eksperymentalne procedury indukcyjne stosowane były najpierw wobec ludzi dorosłych⁷⁰⁰.

Liczne badania odniosły się do stanowiącego spory fenomen pozytywnego związku pomiędzy empatią lub strukturami odnoszącymi się do empatii a pomaganiem lub zachowaniem prospołecznym⁷⁰¹. Wprawdzie siła związku

⁶⁹⁹ Por. C.D. Batson, C.L. Turk, L.L. Shaw, T.R. Klein, *Information Function of Empathic Emotions: Learning That We Value the Other's Welfare*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no. 2.

⁷⁰⁰ Zob. N. Eisenberg, P.A. Miller, *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors*, „Psychological Bulletin” 1987, no. 1, s. 93–96.

⁷⁰¹ Zob. C.D. Batson, J.S. Coke, *Empathy: A Source of Altruistic Motivation for Helping?* [w:] *Altruism and Helping Behavior*, red. J.P. Rushton, R.M. Sorrentino, Hillsdale 1981, s. 167–187; W. Van Ornum, J.M. Foley, P.R. Burns, A.S. DeWolfe, E.C. Kennedy, *Empathy, Altruism...*, s. 799–808; N. Eisenberg, C.L. Shea, G. Carlo, G. Knight, *Empathy-related Responding and Cognition: A „Chicken and the Egg” Dilemma*. [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. II, red. W. Kurtines, J. Gewirtz, Hillsdale 1991, s. 63–88; N. Eisenberg,

może się różnić w zależności od metody, za pomocą której oceniamy empatię, to jednak tę pozytywną relację pomiędzy empatią a zachowaniem prospołecznym ujawnia większość metod badawczych stosowanych przez Eisenberg i Millera⁷⁰². Wprawdzie raport na temat stanu emocjonalnego obecny w procedurach oceny obrazkowej lub przy zastosowaniu opowiadań nie wykazał żadnego związku, jednak rezultaty badań korzystających z indeksów mimicznych, gestykulacji, werbalnych oraz psychologicznych wykazały zarówno pewne pozytywne związki, jak i pewne negatywne powiązania empatii z zachowaniem prospołecznym. Co więcej, okazało się, że są dowody na to, iż empatia lub struktury zaliczające się do empatycznych wiążą się pozytywnie z prospołecznym rozumowaniem moralnym, przynajmniej u mężczyzn⁷⁰³. Brak znaczących związków u kobiet może być konsekwencją efektu pułapu, dawania wyższego poziomu empatii kobietom w porównaniu do uzyskanego przez mężczyzn⁷⁰⁴.

Uwewnętrzniona empatia, co potwierdziły badania Hoffmana, może być bez wątpienia ważną siłą motywującą rozwój wewnętrznej orientacji moralnej. Nie można więc pominąć tego faktu w obrębie efektywnego wychowania, dążąc do oparcia go na autonomicznym poczuciu odpowiedzialności społecznej adolescentów. O dobrze rozwiniętej oraz zinternalizowanej empatii mówić można bowiem w przestrzeni kształtowania ich wewnętrznej duchowej odpowiedzialności, a nie budowania środowiska autorytarne-go opartego na władzy i karze.

4.5.2. PRZESTRZEŃ WARTOŚCI

4.5.2.1. Aksjologiczny kontekst ludzkiej egzystencji

Podstawową rolę w określaniu sensu życia ma świat wartości. Akceptowany oraz przyjmowany przez człowieka system wartości stanowi niezwykle ważny element jego życia, kreuje w dużym stopniu jego tożsamość, wyznacza kompetencje do działania oraz sposoby egzystencji i budowania relacji inter-

R.A. Fabes, B. Murphy, *The Relations of Shyness and Low Sociability to Regulation and Emotionality*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no. 68, s. 505–517; M.H. Davis, K.V. Mitchell, J.A. Hall, J. Lothert, T. Snapp, M. Meyer, *Empathy, Expectations...*, s. 469–503.

⁷⁰² Zob. N. Eisenberg, P.A. Miller, *The Relation of Empathy...*, s. 99–109.

⁷⁰³ Zob. N. Eisenberg-Berg, P. Mussen, *Empathy and Moral Development in Adolescence*, „Developmental Psychology” 1978, no. 14, s. 185–186; N. Eisenberg, R.A. Fabes, B. Murphy, *The Relations of Shyness...*, s. 505–517.

⁷⁰⁴ Zob. A. Mehrabian, N. Epstein, *A Measure...*, s. 525–543; W. Van Ornum, J.M. Foley, P.R. Burns, A.S. DeWolfe, E.C. Kennedy, *Empathy, Altruism...*, s. 799–808; N. Eisenberg, M. Schaller, R.A. Fabes, D. Bustamante, R.M. Mathy, R. Shell, K. Rhodes, *Differentiation of Personal Distress...*, s. 766–775; R.E. Riggio, J. Tucker, D. Coffaro, *Social Skills...*, s. 93–99.

personalnych. W introcepcji rozumianej jako proces polegający na nadaniu lub ustalaniu cechy wartości i złączeniu jej z celem czy też normą widzieć trzeba także jeden z istotniejszych składników wychowania⁷⁰⁵. W życiu codziennym, a zwłaszcza w sytuacjach nadzwyczajnych, zmuszeni jesteśmy dokonywać ocen, ustosunkowywać się do różnych spraw, dokonywać wyborów, podejmować decyzje, a wreszcie decydować się na określone działania. Wartości jawią się w tym obszarze jako ostoja określonego „kręgosłupa moralnego”, który pozwala człowiekowi zachować logikę i konsekwencję w postępowaniu, co czyni je zrozumiałym i przewidywalnym dla innych ludzi. Z tego względu wartości uznaje się za podstawę ładu społecznego i kultury każdego społeczeństwa⁷⁰⁶.

Rozważając kwestię wartości, doświadczyć można dziś jednak swoistej ambiwalencji: z jednej strony obserwuje się duże i rosnące zainteresowanie tą tematyką, ale z drugiej dosyć powszechnie wyraża się przecieży opinie, że współczesny świat doskonale obywają się bez wartości moralnych⁷⁰⁷. Nie sposób również pominąć tego, że termin „wartość” cechuje duża wieloznaczność i znaczeniowa nieostrość, co skutkuje poważnymi trudnościami interpretacyjnymi w tym obszarze⁷⁰⁸. Zmiana społeczna oznacza pojawianie się kolejnych pokoleń, które rozwijają się w nowych warunkach życiowych. Im bardziej zaś dynamiczna i radykalna jest ta zmiana, w tym większym stopniu świat postrzegany i przeżywany przez młodych ludzi staje się mniej podobny do tego, w którym wzrastali ich rodzice, a tym bardziej dziadkowie. Utrudnia to między innymi transmisję wartości ważnych dla poprzednich pokoleń, które przez wieki wyznaczały treść socjalizacyjnych procesów społecznych. Jak trafnie opisuje tę sytuację Mirosław J. Szymański, w miejsce tradycyjnych ideologii oraz skorelowanych z nimi systemów wartości kształtuje się rzeczywistość swoistego wielkiego bazaru, w którym ujawnia się ogromna różnorodność, nie do końca kontrolowana oferta towarów, gdzie o wszystkim decyduje nabywca i gdzie wszystko jest na sprzedaż⁷⁰⁹. W zmieniającej się gwałtownie rzeczywistości cechującej się „migotaniem znaczeń” nie dojdzie zapewne do jakiegogo ogólnego upadku znaczenia wartości, gdyż oznaczałoby to kryzys kultury, zaburzenie relacji międzyludzkich, fikcyjność umów społecznych,

⁷⁰⁵ Zob. J. Sztumski, *Społeczeństwo i wartość*, Katowice 1992, s. 14–16; B. Dymara, *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, życie według wartości* [w:] *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Wrocław 2005, s. 26; S. Kunowski, *Wartości w procesie...*, s. 17.

⁷⁰⁶ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 146.

⁷⁰⁷ Zob. I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007, s. 43.

⁷⁰⁸ M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006, s. 9.

⁷⁰⁹ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy...*, s. 56–57.

a ostatecznie degradację człowieczeństwa. Możliwa jest jednak daleko idąca ich destabilizacja⁷¹⁰.

Pomimo tego, iż wartości, jak zauważył Muszyński⁷¹¹, stanowią źródło poczucia szczęścia dla jednostki, to już jednak ich definiowanie czy też hierarchizowanie, a nawet samo istnienie przysparza zazwyczaj spore trudności. Za Władysławem Stróżewskim przyjąć można, iż istnieje wybór pomiędzy obiektywizmem (absolutyzmem) a subiektywizmem (relatywizmem) aksjologicznym, uznawaniem wartości za istniejące autonomicznie czy też dostrzeganiem w nich korelatu aktu świadomości człowieka⁷¹². Według zwolenników obiektywizmu takie wartości, jak na przykład piękno, jako autonomiczne w stosunku do ocen pozostają niezależne od człowieka, w którego życiu się pojawiają. Istnieją one niezależnie od aprobaty jednostkowej, a ludzkie wyobrażenia i doznania emocjonalne nie mają dla nich żadnej mocy konstytutywnej. Aspekt obiektywny wiąże bowiem wartość związaną z potencjalnymi właściwościami danego przedmiotu⁷¹³. Zwolennicy subiektywizmu i relatywności wartości moralnych przyjmują jednak ich ścisłą zależność od dyspozycji i nastawienia poszczególnych jednostek, od uwarunkowań historycznych i ogólnospołecznych, miejsca i czasu. Według koncepcji subiektywistycznej rzeczy nie mają przypisanej im na stałe wartości, to człowiek nakłada je na nie wedle swego uznania, będąc właściwie ich kreatorem oraz nadawcą. W obrębie koncepcji tego typu wartości moralne to implikaty naszych ocen i nie istniejąc same w sobie, stanowią nic innego niż efekt naszych subiektywnych doznań⁷¹⁴.

Definicje wartości są różne i formułuje się je w obrębie różnych płaszczyzn wiedzy. Kwestię tę podejmują filozofowie, teologowie, psychologowie, socjologowie, etnografowie, ekonomiści i wreszcie pedagodzy. Interesują się ontyczną strukturą wartości, ich sposobem istnienia, różnicami rodzajowymi, zależnościami pomiędzy wartościami i ich podmiotami, znaczeniem dla rozwoju człowieka czy hierarchią wartości⁷¹⁵. Wprawdzie aksjologia jako nauka rozwinęła się dopiero na przełomie XIX i XX wieku, ale refleksję wokół wartości podejmowali już filozofowie starożytni, analizując niejako zastępujące je idee: dobro, prawdę czy piękno⁷¹⁶. Za twórcę pojęcia „wartości” uznaje się

⁷¹⁰ Tamże, s. 59.

⁷¹¹ Zob. H. Muszyński, *Rozwój moralny*, s. 119–120.

⁷¹² Zob. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981, s. 298.

⁷¹³ Zob. K. Starczewska, *Wartości podstawowe [w:] O wartościach, normach i problemach moralnych*, red. M. Środa, Warszawa 1994, s. 232–233.

⁷¹⁴ Zob. J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998, s. 17.

⁷¹⁵ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Lublin–Kielce 2003, s. 15–16.

⁷¹⁶ Zob. W. Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki [w:] tegoż, Parerga*, Warszawa 1978, s. 60–61.

Schelera, który wartości utożsamiał z bytem rzeczywistym istniejącym realnie i konkretnie. Pozostając odrębnymi od przedmiotów, w których tkwią, oderwane od nich nigdy same nie występują. Nie mogąc pretendować do miana twórcy wartości, człowiek nie może ich zmieniać, lecz powinien je afirmować⁷¹⁷. Organem poznawczym wartości jest u Schelera uczucie stanowiące równorzędny obok rozumu sposób poznania rzeczywistości. Miłość i nienawiść rozszerzają lub zawężają wartości znajdujące się w ich promieniu oddziaływania. Skoro człowiek jest podmiotem wartości, a nie ich twórcą, to nie może ich zmieniać, lecz musi je uznawać⁷¹⁸. Inny ze współtwórców aksjologii, Heinrich Rickert, zgadzając się z Schelerem, iż wartości tworzą odrębny świat poza sferą podmiotu i przedmiotu, nie uznaje już ich jednak za realne, lecz przejawiające się w odczuciu pewnej powinności. Realizując wartości, doskonalimy po prostu siebie i ubogacamy zarazem rzeczywistość przedmiotową. Każdej z nich odpowiada przedmiotowo – dobro, podmiotowo – postawa wartościująca, rezultatem oddziaływań jest zaś czyjś światopogląd⁷¹⁹. Jeden z najbardziej znanych teoretyków i badaczy wartości, Milton Rokeach, utożsamiał zaś wartość z doświadczeniem, sądząc, że „specyficzny styl postępowania lub zakończenia egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany”⁷²⁰.

Absolutny i obiektywny charakter wartości przyjmują myśliciele inspirowani chrześcijaństwem, którzy eksponując rolę poznawczego przeżycia wartości, uznają, iż pozostają one w ścisłym związku z prawdą i zawierają w sobie cechy wartości moralnych: ogólnoludzkosc i niezmiennosc. Według Tadeusza Ślipki termin „absolutność” zawiera w sobie te dwie cechy wartości moralnych: ogólnoludzkosc i niezmiennosc. Wartości ogólnoludzkie, powszechne występują w świadomości moralnej wszystkich ludzi, ciesząc się normatywnym używaniem rozumu odpowiednio do stopnia rozwoju intelektualnego swego społeczeństwa. Obiektywnosc odnosi się zaś do realnego istnienia wartości⁷²¹.

Za zbliżone do teorii rozumowania moralnego oraz podobne rozumienie świata wartości i ich afirmacji uznać można propozycję, jaką sformułował Wojtyła. Włączając do myśli katolickiej watek fenomenologiczny, autor ten eksponował rolę poznawczego przeżycia wartości, które pozostaje w ścisłym związku z prawdą, tworząc treściową osnowę motywacji. Podkreślał on, podobnie jak się dzieje w przypadku teorii rozwoju rozumowania moralnego, że w rozpoznawaniu wartości ogromną rolę odgrywa rozum, który spełnia

⁷¹⁷ Zob. R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 102–105, 114–117.

⁷¹⁸ Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2005, s. 19–22; R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło...*, s. 114–117.

⁷¹⁹ Zob. M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, New York 1973, s. 5.

⁷²⁰ Tamże.

⁷²¹ Zob. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2004, s. 111–114.

w strukturze osoby trzy funkcje: poznawczą, normatywną i oceniającą. Funkcja poznawcza umożliwia odkrywanie i opisywanie obiektywnej rzeczywistości oraz zdefiniowanie jej natury. Rozum usposobiony jest także do poznawania prawdy odnoszącej się do rzeczywistości moralnej określonej przez prawo naturalne. Wraz z zakończeniem procesu rozpoznawania rozum przystępuje do formułowania norm moralnych. Ostatnią zaś funkcją rozumu w akcie moralnym jest ocena postępowania osoby, co może wyrazić się przez aprobatę lub dezaprobatę, a w czym istotną rolę odgrywa sumienie silnie związane z wychowaniem społeczno-moralnym⁷²². Opisany przez tego autora proces dochodzenia do sądów moralnych poprzez akt rozumowania zdaje się niemal być równoległy do opisów czynionych w tym obszarze przez autorów sytuujących się w teorii rozumowania moralnego.

Prezentując ten sam nurt aksjologii katolickiej, Stróżewski swoją aksjologię buduje przede wszystkim na tomistycznym ujęciu transcendentalistów, opowiada się za tradycją filozoficzną, w której transcendentalia tożsame są z bytem i tym samym uznawana jest jego doskonałość. Podziela on pogląd scholastyków, iż byt oraz dobro są tym samym. Wartości nie uznaje więc za oderwane od bytu, lecz widzi w nich jego atrybuty. Konsekwencją takiego stanowiska jest przekonanie, iż niszczenie w świecie dobra wiąże się z zanikaniem bytu. Z takiej struktury rzeczywistości wynika niejako konieczność opowiedzenia się człowieka po stronie dobra⁷²³.

Formułując zaś swoją aksjologię w kontekście ludzkiej egzystencji, ksiądz Józef Tischner wyraża przekonanie, że wartości mogą być ujawnione i zrozumiałe pod warunkiem dostrzeżenia ich przez człowieka. Nie widzi on jednak w tym ujęciu relatywizmu aksjologicznego, uznając zarazem, iż wartości są obiektywne, powszechnie zrozumiałe, obowiązujące i ważne. Przedmiotem jego wizji aksjologii nie jest system rozpatrywany w abstrakcji od człowieka, lecz obszar wyznaczający trwałe ramy egzystencji tego, kto nie tylko rozpoznaje sens wartości, lecz potwierdza także własnym czynem⁷²⁴. Myśliciel ten nie miał wątpliwości, że jeśli ktoś jest zupełnie zamknięty na odczuwanie wartości, nie zrozumie drugiego, zawsze będzie traktował go jako narzędzie⁷²⁵.

⁷²² Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn* [w:] *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 186; tenże, *O kierowniczej lub służebnej roli rozumu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1958, t. VI, z. 2, s. 31. Por. G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010, s. 115–123.

⁷²³ Zob. C. Piecuch, *Stróżewski Władysław* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Lublin 2001, s. 623.

⁷²⁴ Zob. W. Glinkowski, *Tischner Józef* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IX, Lublin 2008, s. 471.

⁷²⁵ J. Tischner, *Krótki przewodnik po życiu*, oprac. i wybór tekstów W. Bonowicz, Kraków 2017, s. 16.

Warto odnieść się do socjologicznego rozróżnienia na wartości-cele (autoteliczne) oraz wartości-środki (instrumentalne)⁷²⁶. Z punktu widzenia psychologii interesujący podział poczynił Eduard Spranger, który wyróżnił sześć ich typów: teoretyczne (np. prawda), ekonomiczne, estetyczno-artystyczne, społeczne, polityczne, religijne⁷²⁷. W obrębie pedagogiki za trafny uznać można podział wartości, który zaproponował Tadeusz Pilch ujmujący je ze względu na: materię – wartości materialne i duchowe; zasięg (powszechność odczuwania) – wartości uniwersalne i jednostkowe; czas – wartości historyczne i aktualne; trwałość – wartości trwałe i chwilowe; sferę zaangażowania – wartości uczuciowe i intelektualne; ogólną ocenę – pozytywne lub negatywne⁷²⁸.

Odminną perspektywę uniwersalności wartości proponował Zdzisław Cackowski. Rozróżniając wartości uniwersalne i partykularne, uznał bowiem, iż mogą być one ujmowane adekwatnie i nieadekwatnie. W pierwszym wypadku żadnej z wartości uniwersalnych nie instrumentalizuje się w imię partykularnego interesu. Nieadekwatne ujmowanie wartości uniwersalnych przybiera dwie formy: partykularyzowania tego, co uniwersalne (zawłaszczenia wartości uniwersalnych), oraz nieuprawnionego sprowadzania uniwersalności do tego, co partykularne⁷²⁹.

Sytuujący się w zbliżonym nurcie myślowym, Janusz Gajda zwraca uwagę na to, iż życie każdego człowieka ukierunkowane jest realizacją celów na podstawie mniej lub bardziej świadomego wyboru wartości. Dzięki tej podmiotowej aktywności zaznacza on swoje miejsce wśród innych, kształtując osobową tożsamość⁷³⁰. Autor ten proponuje dychotomiczny podział wartości ze względu na: materię wartości – wartości rzeczy i wartości-idee (materialne i wartości duchowe); zasięg albo powszechność odczuwania i uznawania – wartości uniwersalne (ogólnoludzkie, społeczne, kulturowe, wartości grupy społecznej) i jednostkowe (osobiste); czas występowania – wartości aktualne i historyczne; trwałość – wartości trwałe i chwilowe; sferę zaangażowania – wartości uczuciowe i intelektualne; ogólną ocenę – wartości pozytywne i negatywne (antywartości)⁷³¹.

Próbując przekroczyć alternatywny subiektywizm i obiektywizm aksjologiczny, Krystyna Starczewska zaproponowała odniesienie pojęcia wartości do ujawniających się w doświadczeniu relacji pomiędzy podmiotem a światem,

⁷²⁶ Zob. J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii...*, s. 167.

⁷²⁷ Za: M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, s. 76.

⁷²⁸ Zob. T. Pilch, *Wartości* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 38–39.

⁷²⁹ Zob. Z. Cackowski, *Życie ludzkie – źródło i miara wartości*, Lublin 2001, s. 178–179.

⁷³⁰ Zob. J. Gajda, *Człowiek współczesny wobec zderzenia sprzecznych wartości*, „Res Humana” 2015, nr 1, s. 21–23.

⁷³¹ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*, Lublin 1997, s. 12.

w konsekwencji zaś do odrzucenia rzeczywistości „podmiotowej” i „przedmiotowej” na rzecz „rzeczywistości doświadczenia”⁷³².

Refleksja wokół rozumowania moralnego skłania w największym stopniu do tego, aby odnieść się nie tylko do różnych definicji wartości, ale przypomnieć także próby ich hierarchizacji. Z natury rzeczy przecież stadialność rozumowania moralnego skorelowana jest z wyborem tych wartości, którym przypisuje się ważniejsze miejsce w strukturze aksjologicznej. Uznając paralelność pomiędzy stadialnością a przyjmowaniem charakterystycznych dla każdego stadium wartości, trudno uniknąć wrażenia, iż sytuowanie wartości w obrębie jakiejś hierarchii nie jest wcale łatwiejsze niż ich definiowanie. Kwestia hierarchizowania wartości skłania nawet do prowadzenia silniejszych dyskursów, gdyż mają one charakter nie tyle teoretyczny, ile warunkujący modele życia społecznego czy politycznego, jak również koncepcji człowieka i wychowania.

Rozbieżnie definiując szczęście, człowiek nierzadko tworzy przez siebie preferowane, a więc subiektywne hierarchie wartości⁷³³. Dostrzegając problem ze stworzeniem obiektywnej hierarchii wartości, wielkość i różnorodność wartości mimo wszystko skłania jednak do refleksji nad jakąś możliwością ich uporządkowania⁷³⁴.

Ważną rolę w historii refleksji etycznej odegrał bez wątpienia podział wartości autorstwa Schelera szeregujący je od najniższych do najwyższych: od wartości zmysłowych, przez witalne i duchowe, aż do religijnych⁷³⁵. Zbliżony podział przedstawił polski fenomenolog Roman Ingarden wyróżniający wartości witalne, użytecznościowe i przyjemnościowe, kulturowe oraz moralne⁷³⁶. Również Stanisław Witek wartości chce porządkować od fundamentalnych (fizyczne, indywidualne), przez pośrednie (wartości życia zbiorowego), aż do duchowych⁷³⁷.

Władysław Tatarkiewicz ukazał dwie różne koncepcje hierarchii wartości. W świetle pierwszej jedna wartość jest od drugiej nieskończenie wyższa, a wyższości tej nie da się wyrównać poprzez największe nawet

⁷³² Zob. K. Starczewska, *Wartości podstawowe*, s. 232–233, 242.

⁷³³ Zob. P. Brzozowski, *Uniwersalna hierarchia wartości – fakty czy fikcja?*, „Przeгляд Psychologiczny” 2005, nr 3, s. 262; W. Furmanek, *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice* [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2006, s. 90.

⁷³⁴ Zob. J. Sztumski, *Spółczeństwo...*, s. 18; W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. A. Adamski, Kraków 1999, s. 120.

⁷³⁵ Zob. A. Węgrzecki, *Scheler Max* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin 2007, s. 942; M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Kraków 2010, s. 66.

⁷³⁶ Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 76.

⁷³⁷ Zob. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982, s. 98–100.

nagromadzenie wartości niższych. W świetle drugiej koncepcji każde dobro jest dobrem skończonym, będącym wyższym lub niższym od innych zależnie od ilości⁷³⁸.

Świat, w którym istnieje człowiek, jest zawsze światem wartości. Świat pozbawiony wartości zamknąłby człowieka w obrębie czysto horyzontalnego terryzmu⁷³⁹. Życie pozbawione wartości jest praktycznie niemożliwe, gdyż nie może ono być w pełni neutralne. Każdy, deklarując to czy nawet ukrywając, ma osobiste ideały. Z ogółu wartości przyjętych mniej lub bardziej świadomie wyprowadza oceny siebie, innych ludzi i wszystkiego, co go otacza, a także normy działania. Jednak świat wartości jest zatem zróżnicowany. Każdy człowiek dokonuje wyboru jednych i odrzucenia innych, a wybór ten określa jego dominujący styl życia. Poznanie i realizowanie w życiu wartości stanowi warunek budowania sprawności moralnej oraz kształtowania aksjologicznego „ja” osoby. Stanowiąc wyznacznik życiowych wyborów, aspiracji i dążeń, wartości decydują o rozwoju osobowym i umożliwiają proces autotransformacji, ukierunkowania i podejmowania decyzji. Uruchamiają one ludzką motywację, stanowiąc przedmiot godny pożądania, zasługujący na akceptację. Posiadając charakter powinnościowy, określane w kategoriach dobra i zła jako pozytywne lub negatywne, wartości stają się swoistymi kryteriami oceniania rzeczywistości. Warto zauważyć, iż Just Community School Kohlberga opiera się na normach rozwojowych, czyli afektywnych nośnikach wierzeń na temat tego, jak ludzie i instytucje powinny działać lub jakie powinny być⁷⁴⁰.

Odpowiadając na wezwanie wartości, człowiek przekształca świat, budując zarazem siebie jako wartość. Jak słusznie zauważa Marian Nowak, „wartości wyrażając to, «co być powinno» i to «czego pragniemy», wpisują w rzeczywistość pewien «sens ostateczny», ukazując to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć”⁷⁴¹. Dziеляc wartości moralne na pozytywne, negatywne i neutralne, Witek zauważa, iż te pierwsze charakteryzują postępowanie zmierzające do udoskonalenia człowieka poprzez realizację jego osobowego powołania. Negatywne wartości moralne odzwierciedla moralne zło, które przekreśla rozwój jednostki. Charakterystyczną zaś cechą wartości neutralnych jest brak ich wpływu na kształtowanie osobowości człowieka⁷⁴².

⁷³⁸ Zob. W. Tatarkiewicz, *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986, s. 73–75.

⁷³⁹ Zob. B. Kiereś, *Ludzkie życie jako cel wychowania i kierunek* [w:] *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encyklik Jana Pawła II Evangelium Vitae*, red. M. Parzyszek, D. Opolda, B. Kiereś, Lublin 2015, s. 58.

⁷⁴⁰ Por. F.C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach...*

⁷⁴¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 393.

⁷⁴² Zob. S. Witek, *Chrześcijańska wizja...*, s. 106–113.

Określając byt indywidualnego człowieka, pełnią też wartości ważne funkcje w każdym systemie społecznym⁷⁴³. Na wartościach opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe, motywując i regulując zachowania ludzi, stanowiąc podstawowy element ich postaw. Wartości moralne kształtują lepszych ludzi, lepsze życie i lepsze stosunki międzyludzkie. Skłaniają one do zachowań, które będąc dobre dla wszystkich, nikogo nie krzywdzą, nadając sens życiu jednostki, stanowiąc drogowskaz w stosunkach z ludźmi, ułatwiając komunikację międzyludzką, będąc wewnętrznym hamulcem dla zachowań niemoralnych oraz budując harmonię życia. Wartości dają nam szczęście, są racją ponoszonych ofiar i podejmowanych walk, wyższe zaś stanowią źródło sensu ludzkiej egzystencji w świecie⁷⁴⁴

Wartości są ściśle związane z osobą, nie tyle te akceptowane, ile w większym stopniu przyjmowane i realizowane określają ją, wyznaczają kierunek jej rozwoju moralnego, również na płaszczyźnie rozumowania moralnego. Odnosząc się do czynników urzeczywistniających wartości moralne, nie można więc pominąć elementów związanych z wychowaniem, a zwłaszcza kształtowaniem odpowiednich dyspozycji charakterologicznych skłaniających do postępowania moralnego, budzeniem wrażliwego sumienia i pogłębianiem wiedzy o wartościach. Ludzie w różnych sytuacjach odmiennie obcujący z wartościami powinni rozumnie uzasadniać swe postępowanie, czyli potrzebują wiedzy o wartościach, która pozwoli im dokonywać własnych i trafnych wyborów⁷⁴⁵.

4.5.2.2. Propozycje Theodore'a Schwartza i Agusta Blasiego

Wśród analiz z zakresu rozumowania moralnego na uwagę, zwłaszcza jeśli chodzi o kontekst aksjologiczny, zasługuje rozbudowane badanie wartości zaprojektowane przez spis Schwartza. Jego narzędzie składa się z 56 pojedynczych wartości, które można podzielić na jedenaście różnych typów motywacyjnych. Dotyczą one różnych celów motywacyjnych i zainteresowania. Typy wartości są następujące (pojedyncze wartości zawarte w każdym typie wartości znajdują się w nawiasach): władza: prestiż społeczny i sprawowanie kontroli nad innymi (władza społeczna, bogactwo i autorytet); osiągnięcie: sukces osobisty i współzawodnictwo oparte na normach społecznych (pomyślny, ambitny, wpływowy, uzdolniony); hedonizm: zadowolenie, satysfakcja płynąca z potrzeb zmysłowych (zadowolenie i czerpanie radości z życia); bodziec: podniecenie, innowacja i wyzwanie w życiu (śmiałość, różnorodne życie, ekscytujące życie); samostanowienie: niezależność działania i myślenia, doko-

⁷⁴³ Zob. R. Spaemann, *Podstawowe pojęcia moralne*, Lublin 2000, s. 31–35; S. Michałowski, *Pedagogika wartości*, Bielsko-Biała 1993, s. 16.

⁷⁴⁴ Zob. A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993, s. 6.

⁷⁴⁵ Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie...*, s. 120.

nywanie wyborów (kreatywność, wolność, ciekawość, niezależność wybierania własnych celów); uniwersalizm: zrozumienie, tolerancja i ochrona dóbr wszystkich ludzi i natury (sprawiedliwość społeczna, mądrość, otwartość, pokój w świecie, świat piękna, zjednoczenia z naturą, ochrony środowiska, równości); życzliwość: dbanie o dobro ludzi bliskich w codziennych interakcjach (pomoc, wybaczenie, uczciwość, lojalność, odpowiedzialność); tradycja: szacunek, akceptacja zwyczajów i ideałów, które nakłada na jednostkę kultura lub religia (akceptacja własnego życia, pobożność, poszanowanie tradycji, skromność, umiarkowanie); konformizm: powściągliwość działań, inklinacji i impulsów, by nie ranić bądź zmartwić innych lub naruszać oczekiwań i norm społecznych (posłuszeństwo, samodyscyplina, uprzejmość, szacunek dla rodziców i starszych); bezpieczeństwo: bezpieczeństwo, harmonia, stabilność społeczeństwa, relacji i siebie (bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe, porządek społeczny, odwzajemnianie przysług); duchowość: poszukiwanie celów życia, wewnętrznej harmonii (harmonia wewnętrzna, życie duchowe, znaczenie życia).

Typy wartości mają specjalną strukturę na dwóch poziomach. Najpierw można by podzielić je na dwie kategorie zgodnie z tym, czy służą interesowi jednostki, czy grupy społecznej. Władza, osiągnięcie, hedonizm, stymulacja i samostanowienie są typami wartości służącymi interesom indywidualnym; życzliwość, tradycja i konformizm służą zaś interesom grupy. Skoro zaś uniwersalizm i bezpieczeństwo to wartości, które służą obydwu celom, to są one usytuowane na granicy tych kategorii. Inne cele i interesy, którym służą te typy wartości, mogą być ze sobą zarówno kompatybilne, jak i wchodzić ze sobą w konflikty. Typy wartości formują dwuwymiarowe kontinuum, w którym pierwszy wymiar to: otwartość na zmiany kontra ochrona. Ludzie mogą zarówno mieć motywację do podążania za swoimi intelektualnymi i emocjonalnymi interesami (typy wartości samostanowienia, stymulacji i hedonizmu) lub preferować *status quo* i pewność płynącą z bliskich związków z innymi, instytucjami i tradycjami (typy wartości tradycji, konformizmu i bezpieczeństwa). Drugi wymiar jest nazywany: Samo-Transcendencja kontra Samo-Ulepszanie. Pokazuje obszar, do którego ludzie są motywowani do przekraczania egocentryzmu i promowania dbania o dobro innych (zawiera takie typy wartości, jak życzliwość i uniwersalizm). Należące do drugiego końca wartości motywują ludzi do przedkładania własnych, osobistych interesów nawet ponad koszty ponoszone przez innych (te typy wartości to władza i osiągnięcie)⁷⁴⁶.

⁷⁴⁶ Por. T. Schwartz, *Anthropology and psychology: An unrequited relationship* [w:] T. Schwartz, G.M. White, C. Lutz, *New directions in psychological anthropology*, New York 1992.

Analizując model Theodore'a Schwartza, Helkama zauważył, że nie wymienia on wartości odnoszących się do pracy, takich jak: poważny trud, posłuszeństwo, systematyczność czy punktualność. W modelu tym eksponuje się jako wartości przede wszystkim samodyscyplinę i samoograniczenie. Wydają się być one również powiązane z tak istotną wartością jak bezpieczeństwo z uwagi na to, że dotyczy ona porządku. Weryfikując niejako model Schwartza, który podniósł niezwykle ważne zagadnienie nie tylko dla badaczy-teoretyków, lecz i z punktu widzenia kształtowania życia społecznego, Helkama w swoim badaniu uwzględnił tych pięć istotnych wartości odnoszących się do pracy, takich jak poważny trud, posłuszeństwo, systematyczność, punktualność, planowanie⁷⁴⁷.

Trzeba powiedzieć, iż podejmowano także liczne próby w celu wyjaśnienia połączenia pomiędzy wartościami a działaniem. Na podstawie serii badań Norman T. Feather ustalił, że wartościowe preferencje przewidywały zachowanie w trzech odmiennych kontekstach (uczestniczenia w ruchach społecznych, poszukiwania pracy i zgłoszenia na kursy)⁷⁴⁸. Co więcej, istnieje dowód na to, że wartości Samo-Transcendencji odnoszą się do preferencji współpracy w rozwiązywaniu dylematów społecznych⁷⁴⁹. Wartości pozwoliły też przewidzieć postawy względem użycia broni nuklearnej⁷⁵⁰, gotowość do kontaktowania się z mniejszościami w grupie⁷⁵¹, lęk przed wojną⁷⁵², postawy wobec środowiska naturalnego⁷⁵³, zaufanie instytucjom, orientacjom politycznym i wyznawanej religii⁷⁵⁴ równie dobrze jak uczciwe oceny w konflikcie przemysłowym⁷⁵⁵ i postawy wobec czerwonego mięsa⁷⁵⁶.

⁷⁴⁷ Zob. K. Helkama, *Recherches récentes sur les valeurs* [w:] *La construction sociale de la personne*, red. W. Doise, N. Dubois, J-L. Beauvois, Grenoble 1999, s. 61–73.

⁷⁴⁸ Zob. N.T. Feather, *Bridging the Gap between Values and Actions* [w:] *Handbook of Motivation and Cognition*, t. II, red. E.T. Higgins, R.M. Sorrentino, New York 1990, s. 151–192.

⁷⁴⁹ Por. S.H. Schwartz, *Value Priorities and Behavior: Applying the Theory of Integrated Value Systems*, t. VIII, Mahwah 1996; T. Garling, *Value Priorities, Social Value Orientations and Co-operations in Social Dilemmas*, „British Journal of Social Psychology” 1999, no. 38, s. 397–408.

⁷⁵⁰ Zob. C.M. Kristiansen, K. Matheson, *Value Justification, Integrative Complexity, and Attitudes Toward Nuclear Weapons*, „Journal of Social Psychology” 1990, no. 130, s. 665–675.

⁷⁵¹ Zob. L. Sagiv, S.H. Schwartz, *Value Priorities and Readiness for Out-group Social Contact*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no. 69(3), s. 437–448.

⁷⁵² Zob. K. Boehnke, S.H. Schwartz, *Fear of War: Relations to Values, Gender, and Mental Health in Germany and Israel. Peace and Conflict*, „Journal of Peace Psychology” 1997, no. 3, s. 149–165.

⁷⁵³ Zob. M. Raudsepp, *Values and Environmentalism*, „Trames” 2001, no. 5(3), s. 211–233.

⁷⁵⁴ Zob. T. Devos, D. Spini, S.H. Schwartz, *Conflicts among Human Values and Trust in Institutions*, „British Journal of Social Psychology” 2002, no. 41, s. 481–494.

⁷⁵⁵ Zob. N.T. Feather, *Values and Value Dilemmas in Relation to Judgments Concerning Outcomes of an Industrial Conflict*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, no. 4, s. 446–459.

⁷⁵⁶ Zob. M.W. Allen, S.H. Ng, *Human Values, Utilitarian Benefits and Identification: The Case of Meat*, „European Journal of Social Psychology” 2003, no. 1, s. 37–56.

Ciekawe wyniki ujawniają badania na temat różnic preferencji wartości w zależności od członków grupy. Okazało się więc, że ludzie z różnych grup preferują odmienne wartości⁷⁵⁷. Wartościowe priorytety studentów różnych kierunków (biznes, technologia, humanistyczne) śledzili na przykład Markus Verkasalo, Ake Daun i Toomas Niit⁷⁵⁸. Wykryli oni między innymi, że studiowany kierunek ma główny wpływ na większość typów wartości, silniej wyjaśniając zmienną niż na przykład miejsce pochodzenia. Rezultaty badań pokazały, że studenci biznesu cenili władzę i osiągnięcie dużo bardziej niż studenci technologii oraz nauk humanistycznych. Humanisci docenili bardziej uniwersalizm i duchowość, a studenci kierunków technologicznych nie opowiedzieli się zdecydowanie za żadnym typem wartości. Stwierdzono też, że struktura typów wartości i umiejscowienie pojedynczych wartości w ich typach były bardzo zbliżone u obu płci w różnych kulturach. Z uwagi na preferencje wartości kobiety generalnie ceniły sobie bardziej od mężczyzn życzliwość i uniwersalizm, podczas gdy mężczyźni preferowali władzę i osiągnięcie dużo częściej niż kobiety⁷⁵⁹.

Ważne badania inspirowane teorią Piageta i Kohlberga pozwalają również przewidywać, że silniejsze związki z rodziną w połączeniu z akceptacją tradycyjnych wzorów rodziny spowodują przyjęcie bardziej restrykcyjnych i konwencjonalnych orientacji moralnych, zwłaszcza w wymiarze moralności osobistej. Im słabsze będą te związki i im silniejsze odrzucanie tradycyjnych wzorów rodziny, tym bardziej zwiększa się permissywnizm i usprawiedliwia się odstępstwa od tych norm. Badania wykazały, iż życie z kimś w stałym związku zwiększa potępienie zdrady małżeńskiej i przygodnych stosunków seksualnych, a także kłamstwa we własnym interesie i branie łapówek. Formalizacja związku z partnerem zwiększa rygorystyczność ocen nie tylko w sferze moralności osobistej, ale również społecznej i obywatelskiej. Mieszkanie z rodzicami

⁷⁵⁷ Zob. N.T. Feather, *Attitudes Toward High Achievers, Self-esteem, and Value Priorities for Australian, American, and Canadian Students*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1998, no. 6, s. 749–759; D.E. Giacomin, M.D. Akers, *An Examination of the Differences between Personal Values and Value Types of Female and Male Accounting and Nonaccounting Majors*, „Issues in Accounting Education” 1998, no. 3, s. 565–584.

⁷⁵⁸ Zob. M. Verkasalo, A. Daun, T. Niit, *Universal Values in Estonia, Finland and Sweden*, „Ethnologia Europaea” 1994, no. 24, s. 110.

⁷⁵⁹ Zob. E. Prince-Gibson, S.H. Schwartz, *Value Priorities and Gender*, „Social Psychology Quarterly” 1998, no. 1; N. Struch, S.H. Schwartz, W.A. van der Kloot, *Meanings of Basic Values for Women and Men: A Cross-cultural Analysis*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, no. 28; N.T. Feather, *Gender Differences in Values: Implications of the Expectancy Value Model [w:] Motivation, Intention and Volition*, red. F. Halisch, J. Kuhl, Berlin 1987, s. 31–45; P.B. Smith, S.H. Schwartz, *Values and Culture [w:] Motivation and Culture*, red. D. Munro, S. Carr, J. Schumaker, New York 1997, s. 69–84.

skłania do potępiania rozwodów i aborcji. Posiadanie dzieci także zwiększa rygoryzm w tych kwestiach⁷⁶⁰.

Z kolei Augusto Blasi dzięki swoim badaniom ujawnił pozytywną korelację pomiędzy rozumowaniem moralnym a zachowaniem ogólnie uważanym za moralne, uwzględniającym na przykład uczciwość, opieranie się pokusie i altruizm⁷⁶¹. Kontynuując idee Kohlberga, stworzył on najbardziej ekstensywne koncepcyjnie ujęcie osoby moralnej zaprezentowane w „modelu «ja» moralnego funkcjonowania”⁷⁶². Autor ten przez długi czas uważał „ja” za brakujące ogniwo w motywacyjnym powiązaniu w teorii Kohlberga, argumentując, że jest to potrzeba „samostanowienia” i jedności, która dostarcza znaczenia „osobistej konieczności” lub zobligowania, wymagając od osoby, by postępowała w zgodzie z jej lub jego moralnymi wierzeniami. Według Blasiego dla moralności istotne są nie tylko procesy kognitywne, gdyż dostrzega on tu jeden aspekt dużo większej całości charakteryzującej osobę; rozum sam w sobie nie jest w stanie rozbudzić w osobie korespondującego znaczenia odpowiedzialności moralnej. Uważa on, że tendencja do zachowania moralnego w jednostce zależy przede wszystkim od osobowości i znaczenia „ja”, w którym integracji ulegają wierzenia i wartości moralne. Wpływ, jaki wierzenia moralne wywierają na nasze życie, jest zatem zależny od osobistego znaczenia, jakie przywiązują do nich jednostki. Z tego względu należy je identyfikować i szanować jako własne, utrwalając ich znaczenie w swojej motywacyjnej hierarchii, budując na nich najbardziej intymny sens samych siebie, tego, czym głęboko i prawdziwie jesteśmy. Blasi sądził, że „ja” moralne budowane jest poprzez kolejne cztery etapy: struktury rozwijane są dla analizy zagadnień moralnych poprzez społeczne interakcje. Kiedy konstruują nasze struktury oceny, jednostki sprawdzają te sytuacje obiektywnie i racjonalnie; nasze ogólne struktury wpływają na nasze ideały; nasze rozumienie naszych ideałów ma swój wkład w moralny ideał naszego „ja”; „ja” staje się naszym źródłem ocen moralnych. Oceny dokonywane przez „ja” oparte są na strukturach kognitywnych skonstruowanych dzięki postrzeganiu interakcji społecznych wolnych od stronności preferencji⁷⁶³.

Wydaje się, iż niedostatki teorii Blasiego biorą się stąd, że nie odniósł się do tego, iż procesy kognitywne wykorzystywane są zazwyczaj w sytuacji ich

⁷⁶⁰ Zob. A. Jasińska-Kania, *Wartości i normy...*, s. 28.

⁷⁶¹ Por. A. Blasi, *Bridging Moral Cognition...*

⁷⁶² Zob. A. Blasi, *Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective*, „Developmental Review” 1983, no. 3, s. 178–210; tenże, *Moral Understanding and the Moral Personality: The Process of Moral Integration* [w:] *Moral Development: An Introduction*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, Boston 1995, s. 229–253.

⁷⁶³ A. Blasi, *Kohlberg's Theory and Moral Motivation*, „New Directions for Child Development” 1990, no. 47, s. 56.

zetknięcia się z dylematami moralnymi. Zgodzić można się z tym, że osoba z ukształtowaną tożsamością moralną ma także takie struktury kategorii moralnych, które są istotne, ważne i centralne dla jej rozumowania. Mniejszy czy większy zasób tych specyficznych kategorii może być pojmowany jako określona dyspozycja jednostki. Poszczególne jednostki będą się jednak różniły w poziomach tej dyspozycyjności, co ma wpływ na to, jak będą one interpretować różne sytuacje społeczne. Ludzie z wysoką i stałą dyspozycyjnością moralną będą więc prawdopodobnie bardziej skłonni interpretować wieloznaczne informacje w kategoriach moralnych, ponieważ ich stała dyspozycyjność będzie łatwo aktywowana. Natomiast osoby z niską stałą dyspozycyjnością będą korzystały w celu interpretacji z innych obszarów stałości. Z tej perspektywy nie każdy może być oceniony jako posiadający osobowość moralną, dlatego też podkreślane są różnice indywidualne. Co więcej, nawet wśród osób z osobowością moralną będą istnieć różnice indywidualne. Na przykład niektórzy ludzie mogą mieć stałą dyspozycyjność dla aspektu sprawiedliwości, podczas gdy inni mogą mieć wysoką dyspozycyjność dla troski. Stałą dyspozycyjność można więc uznać za kolejny sposób na charakteryzowanie osobowości moralnej.

4.6. WIELOPOZIOMOWY MODEL ROZWOJU MORALNEGO

Studia Piageta i Kohlberga były skoncentrowane na rozwoju osądu moralnego od dzieciństwa do dorosłości i uznawały dominującą w tym zakresie rolę rozumowania. Obaj autorzy twierdzą, że osądy moralne opierają się na dobrze określonych zasadach wynikających z kompleksowej interakcji między doświadczeniem, wnioskami społecznymi i umiejętnością rozumowania⁷⁶⁴. Perspektywa ta pominęła ważne aspekty domeny moralnej również z tego względu, że skupiano się tu prawie wyłącznie na kwestiach związanych ze sprawiedliwością i szkodliwością⁷⁶⁵. Na podstawie najnowszych badań coraz wyraźniej mówi się o możliwości, a właściwie konieczności opracowania wielopoziomowego modelu rozwoju moralnego⁷⁶⁶. Oczekiwania te zapoczątkowane zostały badaniem zmiennych, które są powszechnie uznawane za ważne w kontekście rozwoju moralnego: interakcje rodzinne, życie duchowe, przypisywanie do różnych źródeł autorytetów moralnych, empatia, wstyd, wina, umiejętność oceny moralnej, implikacje dotyczące edukacji moralnej. W tym ujęciu rozwo-

⁷⁶⁴ Zob. M. Bucciarelli, A.M. Daniele, *Reasoning...*, s. 265–266.

⁷⁶⁵ Zob. J. Haidt, S. Kesebir, *Morality* [w:] *Handbook of Social Psychology*, red. S. Fiske, D. Gilbert, G. Lindzey, Hoboken 2010, s. 824.

⁷⁶⁶ Zob. B.L. McDaniel, J.W. Griceb, E.A. Eason, *Seeking a Multi-construct Model of Morality*, „Journal of Moral Education” 2010, vol. 39, no. 1, s. 37–48.

ju moralnego nie rozpatruje się już jako obejmującego różne elementy: rodzinne, duchowe, społeczne, emocjonalne czy poznawcze, ale jako integracyjny, predykcyjny model złożony z różnych istniejących składników. Nie istnieje jednak uniwersalny model koncepcyjny dla rozwoju moralnego, znany raczej tylko kilka różnych badań z modelami koncepcyjnymi i wiele konstrukcji obejmujących modele wzajemnie niepokrywające się ze sobą⁷⁶⁷.

Dyskusja o rozwoju moralnym zdaje się w ostatnich kilka latach być organizowana z uwzględnieniem podejść rozwojowych, emocjonalnych i poznawczych, z których powoli, lecz coraz wyraźniej wyłania się integracyjny multi-model pozwalający formułować istotne wnioski nie tylko dla modelu teoretycznego, ale również wychowania moralnego. Dostrzeżenie różnych składników moralności i jej rozwoju skłaniać bowiem powinno wychowawców do uwzględniania tego w swoich propozycjach i działaniach wychowawczych.

Za ważny punkt odniesienia dla tego rodzaju projektów teoretycznych i praktycznych w odniesieniu do rozwoju moralnego i edukacji uznać trzeba książkę Haidta *Kohlberg Memorial Lecture* (2012), która ukazała się na dorocznym spotkaniu Stowarzyszenia Edukacji Moralnej (AME) w San Antonio w Teksasie (USA). Stowarzyszenie to od dawna opierało się na spuściźnie Kohlberga, którego prace Haidt dosyć ostro atakował. Pomysł Becky Glover, przewodniczącej konferencji, aby zaprosić Haidta, uznany został więc za bardzo odważny. W 2012 roku Haidt w kompleksowym przeglądzie MFT „Sprawiedliwy Umysł” opisał swoją koncepcję opartą na kwestionowaniu moralnego developmentalizmu, czyli podejścia poznawczo-rozwojowego do edukacji moralnej⁷⁶⁸.

Istotny wpływ MFT (*Moral Foundations Theory*) i SIM (*Social Intuitionist Model*) na teorię, badania i praktykę odnośnie do rozwoju moralnego i założeń edukacji skutkuje współcześnie nowymi w tej kwestii ujęciami. Zwolennicy MFT prezentują swoją teoretyczną postawę jako konieczną korektę paradygmatu, który zdominował ten obszar w II połowie XX wieku i który ciągle wywiera wpływ na edukację moralną – tak zwany *developmentalism*. Co istotne, MFT odrzuca co najmniej trzy założenia tego projektu kognitywnego. Po pierwsze, tradycja dba o uwzględnianie „moralnych” osądów nazywanych tak adekwatnie do narzuconych osądów dotyczących tego, jak sprzyjać relacjom socjalnym i promować podstawowe dobra ludzkie. Proponując znaczne rozszerzenie zakresu tego, co przyjmowano wcześniej, MTF uwzględnia nie dwa, lecz sześć podstaw moralności, do uczciwości i dobrobytu dodając wolność (ucisk), lojalność (zdradę), autorytet i nienaruszalność. Autorzy MFT i SIM odrzucają też przekonanie, że jedynie rozumowanie wpływa na podejmowanie

⁷⁶⁷ Zob. tamże, s. 37–38.

⁷⁶⁸ J. Haidt, *Kohlberg Memorial Lecture*, New York 2012.

decyzji moralnych, podnosząc rolę emocji w podejmowaniu decyzji i uznając, iż rozumowanie to w istocie rzadki przypadek.

Inną ważną kwestią jest to, że MFT wpływa na to, że kognitywny *developmentalism* koncentruje się na podstawowych celach, które służą rozważaniom moralnym. Model ten ujmuje rozważania moralne jako angażowanie specyficznego punktu widzenia bezstronności względem trudnych problemów socjalnych i jako refleksyjną zdolność do tego, by ludzie stali się słyszalni, zdolni do budowania odpowiedzialnych ocen ich dotyczących. W MFT rozważania moralne rzadko odwołują się do czystych poznawczo pragnień, które rozstrzygają, co jest moralnie dobre, a co złe, nie przez jakąś szczególną zdolność czy działanie. Jednak rozważania moralne są często wykorzystywane w służbie społecznej, gdzie używa się ich do promowania, obrony i osądzania człowieka, a także naiwnie do wywoływania spontanicznych reakcji emocjonalnych związanych z imprezami masowymi (eventami społecznymi) – to jest ich „wycuciem moralnym”. Funkcje społeczne rozważań etycznych są zróżnicowane i zawierają: radzenie sobie z odczuciami społecznymi, przekonywanie innych do przyjmowania poglądu o powinności moralnej i racjonalizowanie własnych odczuć moralnych⁷⁶⁹. W nawiązaniu do poszukiwań racjonalnie adekwatnych osądów moralnych zachęcających również do podejmowania działania stają się one peryferyjnym aspektem poznania moralnego i relatywnie rzadkim przypadkiem w życiu większości ludzi.

Teoria społeczno-intuicjonistyczna wysunięta przez Haidta zakłada, że osądy moralne pojawiają się natychmiast jako uczucia aprobaty lub dezaprobaty. Pojawiają się nagle i bez wysiłku, bez konieczności przechodzenia przez kolejne etapy wyszukiwania, ważenia dowodów lub wyciągania wniosków. Zakłada się też, że intuicje moralne, a w ich przestrzeni także emocje moralne, pojawiają się jeszcze przed rozumowaniem i bezpośrednio powodują osądy moralne⁷⁷⁰. Przypomina to raczej ocenę estetyczną niż proces rozumowania. Deliberatywne rozumowanie rzadko bierze udział w ocenach moralnych⁷⁷¹. Referując kwestię genezy moralności, Haidt dochodzi do wniosku, iż największą popularnością cieszyły się tu dwie odpowiedzi: moralność jest wrodzona (natywizm) lub kształtuje się w dzieciństwie w procesie uczenia się (empiryzm). Zgodnie z trzecią możliwością, racjonalistyczną, długo dominującą

⁷⁶⁹ Zob. J. Haidt, S. Kesebir, *Morality*, s. 797–832.

⁷⁷⁰ J. Haidt, F. Bjorklund, *Social Intuitionist Answer Six Questions* [w:] *Moral Psychology*, t. II: *The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, red. W. Sinnott-Armstrong, Cambridge 2008; ciż, *Social Intuitionists Reason, In Conversation* [w:] *Moral Psychology*, t. II: *The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, red. W. Sinnott-Armstrong, Cambridge 2008.

⁷⁷¹ Zob. M. Bucciarelli, A.M. Daniele, *Reasoning...*, s. 266–271.

w psychologii moralności, dzieci same konstruują moralność na podstawie swoich doświadczeń związanych z krzywdą. Wiedzą one, że krzywdzenie jest złe, gdyż nie lubią poczucia skrzywdzenia. Nabierają więc powoli przekonania, że w takim razie nie należy krzywdzić innych, co pozwala im zrozumieć zasady uczciwości i sprawiedliwości. Po przeprowadzeniu badań w Brazylii i w Stanach Zjednoczonych Haidt doszedł jednak do wniosku, że jest ona błędna, a dziedzina moralności zmienia się w zależności od kultury. Jest bardzo wąska w wykształconych, indywidualistycznych kulturach Zachodu, kultury zaś socjocentryczne rozszerzają dziedzinę moralności, włączając w nią więcej aspektów życia i przyjmując, iż źródłem moralności nie jest rozumowanie za kandydata, lecz jego zdaniem to pewna kombinacja czynników wrodzonych i społecznego uczenia się⁷⁷².

Proponując dyskurs o lojalności, obowiązku i samokontroli, Haidt zaprezentował alternatywną perspektywę działania moralnego, koncentrując się mniej na rozumowaniu sprawiedliwości, a bardziej na tym, co opisał jako funkcje systemu moralnego, to jest wzajemnie powiązane zbiory wartości, cnót, norm, praktyki, tożsamości, instytucje, technologie i rozwinięte mechanizmy psychologiczne, które działają razem, aby tłumić lub regulować życie moralne. Haidt uważa funkcjonowanie moralne w dużej mierze za nieświadomy proces lub intuicję moralną. Interwencja moralna jest typem poznania, chociaż nie jest typem rozumowania, gdyż większość osądów moralnych pojawia się automatycznie i bez wysiłku w wyniku intuicji moralnych, a nie jako bezpośredni produkt rozumu⁷⁷³. Nasze osądy dobra i zła dokonują się szybko i są bardziej emocjonalne niż uzasadnione. Podkreślając poczucie natychmiastowej świadomości, Haidt stwierdza, że sąd, rozwiązanie lub inny wniosek intuicyjnie pojawia się nagle i bez wysiłku w świadomości, bez świadomości osoby czy też w wyniku procesów umysłowych⁷⁷⁴.

Haidt sądzi, iż opisane przez niego systemy moralne powinny regulować życie społeczne⁷⁷⁵. Jest on przy tym przekonany, że moduły moralne są uniwersalne, zaś cnoty stanowiące wytwór kombinacji tych modułów już nie. Cnoty to zachowania, które są cenione przez dane społeczeństwo jako moralnie dobre i które można sobie przyswoić. Poszczególne kultury kładą nacisk na różne aspekty modułów zaproponowanych przez Haidta. Rodzina, otocze-

⁷⁷² J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 54–55.

⁷⁷³ Zob. R.J. Glover, P. Natesan, J. Wang, D. Rohr, L. McAfee-Etheridge, D.D. Booker, J. Bishop, D. Lee, C. Kildare, M. Wu, *Moral Rationality and Intuition: An Exploration of Relationships between the Defining Issues Test and the Moral Foundations Questionnaire*, „Journal of Moral Education” 2014, vol. 43, no. 4, s. 397–398.

⁷⁷⁴ Zob. J. Haidt, *The Emotional Dog...*, s. 818.

⁷⁷⁵ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 349.

nie społeczne, kultura, w której żyjemy, wpływają na myśli i zachowania jednostek. Tak więc to, co w jednej kulturze, partii politycznej, a nawet rodzinie uważa się za cnotę, nie musi być cenione w innych kulturach, partiach czy rodzinach⁷⁷⁶. Moralność pod wieloma względami Haidtowi przypomina smak, a pięcioma dobrymi kandydatami na receptory smaku moralizującego umysłu są: troska, sprawiedliwość, lojalność, autorytet, świętość⁷⁷⁷.

Rozumowanie moralne stanowi element naszych wysiłków podejmowanych przez całe życie, mających na celu zdobywanie przyjaciół i wywieranie wpływu na innych. Intuicje pojawiają się więc pierwsze, zaś strategiczne rozumowanie – drugie⁷⁷⁸. Ludzie najpierw doświadczają reakcji na przedstawiony dylemat. Stanowią one wynik nieświadomej emocji moralnej. Następnie starają się te reakcje uzasadnić (działając wstecz). Do akcji wkracza interpretator i tworzy racjonalne uzasadnienie moralne, wykorzystując informacje pochodzące z kultury, w której żyje dana osoba, z jej rodziny, procesów uczenia się itd. Chociaż potrafimy to robić, na ogół nie angażujemy się w rozumowanie moralne. Wiele z intuicji moralnych to szybkie, automatyczne oceny zachowania powiązane z silnym poczuciem słuszności. Zwykle nie stanowią one wysiłku celowego, świadomego procesu oceny przebiegającego w całości pod kontrolą rozumu⁷⁷⁹.

Emocje moralne są wprawdzie jednym z rodzajów intuicji moralnych, lecz większość intuicji moralnych jest bardziej subtelna i nie osiąga poziomu emocji⁷⁸⁰. Pierwsza zasada psychologii moralności Haidta brzmi więc: „Intuicje pojawiają się pierwsze, strategiczne rozumowanie – drugie”. Analizując strategiczne funkcje rozumowania moralnego, autor ten stara się wykazać, że myślenie moralne bardziej przypomina polityka zabiegającego o głosy niż naukowca próbującego dociec prawdy. Obsesyjnie przejmujemy się tym, co myślą o nas inni, choć w dużej mierze nie dostrzegamy tego faktu i jesteśmy go nieświadomi. Świadome rozumowanie działa niczym rzecznik prasowy, który automatycznie usprawiedliwia każde stanowisko zajęte przez prezydenta. Z pomocą swojego rzecznika prasowego potrafimy często kłamać i oszukiwać, a ukrywamy to tak skutecznie, że przekonujemy nawet samych siebie. Rozumowanie może nas doprowadzić do niemal każdego wniosku, do jakiego pragniemy dojść. W kwestiach moralnych i politycznych często kierujemy się dobrem swojej grupy, a nie dbałością o własny interes⁷⁸¹.

⁷⁷⁶ Zob. M.S. Gazzaniga, *Kto tu rządzi...*, s. 148–149.

⁷⁷⁷ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 175.

⁷⁷⁸ Tamże, s. 82–83.

⁷⁷⁹ Zob. M.S. Gazzaniga, *Kto tu rządzi...*, s. 132–147.

⁷⁸⁰ Zob. J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 77.

⁷⁸¹ J. Haidt, *Prawy umysł*, s. 131–132.

Zgodnie z drugą zasadą psychologii moralności Haidta: „Moralność to coś więcej niż tylko krzywda i sprawiedliwość”. Doszedł on do wniosku, iż ludzie dorastający w wykształconych, uprzemysłowionych, zamożnych i demokratycznych społeczeństwach zachodnich są statystycznymi „elementami odstającymi” na wielu skalach psychologicznych, nie wyłączając miar stosowanych w psychologii moralności. Domena moralna jest tu wyjątkowo wąska i w zasadzie ogranicza się do etyki autonomii. Jest ona dużo szersza, obejmując także etykę wspólnoty i boskości w większości pozostałych społeczeństw oraz w obrębie religijnych i konserwatywnych „matriksów moralnych” w społeczeństwach rozwiniętych⁷⁸².

Darcia Narvaez skrytykowała intuicjonistyczne podejście Haidta, aby upraszczać funkcjonowanie moralne, ponieważ zapewnia raczej szeroką i nieprecyzyjną rolę intuicji i nie bierze pod uwagę wielu zawłości przy podejmowaniu moralnych decyzji. Sądzi więc ona, iż konieczne jest tu partnerstwo intuicji oraz deliberacji. Narvaez utrzymuje, że zarówno rozważania, jak i intuicja przyczyniają się do zrozumienia funkcjonowania moralnego – jednak to, jak wchodzą w interakcje, nie jest jasno zrozumiane⁷⁸³.

John Mikhail, twórca teorii gramatyki moralnej, zakłada istnienie zestawu zasad gramatycznych lub reguł, których ludzie nie są świadomi i kierują się swoimi moralnymi intuicjami⁷⁸⁴. Badacz ten dowodzi, że chociaż emocje mogą wywoływać niepokój z powodu naszych własnych intuicji, to nie odgrywają one jednak roli przyczynowej w naszych osądach moralnych. W związku z tym teoria gramatyki moralnej domyślnie zakłada, że zawsze można ocenić działanie jako moralnie „słuszne” lub „niewłaściwe”⁷⁸⁵.

Monica Bucciarelli postrzega rozumowanie jako każdy systematyczny proces umysłowy, który konstruuje lub ocenia implikacje z pewnego rodzaju przesłanek oraz jako rozumowanie, które obejmuje „propozycje deontyczne” jako te, które są propozycjami i dotyczą tego, co można, powinno się i nie powinno się robić. Co ważne, w przypadku tego ujęcia rozumowanie moralne może być procesem intencjonalnym i świadomym lub procesem nieintencjonalnym i nieświadomym, co stanowi wyraźne odejście od poglądu, że rozumowanie moralne jest zawsze procesem świadomym⁷⁸⁶. Teoria modelu umysłowego sformułowana przez Monicę Bucciarelli i Philip Johnson-

⁷⁸² Tamże, s. 154.

⁷⁸³ Zob. D. Narvaez, *Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning*, „Perspectives on Psychological Science” 2010, no. 5, s. 165.

⁷⁸⁴ Zob. J. Mikhail, *Elements of Moral Cognition*, Cambridge 2011, s. 309.

⁷⁸⁵ Zob. M. Bucciarelli, A.M. Daniele, *Reasoning...*, s. 267–268.

⁷⁸⁶ M. Bucciarelli, M.S. Khemlani, P.N. Johnson-Laird, *The Psychology of Moral Reasoning*, „Judgment and Decision Making” 2008, no. 3(2), s. 121–139.

Laird⁷⁸⁷ zakłada, że osąd moralny jest rozumowaniem deontycznym w kwestiach moralnych. Zaprezentowali oni teorię znaczenia podstawowych twierdzeń deontycznych, ich reprezentacji umysłowej i elementarnego rozumowania deontycznego. Zakłada ona, że rozumienie i rozumowanie z przesłanek deontycznych, a także rozumienie i rozumowanie z przesłanek faktycznych zależą od modeli mentalnych, które mają odpowiednie adnotacje reprezentujące status modelu jako faktycznego lub deontycznego⁷⁸⁸. Teoria modelu rozpoznaje rolę rozumowania w ocenach moralnych. Osądy moralne opierają się na rozumowaniu od nieświadomych przesłanek do świadomych wniosków (intuicji) lub od świadomych przesłanek do świadomych wniosków (rozumowanie deliberatywne). Podczas gdy intuicja może wystarczać w ocenie moralnych i niemoralnych scenariuszy, przywołując przyczyny, które nie powodują konfliktu, rozumowanie deliberatywne może być konieczne przy ocenie przeciwstawnych powodów dokonywania „właściwych” lub „złych” ocen moralnych⁷⁸⁹.

Podczas gdy większość filozofów moralnych uważa, że powinność moralna odwołuje się do rozumowania moralnego i nie ma charakteru normatywnego, Benjamin Sachs doszedł do wniosku, iż jest przeciwnie, a powinności czy też wymagania moralne odwołują się do określonego systemu norm moralnych, na podstawie których dokonuje się rozumowanie moralne⁷⁹⁰. Autor ten proponuje Prawny Model Moralnej Normatywności (LMMN), który jest zasadniczo twierdzeniem, że to, co jest prawdziwe w systemie prawnym, należy uznać za zgodne z prawdą na gruncie moralności⁷⁹¹.

Z kolei Adenekan Dedeker przedstawił dwuprocesowy poznawczo-intuicjonistyczny model osądu moralnego. Zakłada on, że gdy ktoś postrzega kwestię moralną, wówczas może albo przejść do automatycznego procesu emocji i poznania, albo może świadomie odnieść się do tej sytuacji w kontekście, w którym ona zachodzi. Pojawia się wtedy tak zwana intensywność moralna, która może się stać czynnikiem silnie wpływającym na zamiary moralne i działania osoby⁷⁹².

Formułując na podstawie swoich badań wiele ciekawych wniosków, Stephen A. Sherblom stwierdza, iż XX-wieczne podejście do tego, co się rozwija w rozwoju moralnym, zmierzało do spojrzenia na aspekty zaangażowania mo-

⁷⁸⁷ Zob. M. Bucciarelli, P. Johnson-Lard, *Naïve Deontics: A Theory of Meaning, Representation, and Reasoning*, „Cognitive Psychology” 2005, no. 50(2), s. 159–193.

⁷⁸⁸ Zob. M. Bucciarelli, A.M. Daniele, *Reasoning...*, s. 265–266.

⁷⁸⁹ Zob. tamże, s. 272.

⁷⁹⁰ Zob. B. Sachs, *Direct Moral Grounding and the Legal Model of Moral Normativity*, „Ethical Theory Moral Practice” 2015, no. 18, s. 703–716.

⁷⁹¹ Zob. tamże, s. 709–710.

⁷⁹² Zob. A. Dedeker, *A Cognitive-intuitionist Model of Moral Judgment*, „Journal of Business Ethics” 2015, no. 126, s. 437–457.

ralnego w izolacji od siebie i osoby jako całości. Rzeczywistość XXI wieku wymaga wypracowania nowych sposobów dyskusji i odkrywania doświadczenia moralnego i rozwoju, który jest bardziej dynamiczny i bardziej holistyczny⁷⁹³. W ramach sformułowanego przez niego modelu myślenia systemowego odwołującego się do samodoskonalenia istnieje ściśle określona zależność, którą określa się pętlą zwrotną, w myśl której ludzie mający wrażliwość moralną bardziej angażują się w świat moralny i nieustannie doskonalą swoją wrażliwość moralną. Model ten wyróżnia kolejne procesy, które wspólnie tworzą tę pętlę sprzężenia zwrotnego: począwszy od aktualnej wrażliwości moralnej, która kształtuje procesy percepcji, poprzez rozważania i podejmowanie decyzji, do realizowania działania, refleksyjnej samooceny tego działania z uwzględnieniem opinii innych osób o tym działaniu. Zwieńczeniem tej swoistej pętli jest wzmocnienie moralnej wrażliwości na podstawie doświadczeń życiowych czy też lekcji. W konsekwencji spotęgowanej wrażliwości moralnej kolejne nasze działanie cechuje jeszcze większe zaangażowanie.

Ten proces rozwojowy obejmuje próby kształtowania charakteru, uzyskiwania informacji zwrotnej z tych prób i ciągłego kultywowania bardziej doskonałego wcielania wartości. Pętla sprzężenia zwrotnego doświadczenia moralnego (MEFL) ma charakter sekwencyjny, gdyż każda z faz może wpływać dowolnie z pozostałych. Doświadczenie w fazie percepcji może wywoływać pytania o uprzednio posiadane przekonania lub założenia kierujące spostrzeżeniami. Doświadczenie podczas rozważań może ujawnić deficyty zebranych informacji, trudności w podejmowaniu decyzji. Może też podważyć adekwatność wcześniejszych rozważań. Dodatkowo percepcja nie jest prostym procesem, a niektóre osoby będą tu bardziej krytycznie niż inne, wprowadzając element deliberatywny do samej percepcji⁷⁹⁴. Doświadczenia moralne skutkują jednak zawsze zmianą adaptacyjną mającą formę pętli sprzężenia zwrotnego, dzięki której świadomie i nieświadomie przekształcamy nasze moralne postępowanie i reakcje w odniesieniu do codziennych doświadczeń.

4.7. PROGRESYWIZM WYCHOWAWCZY

Wykształcenie to zasadniczy czynnik określający pozycję człowieka we współczesnym społeczeństwie we wszystkich wymiarach, w tym oczywiście i materialnym. Gwałtownie rozwijająca się gospodarka oparta na przemyśle

⁷⁹³ S.A. Sherblom, *What Develops in Moral Development? A Model of Moral Sensibility*, „Journal of Moral Education” 2012, vol. 41, no. 1, s. 117–142.

⁷⁹⁴ Zob. S.A. Sherblom, *A Moral Experience Feedback Loop: Modeling a System of Moral Self-cultivation in Everyday Life*, „Journal of Moral Education” 2015, vol. 44, no. 3, s. 364–381.

i permanentnym rozwoju technologii stała się także głównym powodem do zmian w obrębie form i metod nauczania. Wraz z nowymi uwarunkowaniami i będącymi ich konsekwencją zmieniającymi się wymaganiami względem oświaty zaczęły powstawać liczne koncepcje zbudowania nowej szkoły, która w sposób niezależny od kontekstu politycznego umożliwi przede wszystkim efektywne kształcenie ludzi zaradnych i społecznie aktywnych. Procesom tym towarzyszył niejako paralelnie, zarazem je warunkując, intensywny rozwój psychologii, pedagogiki i socjologii. Wśród nich za ważny uznać trzeba specyficzny i nowatorski nurt progresywizmu, którego prekursorem stała się szkoła Deweya. W jej obrębie funkcjonowały między innymi liczne, często silnie różniące się od siebie teorie zalecające wyraźne zmiany w szkolnictwie, tworzone przez Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego, Jerome'a Brunera, Celestyny Freineta oraz Marię Montessori. Ujęcia te łączy dowartościowanie potrzeb dziecka, poszukiwanie metod stymulowania jego rozwoju, integrowanie działań wychowawczych i dydaktycznych, współpraca domu ze szkołą, uspołecznienie postaw dziecka i wdrażanie w życie w społeczeństwie, wyzwalanie aktywności i twórczości dziecka, odejście od sztywnych programów, wybór podręczników i metod nauczania, korelacja międzyprzedmiotowa, samokształcenie dziecka poprzez stymulowanie kierunków kształcenia zgodnych z zainteresowaniami, ewaluacja – wzajemne ocenianie.

Już we wcześniejszych rozdziałach pojawiały się odniesienia do celu jako istotnego elementu wychowania. Zwrócono przede wszystkim uwagę na istotną rolę, jaką kwestii celowości przyznaje w procesie wychowawczym personalizm. W tym punkcie podjęto zaś zagadnienie celowości wychowania przede wszystkim w kontekście założeń teorii poznawczo-rozwojowej w niektórych choćby kwestiach zbliżającym się do pojmowania tego problemu przez personalizm. Referując tę kwestię, sięgnięto do artykułu Lawrence'a Kohlberga i Rochelle Mayer – *Rozwój jako cel wychowania*, który wprost omawia stanowisko tego nurtu w tym tak ważnym obszarze. Ujęcie to, nazwane przez autorów progresywizmem wychowawczym, omawia tę kwestię w kilku najważniejszych uwarunkowaniach, które wyznaczają zarazem treści trzech części podrozdziału. Pierwsza odnosi się do ogólnych założeń progresywizmu względem roli celu w wychowaniu. Kolejne dwie zawierają omówienie kontekstu epistemologicznego i psychologicznego oraz aksjologicznego tego modelu. Uwagi poczynione przez autorów, a poddane tu analizie, rzucają nowe światło na teorię rozumowania moralnego. Skłaniają one do przekonania, iż krytyka modelu Kohlbergowskiego jako abstrakcyjnego i ograniczonego jedynie do aspektów teoretycznych nie jest w pełni słuszna. Warto jednak zauważyć, iż Kohlberg oraz Mayer zarysowali zaledwie zręby progresywizmu wychowawczego, konfrontując go w dodatku z ujęciem romantycznym i tym charakterystycznym dla modelu transmisji kulturowej.

4.7.1. WYCHOWANIE W KONTEKŚCIE JEGO CELOWOŚCI

Współczesny człowiek nastawiony na wydajność, skuteczność, sukces, również w pedagogice, ulega często tendencji odejścia od filozofii i zwrócenia się ku biologii, psychologii czy socjologii. Skutkuje to rozbiciem na szczegółowe elementy całości egzystencji człowieka, jaką jest on w rzeczywistości. Stąd bierze się zagrożenie cząstkowością, subiektywnością oraz jednoaspektowością w teleologii wychowania. Jeśli jednak postrzega się wychowanie jako rozwój, to musi się uznawać zarazem, że jest to proces zmierzający do jakiegoś mniej czy bardziej wyraźnie określonego celu⁷⁹⁵. Jak słusznie pisał Suchodolski, wychowanie umysłowe, estetyczne, techniczne czy społeczne wyznacza jedynie drogi wiodące ku przyjętym celom, wskazując zarazem na sposoby ich osiągnięcia. Stanowi ono zespół środków służących do realizacji ideałów wychowawczych. Są to cele pośredniczące w stosunku do tych nadrzędnych, wyrastających z natury człowieka i z jego społeczno-historycznej sytuacji określającej zadania, jakie ma w życiu do spełnienia⁷⁹⁶.

Rozwój moralny ściśle łączy się z rozwojem osobowej samostawności, z tym, jak poszczególne człowiek kieruje swoim postępowaniem, systemem wartości, przekonań i norm. W związku z tym za zasadniczy cel wszelkiej edukacji można uznać rozwój moralny dzieci i młodzieży. Wydaje się, iż istotną rolę w tej dziedzinie odegrał Kohlberg oraz kontynuatorzy jego teorii rozwoju rozumowania moralnego. Nie wolno oczywiście pominąć tego, iż idee tego badacza nie są wcale jednoznacznie rozumiane, co ma duży wpływ na ich akceptację w kontekście pedagogicznym. Oceniając model Kohlberga, Szymański pisze o romantycznej koncepcji wychowania, gdzie nauczyciel nie miałby prawa stanowienia celów kształcenia, tworzenia własnych czy też stosowania opracowanych przez inne osoby metod podających lub kontroli oceny uzyskiwanych efektów⁷⁹⁷.

Referując założenia teorii rozumowania Kohlberga, zauważyć trzeba, iż formułując ideę progresywnego modelu wychowania, wyraźnie odwołuje się on do jego celowości, definiując w tym względzie kilka ważnych propozycji: cele wychowania są identyfikowane z rozwojem zarówno intelektualnym, jak i moralnym; tak podjęte wychowanie zapewnić powinno warunki dla przejścia poprzez początek następujących po sobie stadiów. Ze względu na to, że

⁷⁹⁵ Zob. M. Nowak, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania* [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 133–134; Zob. C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma 1986, s. 74–76.

⁷⁹⁶ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1980, s. 119–120.

⁷⁹⁷ Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 87–88.

poznawczo-rozwojowa definicja celów i procesów wychowawczych potrzebuje odniesienia do wniosków formułowanych w filozofii i etyce oraz metod psychologicznej teorii i badań empirycznych, centralnym celem wychowania staje się tu zrozumienie zarówno logicznych, jak i etycznych zasad. Zrozumienie to zdaje się stanowić filozoficzny odpowiednik ujęcia psychologicznego, w kontekście którego celem wychowania jest rozwój każdej jednostki przez stadia poznawcze i moralne. Dziecko osiągające wyższe stadium poznawcze i moralne według teorii Kohlbera już samo tworzy zasady logiczne i etyczne, które poddawane są weryfikacji przez różne badania o charakterze psychologicznym i pedagogicznym oraz analizowane przez filozofów. Pojęcie wychowania jako zmierzania do osiągnięcia wyższych stadiów rozwoju, co pociąga za sobą znajomość określonych zasad, stanowiło już ważny element „arystokratycznych” platońskich doktryn liberalnego wychowania. Ta koncepcja jest też ośrodkiem Deweyowskiego pojęcia wychowania demokratycznego, gdzie za cel uznaje się rozwój wolnego i silnego charakteru. Pedagog przyjmujący zasady demokracji kierować się powinien zbiorem określonych zasad psychologicznych i etycznych, które otwarcie przedstawia swym studentom, zapraszając ich do krytyki tych zasad oraz do ich zrozumienia. Samo pojęcie wychowania dla rozwoju i wychowania dla zasad konstytuowane jest tu na podłożu liberalnym, demokratycznym i zdecydowanie odzégnującym się od indoktrynacji. Stanowisko progresywne wydaje się być raczej idealistyczne niż pragmatyczne, przemysłowo-zawodowe czy też zorientowane na adaptację. Krytycy progresywizmu niesłusznie utożsamiają je z modelem wychowania moralnego deprecjonującym czy też zupełnie odrzucającym „doskonałość”⁷⁹⁸.

W centrum kształcenia opartego na ideologii progresywnej znajduje się odniesienie do realizacji strategii „logiki rozwojowej”. Za podstawowy cel zarówno kształcenia, jak i wychowania progresywizm, odzégnując się w ten sposób jak personalizm od redukcjonizmu, uznaje całościowy rozwój człowieka, a nie kształtowanie tylko jego poszczególnych elementów. Strategia ta, uwzględniając liczne fakty rozwojowe, zakłada tworzenie takich warunków rozwoju, aby każdy we własnym tempie i na podstawie własnych możliwości osiągał stopniowo bardziej adekwatne stadia rozwoju, zwiększając tym samym zakres swojego oddziaływania na otoczenie⁷⁹⁹.

Dokonując analizy porównawczej pomiędzy różnymi teoriami wychowania, Kohlberg i Mayer zaproponowali kryteria, za pomocą których można rekonstruować powstawanie i uzasadnienie celów wychowawczych oraz miary

⁷⁹⁸ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 92.

⁷⁹⁹ Zob. I. Gryniuk-Toruń, *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, „Annales UMCS” 2002, t. XV, s. 1–2, 6.

efektów wychowawczych w trzech prądach zachodnich ideologii wychowania: romantyzmie, transmisji kulturowej i progresywizmie⁸⁰⁰. Zastosowane przez nich kryteria nie sprzyjają wprawdzie, jak zauważa Śliwerski⁸⁰¹, bezałożeniowemu interpretowaniu ani analizie porównawczej powyższych ideologii z innymi teoriami niemieszczącymi się w ich zakresie, jak na przykład pedagogika postaci czy antypedagogika, lecz zarysowana przez Kohlberga i Mayera koncepcja progresywna stanowi ciekawą pod wieloma względami propozycję.

Referując psychologiczne i filozoficzne pozycje stanowiące podstawę pedagogicznego progresywizmu utożsamianego przede wszystkim z dziełem Deweya, wspomniani autorzy przeciwstawiają go dwu innym ideologiom pedagogicznym – romantyzmowi i koncepcji transmisji kulturowej – prezentującym własne koncepcje wyboru celów i praktyk wychowawczych. Kohlberg i Mayer twierdzą, że tylko progresywizm ze swoją poznawczo-rozwojową psychologią, interakcjonistyczną epistemologią oraz filozoficznie rozpatrywaną etyką zapewnia odpowiednią podstawę dla naszego rozumienia procesu wychowania⁸⁰². Podejście poznawczo-rozwojowe wynika z funkcjonalnej lub pragmatycznej epistemologii, która stara się integrować dwudzielność tego, co wewnętrzne, i tego, co zewnętrzne, tego, co bezpośrednie, z tym, co oddalone w czasie, jednostkowego z ogólnym. Ujęcie to skupia się na empirycznym poszukiwaniu kontynuacji pomiędzy stanem wewnętrznym i zachowaniem zewnętrznym, pomiędzy bezpośrednią reakcją a odległym wynikiem. Ogniskując się na doświadczeniu dziecka, ideologia progresywna definiuje takie doświadczenia poprzez uniwersalne i empirycznie obserwowalne sekwencje rozwoju⁸⁰³.

Za najważniejszą kwestię sporną stającą przed pedagogami i teoretykami wychowania uznać można wybór celów procesu wychowania. Jeśli jednak przez wychowanie rozumie się rozwój, to dojść trzeba do wniosku, że jest ono procesem zmierzającym do jakiegoś mniej lub bardziej wyraźnie określonego celu. Skoro rozwój jest procesem celowym, to teleologia wychowania powinna stanowić sam fundament teorii wychowania⁸⁰⁴. Powszechne trudności z wyznaczaniem celów wychowania zdaniem Mariana Nowaka wiążą się z frag-

⁸⁰⁰ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, 92.

⁸⁰¹ B. Śliwerski sądzi, że jeżeli określona teoria naukowa poddawana jest badaniom teoretycznym ze względu na interes teleologii i pragmatyki wychowawczej, to akty poznania nie służą już zrozumieniu znaczenia zawartych w dziele roszczeń do prawdziwości czy do słuszności sformułowanych w nim sądów. Pozwalają jedynie na percepcyjne uchwycenie epistemologicznych, aksjologicznych i psychologicznych różnic i podobieństw w stanowieniu celów wychowania przez przedstawicieli różnych ideologii wychowawczych. Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...* (2003), s. 31–33.

⁸⁰² Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 51.

⁸⁰³ Tamże, s. 64.

⁸⁰⁴ Zob. S. Chrost, *Homo capax Dei...*, s. 81.

mentarycznością, jednowymiarowym oglądem świata. Kryzys teleologii wychowania spowodowany jest brakiem spojrzenia całościowego. Współczesny człowiek chętnie nastawia się na: wydajność, skuteczność w działaniu i sukces. Jest to sprzyjający moment dla niebezpiecznych tendencji w pedagogice polegających na odejściu od filozofii i zwróceniu się ku takim naukom, jak biologia, psychologia czy medycyna. Sytuacja ta prowadzi do rozbicia na szczegółowe elementy całości i globalnej egzystencji człowieka, jaką jest on w rzeczywistości. Stąd bierze się obawa przed takimi czynnikami, jak cząstkowość, subiektywność, jednoaspektowość i ubóstwo w teleologii wychowania⁸⁰⁵.

Dostrzegając, iż bez jasnych i racjonalnych celów wychowawczych czymś właściwie niemożliwym staje się stwierdzenie, jakie programy wychowawcze osiągną cele o znaczeniu ogólnym, a które odnoszą się jedynie do przypadkowych faktów i nastawień o wątpliwej wartości, Kohlberg i Mayer rozważają trzy główne strategie definiowania celów i wiązania ich z wynikami badawczymi: strategię pożądanых cech lub „zasobu cnót”, strategię przepowiadania sukcesu lub „psychologii przemysłowej” i strategię „logiki rozwojowej”. Dwie pierwsze strategie nie mają według nich wyraźnej teoretycznej podstawy definiowania celów, która mogłyby się oprzeć logicznej i filozoficznej krytyce, a dotąd stosowane opierają się na założeniach pozostających w sprzeczności z wynikami badań. Jedynie strategia logiki rozwojowej w definiowaniu celów wychowawczych wyłaniająca się z pracy Deweya i Piageta daje podbudowę teoretyczną wytrzymującą krytykę logiczną i będącą zgodną z wynikami badań. Sądząc, iż poznawczo-rozwojową teorię psychologiczną można przekształcić w racjonalną i praktyczną progresywną ideologię edukacji (zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treść i metody wychowania), progresywizm przeciwstawiają szkołom myślenia „romantycznego” i „transmisji kulturowej”, odnosząc się do ich założeń psychologicznych, epistemologicznych i etycznych. Dokonują oceny longitudinalnego rejestru argumentów znaczących dla definicji celów wychowania zgodnych ze strategią „zasobu cnót” popieraną przez naturalistyczne modele wychowania oraz dla definicji celów strategii opartej na akademickich osiągnięciach, a popieranej w obiektywistycznych modelach uczenia się. Na tej podstawie Kohlberg i Mayer stwierdzają, że przeprowadzone badania w małym stopniu wspierają te strategie wychowawcze. Celem szkół powinna być stymulacja rozwoju osobowego, gdyż tylko taka koncepcja jest naukowo, etycznie i praktycznie realna oraz umożliwia utworzenie szkieletu psychologii wychowania nowego rodzaju⁸⁰⁶.

Kohlberg i Mayer przyjmują istnienie trzech szerokich prądów w rozwoju zachodniej ideologii wychowania. Każdy z nich mimo upływu czasów wyka-

⁸⁰⁵ Zob. M. Nowak, *Filozofia człowieka...*, s. 133–134; S. Chrost, *Homo capax Dei...*, s. 84.

⁸⁰⁶ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 52.

zuje ciągłość, opierając się na szczegółowych założeniach dotyczących rozwoju psychicznego. Pierwszy z nich, prąd „romantyczny”, zaczyna się od anty-kulturowych poglądów Jean-Jacques’a Rousseau, a później reprezentowany jest przez następców Zygmunta Freuda i Arnolda L. Gessela, Alexandra S. Neilla. Paradigmat romantyczny eksponuje naturalną dobroć człowieka i spontaniczność jego rozwoju, w którym kultura stanowi raczej przeszkodę. Według Deweya nikt lepiej niż Rousseau nie określił ani prawdy natury, ani jej fałszu⁸⁰⁷. Uznając, iż wszystko jest dobre, o ile pochodzi z rąk Stwórcy, filozof ten uznał bowiem, iż wszystko degeneruje się w rękach człowieka⁸⁰⁸.

Przyjmując, że najważniejszym aspektem rozwoju jest to, co pochodzi od samego dziecka, romantycy utrzymują, że środowisko pedagogiczne powinno przede wszystkim umożliwić rozwinięcie się wewnętrznego „dobra” i wziąć pod kontrolę wewnętrzne „zło”⁸⁰⁹. Ujęcie nauczania dziecka idei i nastawień innych ludzi przez rutynę i dryl jawi się tu jako działanie bezsensowne i prowadzące do stłumienia w dziecku spontanicznych, wewnętrznych, pozytywnych tendencji. Wskazując na biologiczne metafory „zdrowia” i „wzrostu”, zrównując optymalny rozwój fizyczny z fizycznym zdrowiem i optymalny rozwój umysłowy ze zdrowiem psychicznym, romantycy sądzą, że wczesne wychowanie powinno dziecku pozwolić przejść przez te fazy rozwoju emocjonalnego, które mogą wyrażać się w domu: tworzenie związków społecznych z rówieśnikami i dorosłymi innymi niż rodzice. Powinno się również pozwolić na wyrażanie intelektualnego krytycyzmu i ciekawości. Dorosły, przyjmując punkt widzenia dziecka, może doświadczać niedostępnych inaczej elementów prawdy, wartości i rzeczywistości. Opiekujący się młodzieżą powinni trzymać się natury, być obrońcą szczęścia i praw dzieci⁸¹⁰.

Ideologia transmisji kulturowej związana jest z trwającą już od czasów Pestalozziego, Wygotskiego, Piageta, a współcześnie Brunera dyskusją nad związkami wiedzy i kultury z rozwojem człowieka. Przyjmuje się, że kultura ma wpływ na rozwój intelektualny człowieka przynajmniej w dwóch wymiarach: w znacznym stopniu dzięki kulturze tworzymy treści własnych myśli, a więc i wiedzy; otaczająca kultura daje szanse doskonalenia procesów myślowych⁸¹¹. W tworzeniu nowoczesnego ujmowania związków między kulturą a rozwojem psychicznym człowieka szczególne zasługi położyli badacze reprezentujący kierunek kulturowo-historyczny w psychologii rozwojowej. Wy-

⁸⁰⁷ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie...*, s. 123.

⁸⁰⁸ Zob. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. I, Kraków 2009, s. 305.

⁸⁰⁹ Zob. J.J. Rousseau, *Rozprawa o naukach i sztukach* [w:] tegoż, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Warszawa 1956, s. 12–13.

⁸¹⁰ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 53–54.

⁸¹¹ Zob. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna...*, s. 59.

gotski wysunął koncepcje i zrealizował badania, które przeobraziły pod wieloma względami psychologię rozwoju człowieka i stworzyły podstawy nowego ujmowania i głębszego rozumienia rozwoju psychicznego jednostki i jego związków z kulturą. Idee prezentowane przez przedstawicieli tego kierunku rozpowszechniły się szeroko w świecie i ciągle wnoszą nowe impulsy oraz inspirują badania i rozwój teorii psychologiczno-rozwojowych. Szczególna wartość i atrakcyjność koncepcji tego kierunku teoretycznego wynika stąd, że otwierają one szerokie możliwości badania i wyjaśniania rozwoju psychicznego człowieka w jego interakcji ze społeczeństwem, historią i kulturą⁸¹². Fundamentem paradygmatu „transmisji kulturowej” przez oświatę jest pozytywistyczne przekonanie o obiektywizmie i niezależności nauki jako podstawy postępu społecznego i cywilizacyjnego⁸¹³.

Podstawy ideologii transmisji kulturowej osadzone są w klasycznej akademickiej tradycji zachodniego wychowania. Zwolennicy tej opcji wierzą, że ich zasadniczym zadaniem jest przekazywanie terażniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości: wierzą oni, że praca wychowawcy to bezpośrednie nauczanie takich wiadomości i reguł. Wychowanie koncentruje się tu na przekazywaniu wiedzy, umiejętności, norm społecznych i moralnych danej kultury. Wiedza i normy kulturowe mogą się gwałtownie zmieniać lub mogą być statyczne. W każdym z tych przypadków przyjmuje się, że wychowanie jest transmisją zdobyczy kulturowych. Bardziej nowoczesne lub innowacyjne odmiany poglądów transmisji kulturowej są prezentowane przez technologię wychowawczą i modyfikacje behawioralne⁸¹⁴.

Zakłada się tu, że wiedza i wartości ulokowane w kulturze są internalizowane przez dzieci poprzez imitację modeli zachowań dorosłych lub bezpośrednio kształcenie z zastosowaniem nagród i kar. Pomiędzy tradycyjnym akademizmem i technologią wychowawczą w wersji ideologii transmisji kulturowej uwidaczniają się też różnice. Tradycyjna szkoła akademicka była humanistyczna w tym przynajmniej sensie, że procesowi przekazywania wiedzy przypisywano zupełnie centrale miejsce w obrębie kultury Zachodu. Tymczasem szkoła technologii kształcenia, czyniąc wprost przeciwne, kładła nacisk przede wszystkim na transmisję umiejętności i nawyków uznanych za niezbędne dla dopasowania się do kształtującego się dziś społeczeństwa technologicznego. Oba te podejścia oddziałują na definiowanie celów wychowawczych w terminach ustalonej wiedzy lub też umiejętności wyznaczonych przez

⁸¹² Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, s. 206.

⁸¹³ Obszerna rekonstrukcja i gruntowna dyskusja nad tym paradygmatem znajduje się w rozprawie: L. Kohlberg, R. Mayer, *Development as the Aim of Education*, „Harvard Educational Review” 1972, no. 42(4), s. 449–496. Por. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 188.

⁸¹⁴ Zob. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 168–170.

standardy poprawności kulturowej. Dużo uwagi poświęca się także w obrębie obu tych modeli kwestii internalizacji podstawowych reguł moralnych kultury. Odchodząc od charakterystycznego dla szkoły romantycznej centralnego miejsca ucznia, w szkole transmisji kulturowej uwidacznia się silna koncentracja na społeczeństwie⁸¹⁵. Określa ona cele wychowawcze jako internalizację wartości i wiedzy składających się na kulturę. Transmisja kulturowa podkreśla to, co wspólne i ustalone, stanowisko romantyczne eksponuje zaś raczej to, co jednostkowe, nowe i osobiste⁸¹⁶. Przyjmując funkcjonowanie trzech paradygmatów rozwoju moralnego: konserwatywno-heteronomicznego modelu przekazu kulturowego, romantycznego spontanicznego rozwoju oraz racjonalistyczno-autonomicznego modelu intelektualizmu etycznego, za zasadnicze kryterium tej systematyzacji uznać trzeba właśnie wzajemną relację człowieka i kultury⁸¹⁷.

Nurt nazywany za Deweyem „progresywnym” rozwinął się jako część pragmatycznych, funkcjonalno-genetycznych narracji filozoficznych na przełomie XIX i XX wieku. Jako ideologia wychowania progresywizm utrzymuje, że wychowanie powinno w pierwszym rzędzie podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je demokratycznym społeczeństwem i środowiskiem. Głoszona przez niego afirmacja demokracji jest ściśle powiązana z jego teorią wychowania: „ustanowienie form życia społecznego na zasadzie wzajemnej penetracji interesów oraz przywiązywanie szczególnej wagi do postępu i stałego przystosowywania się do przemian dzięki niemu zachodzących – sprawiają, że społeczeństwo demokratyczne jest bardziej od innych zainteresowane planowym i zorganizowanym systemem wychowania”⁸¹⁸.

Pierwszorzędnym celem demokratycznego wychowania pozostaje umożliwienie poszczególnym jednostkom kontynuowania samowychowania tak ważnego dla osiągnięcia wyższych stadiów rozwoju rozumowania moralnego i warunkującego ich dalszy właściwy rozwój⁸¹⁹. Wychowanie jawi się tu jako swoiste wrastanie jednostki w społeczną świadomość gatunku, a tożsamość „ja” rozwija się w toku pedagogicznego podtrzymywania naturalnych interakcji wychowawcy z wychowankiem⁸²⁰. Interakcja ta nastawiona jest na modelowanie zmiany rozwojowej, również w płaszczyźnie rozumowania moralnego⁸²¹.

⁸¹⁵ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 110.

⁸¹⁶ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 54–55.

⁸¹⁷ Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 57–58.

⁸¹⁸ Zob. D. Lutz, *Krytyczne ujęcie Johna Deweya...*, s. 205.

⁸¹⁹ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Lwów 1934, s. 100.

⁸²⁰ Tamże, s. 5.

⁸²¹ Zob. K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 59–67.

Progresywiści odrzucają pogląd romantyków, że rozwój ujawnia pewne wrodzone wzorce, a podstawowym celem wychowania jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia zdolnego do stymulowania uznanego za zdrowy rozwój. Rozwój ten utożsamia się w tym stylu myślenia z progresją, która znajduje swoje odniesienie, wpisując się w kolejne niezmiennie hierarchicznie uporządkowane stadia. W tym kontekście oczywistym celem wychowawczym staje się więc ewentualne osiągnięcie wyższego poziomu lub stadium rozwoju w życiu dorosłym, a nie stagnacja, czyli funkcjonowanie dziecka na obecnym poziomie, nawet jeśli uznać, że spełnia ono określone standardy moralne. W podejściu tym istotną rolę odgrywa zawsze środowisko wychowawcze, które aktywnie powinno się starać stymulować rozwój poprzez prezentację rozwiązywalnych, lecz autentycznych problemów i konfliktów. Dla progresywiistów organizującą i rozwijającą siłą w doświadczeniu dziecka w myśl teorii rozwoju rozumowania moralnego jest przede wszystkim jego aktywne myślenie stymulowane efektywnie przez powstające wątpliwości i związany z nimi konflikt poznawczy. Jak wykazują badania, konflikty moralne zdają się pomagać ludziom być bardziej racjonalnymi kosztem uczynienia jednak naszego osądu trudniejszym⁸²².

Doświadczenie wychowawcze każe dziecku myśleć w sposób organizujący: poznanie i emocje. Wprawdzie badacze progresywiści eksponują „wiedzę”, podobnie jak ma to miejsce w ramach modelu transmisji kulturowej, lecz widzą w jej zdobywaniu w pierwszym rzędzie aktywną zmianę we wzorach myślenia wywołaną przez doświadczane sytuacje rozwiązywania problemów. Zupełnie podobnie według nich wygląda sytuacja w dziedzinie moralności, gdzie ważniejszy jest dyskurs wokół problemowych sytuacji niż prosty efekt nauczania się różnych kulturowo zaakceptowanych ról. Rozwój moralny wyrasta tu również z różnego rodzaju interakcji społecznych, szczególnie w sytuacjach konfliktu. Poziom rozwoju rozumowania moralnego wyznaczają więc: nabywana wiedza, rozwinięcie spontanicznych impulsów i emocji, internalizacja ustalonych wartości kulturowych, a także głęboka wzajemność relacji pomiędzy jednostką i innymi osobami w jej środowisku społecznym⁸²³.

Zdaniem Kohlberga i Mayer różnice w kontekście formowania celów wychowawczych pomiędzy prezentowanymi wyżej stanowiskami rozpatrywać można, odnosząc się do rozwiązywania przez nie kilku problemów. Pierwszy z nich dotyczy tego, czy skupiać się należy na wewnętrznych stanach, czy też raczej na zachowaniu zewnętrznym. Ideologia transmisji kulturowej i ideologia romantyczna reprezentują w tej kwestii zupełnie przeciwne poglądy. Ujęcie formułowane w ramach nurtu transmisji kulturowej stara się oceniać zmia-

⁸²² Zob. M. Bucciarelli, A.M. Daniele, *Reasoning...*, s. 280.

⁸²³ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 55–56.

ny edukacyjne na podstawie tego, co przedstawiają dzieci, a nie na podstawie prezentowanych przez nie uczuć i myśli. Rozwój społeczny dzieci definiuje się w tym kontekście według zgodności zachowania z określonymi standardami kulturowymi, takimi jak na przykład uczciwość i pracowitość. Te ogólne kategorie znaleźć można w powszechnych ocenach stopni szkolnych i raportach oraz w „obiektywnych” pomiarach psychologiczno-wychowawczych. Podkreślić też trzeba, iż behawiorystyczne koncepcje chcą dokonywać w tym obszarze systematyzacji, rygorystycznie chcą eliminować wszelkie odniesienia do wewnętrznego lub subiektywnego doświadczenia, uznając je za „nienaukowe”. Program romantyczny ukazuje z kolei wewnętrzne uczucia i stany. Za zadawalające same w sobie nie uznaje się więc tu umiejętności, osiągnięć i wyników. Widzi się w nich jedynie środki prowadzące do wewnętrznej świadomości, szczęścia lub zdrowia psychicznego.

Progresywizm stara się zaś zintegrować różne zachowania i stany wewnętrzne w ramach funkcjonalnej epistemologii umysłu⁸²⁴. Poważnie traktuje wewnętrzne doświadczenie, usiłując jednak obserwować raczej proces myślenia niż zachowania językowe. W większym stopniu proponuje się tu również obserwowanie procesów wartościowania niż wzmocnionego zachowania. Podejście poznawczo-rozwojowe zakłada potrzebę badania zdolności umysłowej lub struktury umysłowej w przeciwieństwie do badania poprzestającego jedynie na zachowaniach czy przedstawieniach. Wymaga to raczej podejścia funkcjonalnego niż introspektywnego do obserwacji struktury umysłowej. Podejście to nie koncentruje się na wewnętrznym doświadczeniu czy na zewnętrznych celach zachowania poprzez epistemologiczny fakt, lecz stosuje funkcjonalną metodologię w celu ich koordynacji na podstawie badań empirycznych⁸²⁵.

Wyraźne różnice ujawniają się też w kontekście drugiego problemu przybierającego postać pytania: Podkreślać bezpośrednio doświadczenie i zachowanie czy też długoterminowe konsekwencje w rozwoju dziecka? Progresywizm stara się przestrzegać lub oceniać doświadczenie w sposób funkcjonalny, a nie przez odniesienie do natychmiastowej samoprojekcji dziecka. Niektóre doświadczenia uznać trzeba za niewychowawcze, wywierające wpływ powstrzymujący lub nawet zniekształcający rozwój. Dewey za doświadczenie wychowawcze stymulujące rozwój, co istotne jest również w aspekcie rozumowania moralnego, uznaje takie, które wywołuje zainteresowanie, radość, ale i wyzwanie do dyskursu w odczuciu ucznia⁸²⁶.

⁸²⁴ Zob. S. Judycki, *Epistemologia XX wieku: przegląd stanowisk*, „Roczniki Filozoficzne” 1998/1999, nr 46/47, s. 4–45.

⁸²⁵ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 62.

⁸²⁶ Zob. J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 9–12.

Z perspektywy progresywnej i poznawczo-rozwojowej wynika, że jeżeli zmiany zachowania mają charakter odwracalny, to nie mogą one określać prawdziwych celów i skutków wychowania. Podejście progresywne utrzymuje, że wartość efektu wychowawczego można oceniać na podstawie jego wpływu na późniejsze zachowanie i rozwój. W myśleniu progresywnym zasadniczy problem wybierania i zatwierdzania celów wychowawczych próbuje się więc rozwiązać tylko przez długotrwałe studia efektów doświadczenia wychowawczego.

Poważne i silnie dystynktywne rozbieżności w formułowaniu przez trzy referowane nurty celów wychowania wynikają przede wszystkim z tego, czy powinny być one uniwersalne, czy też jednostkowe (indywidualne). Romantycy definiowali cele wychowawcze poprzez wyrażanie się lub rozwój jednostkowej istoty lub tożsamości. „Obiektywistyczne” epistemologie zaprzeczają akceptowalności takich koncepcji do wyjaśniania obserwacji i definicji. W podejściach nurtu transmisji kulturowej charakterystyczne jest skupianie się na pomiarach różnic indywidualnych, na ogólnych wymiarach osiągnięć lub też wymiarach zachowania społecznego, według których każda jednostka może zostać sklasyfikowana. Progresywiści, podobnie jak romantycy, kwestionują znaczenie definiowania zachowania ze względu na pewne normy populacyjne zewnętrzne dla jednostki⁸²⁷. Szukając „celu” w doświadczeniu ludzkim, progresywista zdaje się szukać jakichś uniwersalnych stanów jakościowych lub po prostu stadiów rozwoju. Przejście z jednego do drugiego stanu jest niezwykle znaczące, skoro jest to etap we własnym rozwoju jednostki, a nie jakaś średnia lub norma populacyjna. Jednocześnie jednak przynajmniej w takim stopniu jak stadialność stanowi powszechnie obserwowany rozwój, nie jest ona elementem ograniczonym do badanej jednostki (Transmisja kulturowa raczej narzuca wszystkim te same wzory i standardy niż eksponuje różnice indywidualne. To czyni raczej romantyzm, przypisując te różnice naturze).

4.7.2. KONTEKST EPISTEMOLOGICZNY (INTERAKCJONIZM) I PSYCHOLOGICZNY (UJĘCIE POZNAWCZO-ROZWOJOWE)

Współczesne badania nad zdolnościami poznawczymi upowszechniły model rozwoju mówiący o normatywnym i uniwersalnym przebiegu zmian – od wzrostu i zintegrowania się funkcji poznawczych we wczesnych fazach, poprzez względną stabilizację w dorosłości, do ubytków i rozpadu tych funkcji w okresie starzenia się. Trudno jednak nie zauważyć, że badania te pozwalają także dostrzec wielokierunkowość i plastyczność zmian w funkcjonowaniu

⁸²⁷ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 62–64.

poznawczym człowieka w ciągu życia⁸²⁸. Kohlberg oraz Mayer uważają, iż romantyczna ideologia wychowania opiera się na egzystencjonalnej lub fenomenologicznej epistemologii, definiując wiedzę i rzeczywistość jako odnoszące się do bezpośredniego wewnętrznego doświadczenia jednostki. Wiedza lub prawda w romantycznej epistemologii jest świadomością siebie lub wglądem w siebie. Świadomość ta jest formą prawdy o emocjonalnych i intelektualnych składowych „ja”. To postać prawdy rozciąga się poza „ja” poprzez współczulne zrozumienie ludzkich i naturalnych tworów jako innych „ja”.

Transmisja kulturowa stosuje epistemologię określającą wiedzę jako coś powtarzalnego, „obiektywnego” i sprawdzalnego, co można zweryfikować poprzez zmysły oraz pomiary. Ideologia progresywna wywodzi się z funkcjonalnej lub pragmatycznej epistemologii, która nie chce sprowadzić wiedzy ani do wewnętrznego doświadczenia, ani też do zewnętrznej postrzeganej zmysłami rzeczywistości. Wiedzę utożsamia się tu ze zrównoważonym, silnym związkiem pomiędzy dociekającą istotą ludzką a ujawniającą się jakąś sytuacją problemową. Według epistemologii progresywnej bezpośrednio lub introspektywne doświadczenie dziecka nie może być specyfikowane i naznaczone jakąś ostateczną prawdą czy realnością. Znaczenie i prawda doświadczenia dziecka w większym bowiem stopniu zależą od ich związku z sytuacją, w której ono się dokonuje⁸²⁹.

Podłożem ideologii romantycznej jest teoria rozwoju jako dojrzewania, zaś w przypadku ideologii transmisji kulturowej jest to asocjacyjna teoria uczenia się lub teoria wpływów środowiskowych. Ideologia progresywna oparta jest natomiast na teorii poznawczo-rozwojowej lub interakcjonistycznej⁸³⁰. Model romantyczny rozpatruje rozwój umysłu przez metaforę organicznego wzrostu, fizycznego wzrostu rośliny lub zwierzęcia. W tej przenośni środowisko oddziałuje na rozwój, zapewniając niezbędne pożywienie dla naturalnie wzrastającego organizmu. „Maturacjonistyczni” psychologowie opracowujący romantyczną metaforę ujmują rozwój poznawczy jako rozwój przez stadia mające uprzednio ustalone wzory. Zakładali zwykle nie tylko, że rozwój poznawczy jest twórczy, lecz także że jednostkowe odchylenia w szybkości rozwoju poznawczego są w dużej mierze wrodzone. Wierzyli, że rozwój emocjonalny odbywa się przez dziedziczne stadia, takie jak Freudowskie stadia psychoseksualne, ale uważali, że jest on narażony na fiksacje i frustracje środowiskowe. Skoro rozwój społeczno-emocjonalny jest rozwinięciem czegoś danego biologicznie i nie opiera się na znajomości świata społecznego, nie jest uzależniony od rozwoju poznawczego.

⁸²⁸ Zob. J. Trempała, *Rozwój poznawczy* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. III, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2003, s. 13–14.

⁸²⁹ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 61.

⁸³⁰ Zob. tamże, s. 56–57.

W modelu transmisji kulturowej rozpatruje się rozwój umysłu poprzez metaforę maszyny. Maszyna może być woskiem, na którym środowisko odciska swe znaki, może być centralą telefoniczną, przez którą środowiskowe energie stymulujące są przekazywane, lub może być komputerem, w którym przechowywane są, odszukiwane i przetwarzane bity informacji z otoczenia. W każdym z przypadków środowisko pojmowane jest jako „wejście”, informacja lub energia mniej lub bardziej bezpośrednio dostarczona do organizmu lub akumulowana w nim. Organizm z kolei wytwarza „wyjściowe zachowanie”. Podłożem mechanicystycznej metafory są teorie psychologiczne asocjacionistyczne, bodziec-reakcja, lub teorie środowiskowe kształtowane od Locka do Skinnera⁸³¹. Struktura pojęć dziecka lub jego zachowania rozpatrywana jest jako rezultat asocjacji pojedynczych bodźców ze sobą, z reakcjami dziecka i doświadczeniem przez nie przyjemności lub bólu. Rozwój poznawczy to wynik kierowanego uczenia się i nauczania. W efekcie tego kształcenie umysłowe wymaga starannego formułowania pożądaných wzorów zachowań wyrażonych przez specyficzne reakcje. Pośrednio zawarta jest tutaj idea, że zachowanie dziecka może być kształtowane przez bezpośrednie powtarzanie i wypracowywanie poprawnych reakcji i poprzez skojarzenie ze sprzężeniem zwrotnym lub nagrodą⁸³².

Za istotne uznać należy zastrzeżenie poczynione przez Kohlberga i Mayer, iż prezentowanego przez nich ujęcia poznawczo-rozwojowego nie można uznać za materialistyczne, lecz dialektyczne. Ustanowiono model postępu idei w dyskursie i konwersacji. W opinii tych badaczy dialektyczną metaforę po raz pierwszy opracował już Platon, nowe znaczenie nadał jej Hegel, a z metafizycznych aspiracji odarli ją niejako Dewey i Piaget po to, aby zaproponować metodę psychologiczną. Dlatego w ujęciu tym w dziecku nie widzi się rośliny czy też maszyny, lecz filozofa lub naukowca-poetę.

Dialektyczna metafora wychowania progresywnego wspierana jest przez poznawczo-rozwojowe lub interakcjonistyczne teorie psychologiczne. Porzucając rozgraniczenie pomiędzy dojrzewaniem i środowiskowo uwarunkowanym uczeniem się, Piaget i Dewey twierdzą, że dojrzała myśl jest wynikiem procesu rozwojowego, który nie jest ani prostym dojrzewaniem biologicznym, ani bezpośrednim uczeniem się, lecz raczej reorganizacją struktur psychicznych wynikających ze wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska. Podstawowa struktura umysłowa jest raczej produktem odwzorowywania interakcji pomiędzy organizmem i otoczeniem niż bezpośrednim odbiciem wrodzonych neurologicznych wzorów czy zewnętrznych wzorców środowisko-

⁸³¹ Zob. C. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, Warszawa 1998, s. 146.

⁸³² Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 57.

wych. Zdarzenia w doświadczeniu dziecka są zorganizowane aktywnie poprzez procesy poznawcze łączące, nie zaś pasywnie poprzez zewnętrzne asocjacje lub powtarzanie. Rozwój poznawczy, który definiowany jest jako zmiana w strukturach poznawczych, z założenia zależy od doświadczenia. Ale efekty doświadczenia nie są rozpatrywane jako uczenie się w zwykłym sensie.

Program wzmocnienia nie może bezpośrednio zmienić struktur myślenia przyczynowego dziecka, gdyż jest on przyswajany przez nie poprzez własny sposób myślenia. Rozwój poznawczy jest dialogiem pomiędzy strukturą poznawczą dziecka i strukturami środowiska. Rdzeniem rozwoju nie jest jednak rozwinięcie instynktów, emocji lub wzorów, ale zmiana poznawcza w znamienne ludzkich ogólnych wzorach myślenia o sobie i świecie. Związek dziecka z jego środowiskiem społecznym jest poznawczy: wymaga on myśli i symbolicznych interakcji⁸³³. Ze względu na nacisk położony na sposoby postrzegania i reagowania na doświadczenia teoria poznawczo-rozwojowa usuwa tradycyjne rozgraniczenie rozwoju społecznego i intelektualnego. Rozwój poznawczy i uczuciowy są tu raczej równoległymi aspektami transformacji strukturalnych. Podstawowa struktura umysłowa wynika z interakcji pomiędzy organicznymi strukturyzującymi tendencjami a strukturą świata zewnętrznego, nie mając odbicia bezpośrednio w żadnej z nich. Interakcja ta prowadzi do stadiów poznawczych reprezentujących transformacje wczesnych struktur poznawczych w miarę stosowania do zewnętrznego świata i przystosowania do niego.

4.7.3. KONTEKST AKSJOLOGICZNY (ETYKA)

Sprzeciwiając się rozpatrywaniu rozwoju jedynie w wymiarze poznawczo-logicznym, model Kohlberga za jedną z centralnych jego sfer uznaje sferę moralną zdefiniowaną przez niezmiennie stadia rozumowania moralnego⁸³⁴. Osiągnięcie określonego stadium poznawczego stanowi wprawdzie niezbędny, jednak niewystarczający warunek dla równoległego stadium moralnego. Stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania, zasadnicze rozumowanie moralne w kategoriach zasad okazuje się zaś być warunkiem wstępnym do pryncypialnego zachowania moralnego. Jeśli rozwojowo pojęte wychowanie moralne wyprowadza formy wychowania poznawczo-rozwojowego poza pojęcia czysto poznawcze, to powstaje w ten sposób znacznie szersza kategoria nazywana rozwojem ego. Za jej ważne elementy uznać trzeba zarówno rozwój poznawczy, jak i moralny. Wychowanie dla ogólnego rozwoju poznawczego, a także wychowanie moralne powinny mieć swój wkład do bardziej ogólnej koncepcji rozwoju ego. Wzrastająca w tym procesie świadomość jest więc nie

⁸³³ Zob. tamże, s. 58–61.

⁸³⁴ L. Kohlberg, E. Turiel, *Moral Development...*, s. 410–465.

tylko „poznawcza”. Jest ona równocześnie moralna, etyczna, estetyczna i metafizyczna, jest świadomością nowych zdarzeń w życiu⁸³⁵.

Angażując się w innowacyjne wychowanie, John Dewey, Burrhus F. Skinner, Alexander S. Neill i Maria Montessori rozwinęli teorię, która formułując zasady psychologiczne, stanowi także coś więcej, przybierając postać ideologii⁸³⁶. Jak sądzili Kohlberg i Mayer, recepty na skuteczną praktykę wychowawczą nie można sformułować jedynie na podstawie teorii czy wiedzy psychologicznej. Ich zdaniem dopiero ideologie wychowania zawierają wartościujące założenia na temat tego, co jest wychowawczo dobre. Nazywając wzorzec myśli wychowawczej ideologią, wspomniani autorzy chcą wskazać, że jest to w jakimś stopniu systematyczne połączenie teorii psychologicznych i znajomości faktów społecznych ze zbiorem zasad aksjologicznych.

Błąd czyniony względem rozumienia wartości przez psychologów uznają za formę błędu naturalistycznego. Widzą w ich poczynaniach próbę bezpośredniego formułowania wniosków odnośnie do natury ludzkiej, jej wartości i pragnień, jedynie uwzględniając stwierdzenie psychologiczne diagnozujące, jakie one są. I tak Skinner zrównuje lub wyprowadza wartościowy świat (dobro) z rzeczywistego świata (dodatnie wzmocnienie). Za Skinnerowskim relatywizmem wartości kryje się też pokrewne przekonanie, że wszystkie słuszne wnioski lub zasady oparte są na faktach lub udowodnione naukowo. Stwierdzenia dotyczące wartości muszą być stwierdzeniami odnoszącymi się do faktów wartościowania. Myląc dyskusje o faktach z dyskusją o wartościach relatywista, wierzy, że gdy osąd etyczny nie jest wiedzą empiryczną, to jest on czysto pojęciowy. Powstaje zrównanie wiedzy z racjonalnością, gdyż zwolennik relatywizmu nie pojmuje prawnie filozoficznych sposobów prowadzenia badań. Ideologie transmisji kulturowej odwołują się do aksjologicznej przesłanki względności doktryny społecznej, której wartości względne i oparte na strukturach danej kultury nie mogą być kwestionowane lub uzasadnione. Ideologie transmisji kulturowej z odmiany „naukowej” Skinnera nie uznają zasad moralnych, ponieważ zrównują oni to, co byłoby godne, pożądane, z tym, co jest obserwowalne przez naukę, lub z tym, co jest pożądane⁸³⁷.

Ideologia romantyczna opiera się na psychologii pojmującej dziecko jako podmiot spontanicznie wzrastającego umysłu. Przeciwstawia się tu nowoczesną „etykę humanistyczną” i jej akcent na prawa dziecka „liberalnemu” koncentrowaniu się na prawach ludzkich, które podtrzymują wychowanie i powszechną szkołę jako fundament wolnego społeczeństwa⁸³⁸. Progresywizm zaś

⁸³⁵ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 91.

⁸³⁶ Zob. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 130–132.

⁸³⁷ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 65–67.

⁸³⁸ Tamże, s. 69–70; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 121–122.

odwołuje się w tej kwestii do postulatów liberalizmu etycznego odrzucającego tradycyjne standardy i relatywizm wartości na korzyść ogólnych sądów etycznych. Progresywizm uznaje, że sądy wartościujące są etycznymi zasadami formułowanymi i uzasadnianymi metodami filozoficznymi, a nie po prostu metodą psychologiczną. Etyczna pozycja liberalna postuluje aktywną stymulację rozwoju tych zasad u dzieci. Zasady te prezentowane są w toku procesu krytycznego kwestionowania, który tworzy świadomość podstaw i ograniczeń racjonalnej zgody; postrzegane są też jako znaczące dla uniwersalnych kierunków we własnym rozwoju społecznym i moralnym dziecka. Swobodne uznanie zasad za zasady właśnie uwalnia je od mylenia ich z faktami psychologicznymi. Racjonalne zasady etyczne, a nie wartości rodziców lub kultury, są ostatecznymi arbitrami wartości w definiowaniu celów wychowawczych. Takie zasady mogą wymagać konsultacji z rodzicami, społeczeństwem i dziećmi podczas formułowania celów, ale nie jest to warunkiem, by uczynić ich ostatecznymi arbitrami w stanowieniu celów. Szkoły liberalne stawiające sobie za zadanie bycie demokratycznymi i w większym stopniu kierującymi się zasadą sprawiedliwości i szacunku dla wolności uczniów, określając cele i środki wychowania, odnoszą się do zasad etycznych. O ile dla romantyka wolność oznacza niewtrącanie się, o tyle dla liberała zasada szacunku dla wolności jest sama w sobie określana jako moralny cel wychowania. Nauczyciele nie tylko muszą respektować prawa dzieci, lecz ich rozwój ma być tak stymulowany, aby mogły one osiągnąć możliwości szanowania i bronięcia swych praw i praw innych. Aktywne stymulowanie rozwoju szacunku dla wolności lub wolnego charakteru dziecka jest tak samo narzucaniem się mu jak każda inna interwencja wychowawcza. Progresywni libertynie różnią się w tym punkcie, będąc zwolennikami raczej mocnego niż słabego stosowania liberalnych zasad wychowania. Konsekwentne stosowanie zasad etycznych do wychowania oznacza, że wychowanie powinno stymulować rozwój zasad moralnych studentów. Pod względem wartości etycznych ideologia progresywna dodaje postulaty rozwoju dziecka i demokracji do postulatów libertynizmu⁸³⁹.

Skinner proponował ideologię etycznie relatywnych psychologów – projektantów kultury – kontrolujących innych⁸⁴⁰. Romantyk przyjmuje to, co w jego założeniu stanowi wartość dziecka, lub uznaje za wartość to, co jest „naturalne” w dziecku, zamiast popierać wartość kultury. Podczas gdy jednak dorosły wierzy w wolność dziecka, jego twórczość oraz pragnienie wolnego, bardziej naturalnego społeczeństwa, to dziecko nie rozumie w pełni ani niekoniecznie podziela przekonania dorosłych. Jako środek modyfikacji zachowania ma więc romantyk ideologię, ale ona nie różni się od tej, w której zakłada się, że uczeń

⁸³⁹ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 73–74.

⁸⁴⁰ Zob. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 131.

powinien się rozwinąć. Nie będąc elitarystą, progresywista usiłuje skierować rozwój dzieci w kierunku uznawania zasad, które uznaje za słuszne, unikając jednak podejścia indoktrynacyjnego. Problem ze sformułowaniem koncepcji wychowania pozbawionego indoktrynacji i opartego zarazem na zasadach etycznych i epistemologicznych znajduje tu swoje częściowe rozwiązanie poprzez przyjęcie koncepcji, że zasady te przedstawiają rozwojowo zawansowane lub dojrzałe stadia rozumowania, uzasadniania i działania. Stymulacja rozwoju dziecka do następnego kroku w naturalnym kierunku jest równoważna dalekosiężnemu celowi uczenia zasad etycznych. Ze względu na to, że rozwój tych zasad jest naturalny, nie są one narzucane dziecku – ono samo je wybiera.

Podobne rozwojowe podejście stosuje się dla wartości intelektualnych. Kształcenie intelektualne w progresywnym ujęciu refleksji nie utożsamia się jedynie z przekazywaniem informacji i umiejętności intelektualnych. Widzi się w nim bowiem przekazywanie wzorów i metod „naukowej” refleksji oraz badań. Wzory te odpowiadają wyższym stadiom rozumowania logicznego, formalnym operacjom Piageta⁸⁴¹. Zgodnie z progresywizmem istnieje ważna analogia pomiędzy naukowymi i etycznymi wzorcami uzasadniania i rozwiązywania problemów oraz istnieją pokrywające się częściowo podstawy logiczne wychowania intelektualnego i etycznego. Dając dziecku możliwość spojrzenia refleksyjnego, nauczyciel kieruje się zasadami metody naukowej, którą sam przyjmuje jako podstawę racjonalnej rozumowej refleksji. Odniesienie do takich zasad nie jest indoktrynacyjne, o ile nie są one przedstawiane jako gotowe formuły do nauczania się lub jako wzory oparte na autorytecie. Stanowią one raczej część procesu refleksyjnego obejmującego ucznia i nauczyciela. Podobnie widzi się tu rozwiązanie kwestii problemów etycznych bądź wartości.

Rozwiązywalność problemu indoktrynacji według progresywisty tkwi też w koncepcji demokracji. Zwrócenie uwagi na wolność dziecka oznacza w tym kontekście demokrację, to jest pełnię udziału w systemie społecznym, który uznaje za podstawę równe prawa. Czymś niemożliwym jest dla nauczycieli nieangażowanie się w uzasadnianie i decydowanie o wartościach. Wzgląd na wolność dziecka nie tworzy szkoły, w której nauczyciel jest neutralny wobec wartości, a każdy tego pozór tworzy „ukryty program”. Może on jednak stworzyć szkołę, w której sądy nauczyciela na temat wartości i jego decyzje obejmują studentów demokratycznie⁸⁴².

Analizując kwestię definiowania celów wychowawczych i oceniania doświadczenia wychowawczego, Kohlberg i Mayer wyróżniają tu trzy główne strategie: „zasobu cnót” lub „pożądanych rysów cech”, „psychologii przemysłowej” lub „przewidywania sukcesu” i strategii „logiki rozwojowej”. Strate-

⁸⁴¹ Zob. C. Galloway, *Psychologia uczenia...*, s. 126–131.

⁸⁴² Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 74–76.

gie te wykazują ścisły związek z ideologiami: romantyczną, transmisji kulturowej i progresywną. Romantyk skłania się do definiowania celów wychowawczych za pomocą „zasobu cnót”, zbioru rysów charakteryzujących zdrową i w pełni funkcjonującą osobowość. Te określenia celów uzasadniane są psychiatrycznymi teoriami spontanicznej, twórczej i ufniej w sobie osobowości. Stanowiska odnoszące się do wartości, otrzymane na podstawie psychologicznych sądów, dotyczą stanu rzeczywistego, to znaczy: czy dana cecha uważana jest za przejaw psychicznej choroby lub zdrowia.

Ideologia transmisji kulturowej definiuje bezpośrednie cele za pomocą standardów wiedzy i zachowania wyuczonego w szkole. Określa ona dalszy cel jako możliwą siłę i propozycję w systemie społecznym. W obrębie szkoły transmisji kulturowej istnieje też strategia opracowania celów przybierająca postać „psychologii przemysłowej”. Podejście to silnie koncentruje się na testach i pomiarach, gdyż orzekają one lub przewidują późniejszy sukces w systemie oświatowym lub społecznym. Progresywista sądzi natomiast, że najlepsza jest liberalna koncepcja wychowania dążąca do urzeczywistnienia wewnętrznie wartościowych celów lub stanów. To, co psychologicznie wartościowe, określa się tu w terminach rozwojowych. Strategia logiki rozwojowej stara się wyjaśnić, określić i uzasadnić koncepcję adekwatności zawartą *implicit*e w pojęciu rozwoju, a czyni to poprzez: opracowanie formalnej psychologicznej teorii rozwoju (teorii poznawczo-rozwojowej); opracowanie formalnej etycznej i epistemologicznej teorii prawdy i wartości związanej z teorią psychologiczną; powiązanie obu tych teorii z faktami dotyczącymi rozwoju w określonym obszarze; opisanie empirycznych sekwencji rozwoju wartych pielęgnowania. Ta strategia logiki rozwojowej, w przeciwieństwie do dwu innych, zdaniem Kohlberga i Mayera jest w stanie uporać się z kwestią etyczną posiadania standardów o nierelatywistycznej lub uniwersalnej wartości i z rzeczywistymi kwestiami przewidywania. Koncepcja rozwoju, która została opracowana przez teorię poznawczo-rozwojową, wymaga wewnętrznego standardu adekwatności zawartego w samym procesie rozwojowym i kierującego tym procesem⁸⁴³.

Wbrew postmodernistycznym ideom relatywizmu etycznego Kohlberg ukazuje życie moralne człowieka jako jednorodną całość kierującą się własnymi prawami rozwoju, które doprowadzają go do sformułowania absolutnych reguł postępowania moralnego niezależnych od miejsca i czasu, w którym żyje. Zasadniczo akceptując więc opcję relatywizmu kulturowego w zakresie standardów moralnych, sprzeciwia się wyprowadzaniu z tego faktu relatywizmu etycznego, zgodnie z którym nie istnieją żadne ogólne i obiektywne standardy, które ludzie powinni akceptować i realizować. Każda kultura jest za-

⁸⁴³ Zob. tamże, s. 76–77, 82.

równy odbiorcą, jak i twórcą wartości i powinna zmierzać do tworzenia coraz bardziej doskonałych wartości. Zasady, które zdaniem tego filozofa formułujemy w okresie pełnej dojrzałości moralnej, mają charakter absolutny. Panuje co do nich całkowita zgoda, ponieważ proces rozwoju moralnego jest procesem naturalnym właściwym wszystkim ludziom⁸⁴⁴.

W swojej optymistycznej wizji przyszłości Kohlberg zdaje się twierdzić, iż zważywszy na uniwersalność mechanizmów rozwoju i zasad etycznych, w przyszłości uda się wypracować racjonalne porozumienie moralne między ludźmi. Takimi bezwzględnie obowiązującymi zasadami ogólnoetycznymi, do których w pełni dochodzić może moralnie rozwinięta jednostka, w opinii Kohlberga są: ochrona ludzkiego życia, poszanowanie godności oraz sprawiedliwość. Odwołując się do swoich badań nad powstawaniem i rozwojem ocen moralnych u dzieci, autor ten stwierdza, iż w każdej kulturze można zauważyć te same podstawowe wartości moralne, na podstawie których ludzie podejmują różne decyzje. Za źródło istniejących między ludźmi różnic w ferowaniu ocen moralnych uznać należy tylko różny stopień dojrzałości moralnej ich poglądów. Oceny moralne powstają i rozwijają się odpowiednio do rozwoju umysłowego człowieka oraz zdobywanych przez niego doświadczeń społecznych. Moralną świadomość zdaniem Kohlberga cechuje ponadkulturowy charakter, gdyż o jej istocie stanowią nie tyle jakieś szczegółowe rozstrzygnięcia właściwe poszczególnym kulturom, lecz raczej wspólna wszystkim logika formułowania sądów moralnych i zdolność do organizowania stosunków międzyludzkich za pomocą norm i zasad⁸⁴⁵.

Teoria poznawczo-rozwojowa postuluje formalny wewnętrzny standard adekwatności, który jest czymś więcej niż porządkiem zdarzeń w czasie. Rozwój nie jest dowolną zmianą zachowania, lecz zmianą w kierunku większego zróżnicowania, integracji i adaptacji. Według teorii poznawczo-rozwojowej przejście poprzez kolejne etapy reprezentuje zmianę z mniej odpowiedniego stanu psychologicznego do stanu bardziej odpowiedniego. Istnienie tego „wewnętrznego standardu odpowiedniości” sugerowane jest przez badania wykazujące, że dziecko preferuje myślenie na poziomie następnego, wyższego stadium moralnego bądź etycznego niż myślenie na poziomie swego własnego stadium i że porusza się ono w tym kierunku w warunkach normalnej stymulacji. Formalny standard teorii poznawczo-rozwojowej nie jest jednolity sam w sobie, lecz musi zostać wypracowany jako zbiór etycznych i epistemologicznych zasad oraz uzasadnionych metodami filozofii i etyki. W przeciwieństwie do podejść „wolnych od wartości” podejście zaproponowane przez De-

⁸⁴⁴ Zob. J. Górnicka, *Rozwój moralny...*, s. 114–115.

⁸⁴⁵ Zob. Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 60; R. Murawski, *Rozwój i wychowanie moralne*, „Collectanea Theologica” 1980, nr 1, s. 40.

weya i Piageta uwzględnia problemy wartości i adekwatności w punkcie wyjścia. Piaget zaczyna od ustalenia epistemologicznych i logicznych kryteriów decydowania o tym, jakie struktury myślowe są najbardziej adaptacyjne i odpowiednie do uporania się ze złożonością. Również Kohlberg, opracowując teorię stadiów moralnych, przyjmuje filozoficzne pojęcie adekwatnych zasad sprawiedliwości jako przewodnie w określaniu kierunku rozwoju. Metoda filozoficzna progresywiistów różni się od podejść filozofów o innych przekonaniach tym, że metoda progresywna lub rozwojowa jest częściowo empiryczna, a nie tylko czysto analityczna. Łączy ona koncepcję rozwoju z pojęciem etycznego standardu adekwatności, które mogą zostać skorygowane w świetle faktów.

Jeżeli więc faktyczny rozwój nie wskazuje, że jednostka dąży ku filozoficznie pożądanym zasadom sprawiedliwości, wtedy początkowa filozoficzna definicja kierunku rozwoju okazuje się błędna i powinna zostać skorygowana. Analityczne i normatywne „powinno” logiki rozwoju musi mieć na względzie fakty rozwojowe, a nie tylko ograniczać się do tłumaczeniem tych faktów. Ta metoda „empirycznej” lub „eksperymentalnej” filozofii jest naczelną, zwłaszcza dla przekładania zasad na cele wychowawcze. Zasady filozoficzne nie mogą zostać ustalone jako cele wychowania, dopóki nie będą mogły być wyrażone psychologicznie. Oznacza to przełożenie ich na sformułowania w kategoriach bardziej adekwatnego stadium rozwoju. Sam rozwój może zachodzić naturalnie bądź też w wyniku planowego programu wychowawczego i zależeć od doświadczenia. Sposób, w jaki doświadczenie to stymuluje rozwój poprzez niezgodność i zgodność pomiędzy doświadczanymi zdarzeniami a poddawaną zabiegom strukturą informacyjną, nie jest sposobem, w jaki doświadczenie jest programowane w licznych postaciach kształcenia i interwencji wychowawczej. Dodać należy, że doświadczenia prowadzące do rozwoju muszą być rozpatrywane poprzez stymulację, która jest raczej ogólna niż wyraźnie określona co do swej treści i znaczenia⁸⁴⁶. Skoro uważa się, że doświadczenia niezbędne do rozwoju strukturalnego są uniwersalne, możliwe jest też rozwinięcie przez dziecko danego zachowania w sposób naturalny, bez planowego kształcenia. Jeśli jednak, jak stwierdzili Kohlberg i Mayer, fakty są takie, że jedynie około połowy dorosłej populacji amerykańskiej w pełni osiąga stadium formalnego rozumowania operacyjnego Piageta i jedynie 5% osiąga najwyższe stadium moralne, to naturalne lub uniwersalne formy rozwoju nie są nieuniknione, lecz zależą od doświadczeń⁸⁴⁷. Wydaje się też, iż dziecko, które nie dotarło do granic konkretnego rozumowania logicznego i żyje w świecie zdeterminowanym

⁸⁴⁶ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel...*, s. 83–85.

⁸⁴⁷ Tamże, s. 56.

przez dowolne arbitralne niewyjaśnione zdarzenia i siły, dostrzeże ograniczenia częściowych rozwiązań logiki konkretnej raczej jako ustanowione przez nieuchwytnie siły, niż poszuka bardziej odpowiedniej logiki do poradzenia sobie z niewyjaśnionymi problemami.

W kontekście tylu zarysowanych powyżej modeli nawiązujących do teorii rozwoju rozumowania moralnego, które w różny sposób odwołują się do Kohlberga, wydaje się, iż właśnie progresywizm stwarza sprzyjającą przestrzeń dla edukacji moralnej. Zarówno odwoływanie się do antropologii filozoficznej, jak i takiej właśnie aksjologii umożliwia formułowanie teleologicznie pojmowanego wychowania niosącego jakąś szansę na przełamanie kryzysu wychowania i moralności, który ściśle jest z nim skorelowany.

V. ZEWNĘTRZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO

Samego rozumowania moralnego, jak i jego rozwoju nie można rozpatrywać jako autonomicznego procesu. Rozwój rozumowania moralnego ma bowiem swoje uwarunkowania i korelaty, które nadają mu pełny sens i znaczenie, bez których nie da się zrozumieć jego istoty. Do tych wyznaczników, które zgodnie z założeniami Kohlberga stanowią samo sedno procesu rozwoju rozumowania moralnego, należą przede wszystkim różnego rodzaju uwarunkowania środowiskowe. W poszczególnych punktach pierwszego podrozdziału zostaną omówione najważniejsze z nich, wywierające szczególnie silny wpływ na przebieg rozwoju rozumowania moralnego jednostek. Nie ma żadnych wątpliwości co do tego, że rodzina, szkoła czy grupy rówieśnicze w dużej mierze warunkują poziom tego rozwoju. Czynnikiem, które wydają się być ściśle skorelowane z tym rozwojem, pozostaje także religia i płeć. W drugim i trzecim podrozdziale zreferowane zostaną wnioski wynikające z licznych przeprowadzonych badań z zakresu rozumowania moralnego.

5.1. ŚRODOWISKOWE KONTEKSTY ROZWOJU ROZUMOWANIA MORALNEGO

Infosfera człowieka, a więc i poziom rozumowania moralnego, jest zróżnicowana dzięki takim czynnikom, jak cechy osobowości, sposób reagowania na uzyskane informacje, ciekawość wiedzy o świecie czy sztuka zapamiętywania informacji. W samym sercu modelu rozwoju rozumowania moralnego ujawnia się jednak także ściśle jego skorelowanie z czynnikami zewnętrznymi, środowiskowymi. W teorii Kohlberga środowiskowy wpływ odgrywa niezwykle istotną rolę w kształtowaniu zrębów dojrzałości moralnej w kontekście rozumowania moralnego. Nie może być wątpliwości co do tego, że stopień dojrzałości moralnej poszczególnych jednostek uwarunkowany jest w znacznej mierze walorami moralnymi ich środowiska życia, między innymi rodziny, szkoły czy wreszcie grupy rówieśniczej. Jednym z ważnych aspektów doświadczeń społecznych dzieci, które można wykorzystać w konstruowaniu

właściwego stopnia rozumowania moralnego, są różne formy komunikowania się nauczycieli oraz rodziców z dziećmi. Odpowiednio wyjaśniając przyczyny ustanowionych zasad i właściwie ustosunkowując się do naruszania norm moralnych, rodzice i wychowawcy mogą ułatwiać rozwój moralny, stymulując dzieci do refleksyjnego myślenia na temat swego postępowania⁸⁴⁸. Rozumny człowiek niosący ze sobą wyposażenie podmiotowo-osobowe w sposób sobie właściwy, wolnościowy może korzystać lub nie z korekcji związanych z oddziaływaniem środowiska: przyrodniczego, społecznego i kulturowego. Mamy jednak do czynienia z dwoma źródłami kształtowania się „bycia”, „rozwoju” i „stawania się” osoby: genetycznym i środowiskowym. Nauczanie rozumowania moralnego w obrębie rodziny, szkoły czy szeroko rozumianego środowiska społecznego, choćby w formie dyskursu na temat dylematów moralnych, może być inspirującą alternatywą dla klasycznego wychowania moralnego opartego przede wszystkim na perswazji, siłą rzeczy niosącego w sobie cechy opresyjności. Ujawniające się nawet w tym kontekście konflikty poznawcze, dyskursy, spory stymulują rozwój rozumowania moralnego osób w nich uczestniczących. Konstruowanie siatki pojęć moralnych adolescentów, ich osobowej tożsamości moralnej określanej przez stadia rozumowania moralnego to zadanie wychowawcze, które implikować może budowanie dojrzałych moralnie jednostek i społeczeństw.

Poziom rozwoju rozumowania moralnego, wyznaczany w jakimś stopniu różnymi czynnikami o charakterze biologiczno-psychicznym, posiada również swoje społeczne uwarunkowania zostawiające przestrzeń dla działań wychowawczych w tym obszarze. Implikacje wpływu szeroko rozumianego środowiska społecznego konstytuowanego zwłaszcza w przypadku adolescentów przez rodzinę, szkołę czy różnego typu grupy wyznacza sam status ludzkiego bytu. Człowiek nie stanie się przecież w pełni osobą, jeśli nie znajdzie swojego miejsca we wspólnocie innych osób. To w kręgu ludzkiej wspólnoty osoba kształtuje swoją dojrzałość, również w obrębie moralnego rozumowania. Egzystuje ona przede wszystkim w rodzinie – miejscu w najgłębszym sensie osobotwórczym w każdym aspekcie. Wspólnota rodzinna otwiera zupełnie specyficzną przestrzeń rozwoju rozumowania moralnego na podstawie rozwiązywania na co dzień pojawiających się dylematów moralnych. W kontekście życia rodzinnego, kształtujących się tu relacji personalnych młody człowiek uczy się, przede wszystkim pośrednio, jak dokonywać sądów moralnych, na czym je opierać. Jego dojrzałe rozumowanie moralne kształtuje się w kontekście procesu myślowego analizującego różne aspekty dylematów moral-

⁸⁴⁸ Zob. J.E. Grusec, J.J. Goodnow, *Impact of Parental Discipline Methods on the Child Is Internalization of Values: A Reconceptualization and Identification as Predictors of Current Points of View*, „Development Psychology” 1994, no. 30, s. 4–19.

nych swoich i innych osób. Rodzice odznaczający się wyższym poziomem rozumowania moralnego stwarzają lepsze warunki dla uczenia się moralnego osądu swoich dzieci przede wszystkim poprzez racjonalny dyskurs wokół faktów i zdarzeń moralnych.

Nie mniejszą rolę, zwłaszcza w kontekście symptomów mniejszej czy większej dysfunkcjonalności wielu współczesnych rodzin, odgrywają w obszarze rozwoju moralnego dzieci i adolescentów placówki wychowawcze ze szkołą na czele, a także grupy rówieśnicze. Jako placówka z natury rzeczy kształtująca zasoby intelektualne swoich uczniów szkoła wywiera wpływ na poziom ich rozumowania moralnego. Nie chodzi przy tym jedynie o dostarczenie odpowiedniego *quantum* wiedzy, ale uczenie myślenia, umiejętności analizowania zupełnie niezbędnego w kontekście tak bardzo dziś złożonych dylematów z obszaru moralności. Trudno oczekiwać od młodych ludzi dojrzałych sądów moralnych, a tym bardziej adekwatnych do nich działań, jeśli nie nauczymy młodych ludzi deliberować, nie skłonimy ich do myślenia.

Ze względu na to, iż identyfikacja moralna, również w obszarze rozumowania moralnego, w dużej mierze dokonuje się, nie tylko zresztą dziś, w obrębie grup rówieśniczych i tej kwestii nie można pominąć. Młodzi ludzie „myślą” często tak jak bliscy im rówieśnicy, w podobny sposób odnoszą się do różnych kontrowersji z obszaru moralnego i wydają w odniesieniu do nich zbliżone sądy. Grupa rówieśnicza może stanowić więc miejsce sprzyjające kształtowaniu się dojrzałego, refleksyjnego myślenia moralnego, ale może też utrudniać wchodzącym w jej obręb członkom osiągnięcie postkonwencjonalnej moralności.

5.1.1. IMPLIKACJE WPŁYWU ŚRODOWISKA

Jedną z kategorii, za których pomocą opisywany jest świat społeczny, jest środowisko, a biorąc pod uwagę szczególne odniesienie do pedagogiki, środowisko wychowawcze stanowiące element „środowiska życia” które jest znaczące wychowawczo⁸⁴⁹. Środowisko to stanowi egzemplifikację warunków rozwojowych jednostki i jest istotnym pojęciem z punktu widzenia diagnozy wstępnej opisującej badaną rzeczywistość, jak i projektującej, stanowiącej podstawę jej optymalizowania⁸⁵⁰. Nie wchodząc w głębsze analizy pojęcia środowiska życia, można już na tej podstawie przyjąć, iż stanowi je ogół warunków lub zasobów – przyrodniczych, społecznych i kulturowych – w których jednostka żyje (doświadcza ich), organizowanych celowo lub występujących w społeczeństwie w sposób naturalny, posiadających znaczenie wychowawcze

⁸⁴⁹ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, s. 58.

⁸⁵⁰ E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007, s. 19.

(wpływających na jednostkę i wyznaczających jej rozwój w określonym kierunku), oddziałujących w sposób bezpośredni (osobista styczność) lub pośredni (styczność symboliczna), różniących się siłą oddziaływania (silniejszy bądź słabszy wpływ rozwojowy). Ważny jest przy tym relacyjny aspekt funkcjonowania jednostki w środowisku jej życia, czyli wzajemność interakcji o charakterze sprzężeń zwrotnych⁸⁵¹.

Swoistość rozwoju moralnego na tle innych dziedzin polega właśnie przede wszystkim na wyższym stopniu jego społecznego i środowiskowego uwarunkowania. Występuje tu przyswajanie bierne, wynikające z oceny postępowania innych, oraz czynne, odnoszące się do własnego postępowania, tych norm i wzorów zachowania, które obowiązują w środowisku jednostki, głównie w rodzinie. Rozwój moralny jest praktycznie zawsze, przynajmniej w jakiejś mierze, określony przez moralność współczesności, w obrębie której jednostka wyrastała. Na moralny rozwój człowieka nieporównywalnie większy niż na inne sfery osobowości, a nawet niekiedy decydujący wpływ wywiera środowisko, w którym się on realizuje⁸⁵². Również badania prowadzone na podstawie teorii rozwoju rozumowania moralnego wykazały, że ludzie nie żyją w odosobnieniu, lecz w kontekście społecznym. Szczególnie w okresie dojrzewania rodzina, szkoła, sąsiedztwo i doświadczenia rówieśnicze nabywają niezwykle silnego znaczenia⁸⁵³.

Moralność ewoluuje w toku ontogenezy, podobnie jak ewoluuje inteligencja dziecka. Jej mechanizm w modelu Kohlberga zdaje się mieścić w zaproponowanym jeszcze przez Piageta strukturalistycznym schemacie relacji organizmu oraz środowiska. Zgodnie z tym ujęciem organizm stara się dążyć do osiągnięcia coraz lepszej równowagi adaptacyjnej ze środowiskiem poprzez procesy asymilacji i akomodacji. Poprzez osiągnięcie kolejnych, coraz doskonalszych stadiów równowagi rozwój moralny ma więc zmierzać aż do osiągnięcia granicznego stanu równowagi wyrażającego się w uniwersalnie akceptowalnych, ogólnoludzkich zasadach.

Za istotny element odpowiedniego rozwoju moralnego uznać trzeba nabywanie umiejętności nawiązywania właściwych relacji z innymi osobami. Jak zauważa Bożena Janiszewska, długotrwały proces rozwoju moralnego stanowi element rozwoju społecznego i wiąże się z dorastaniem do harmonijnego współżycia z innymi, co uwarunkowane jest stopniem dojrzałości jednostki⁸⁵⁴.

⁸⁵¹ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, s. 61.

⁸⁵² Zob. M. Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków 2014, s. 112.

⁸⁵³ Zob. D. Bacchini, G. Affuso, G. De Angelis, *Moral vs. Non-moral Attribution in Adolescence: Environmental and Behavioural Correlates*, „European Journal of Developmental Psychology” 2113, vol. 10, no. 2, s. 221–238.

⁸⁵⁴ Zob. B. Janiszewska, *Rozwój moralny [w:] Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Białystok 1999, s. 232.

Ten aspekt rozwoju moralnego eksponują również Daniel Katz i Robert L. Kahn zakładający, że moralność to układ ról związanych z normami obowiązującymi w danym systemie społecznym, zatem postępowanie powinno być w zgodzie z oczekiwaniami wiążącymi się z określoną pozycją. W tym kontekście rozwój moralny uwarunkowany jest wzajemnymi różnej siły kontaktami interpersonalnymi⁸⁵⁵.

Wprawdzie w pedagogice od dawna zwraca się uwagę na środowisko jako ważny czynnik wychowania, lecz w zbyt małym stopniu wiązano je z biologicznymi mechanizmami, którym podlega człowiek, oraz ewolucją społeczną, jaka miała miejsce przynajmniej od 60 tysięcy lat. Jak już wspomniałam, od czasu odrodzenia zaistniał pogląd, że człowiek rodzi się z czystą kartą. Przyjęcie takiego punktu widzenia jako podstawy pedagogiki spowodowało jej oderwanie od świata przyrody i próby formowania człowieka wbrew posiadanym przez niego naturalnym cechom biologicznym⁸⁵⁶.

Jakość i stopień wieloaspektowego rozwoju człowieka w dużej mierze zależy od tego, w jakie właściwości został wyposażony przez naturę, ale przede wszystkim od tego, jaka jest jakość środowiska, w którym przychodzi mu zaspokajać swoje potrzeby: psychiczne, biologiczne i społeczne. Możemy zatem powiedzieć, iż człowiek przez całe swoje życie podlega nieustannemu oddziaływaniu i ścieraniu się dwóch potężnych sił – biologicznych i społecznych. Dlatego środowisko życia jako egzemplifikacja warunków rozwojowych jednostki, również na płaszczyźnie rozumowania moralnego, jest istotnym pojęciem z punktu widzenia formułowania zarówno diagnozy wstępnej (stanu, konstatającej fakty), czyli opisującej interesującą badacza (diagnostę) rzeczywistość, jak i projektującej, stanowiącej podstawę jej optymalizowania. Moralność człowieka ma charakter nie tylko indywidualny, ale i społeczny. Oznacza to, że rozwój człowieka w sferze moralnej, także w odniesieniu do rozumowania moralnego, jest pochodną nie tylko wysiłków jednostki, ale i etapu rozwoju moralności społecznej. Żyjąc w określonym środowisku społecznym, człowiek jest od niego uzależniony, choć równocześnie je kształtuje. Dokonuje się to w trakcie interakcji przyjmujących formę współdziałania, wzajemnej pomocy, rywalizacji, konfliktów lub antagonizmów⁸⁵⁷. Rozwój moralny stanowi konsekwencję permanentnego uczenia się współżycia z innymi. W dziecku

⁸⁵⁵ Zob. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna...*, s. 13–14.

⁸⁵⁶ Zob. B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna...*, s. 37.

⁸⁵⁷ Zob. M. Wrońska, *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zachowań*, Rzeszów 2012, s. 21; M. Bardziejewska, *Okres dorastania...*, s. 346; E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, s. 19; A. Brzezińska, *Co wiemy o tym, jak rozwija się człowiek w ciągu życia?* [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007, s. 13.

widzieć trzeba więc uważnego świadka wszelkich, zarówno moralnych jak i niemoralnych zachowań ważnych dla dzieci i ludzi dorosłych. Rolą środowiska wychowawczego jest pobudzanie małych grup i jednostek do zachowań prospołecznych odpowiadających ideałowi wychowawczemu danego społeczeństwa. Środowisko współtworzą różne systemy wpływów zewnętrznych zamierzonych i niezamierzonych, dzięki którym człowiek rozwija się i kształtuje swoją osobowość, doskonaląc własny system współdziałania z otoczeniem. Można powiedzieć, iż kontekst społeczny, środowisko jest „wtopione” relacyjnie w osobę i jej osobowość⁸⁵⁸.

W toku całego ludzkiego życia, od chwili narodzin aż do śmierci, zachodzi proces wywierania wpływu środowiskowego, który dotyczy nie tylko przekazywania wiedzy, ale chyba przede wszystkim postaw, umiejętności, zasad moralnych i wartości. Obok czynników wewnętrznych związanych z cechami osobowymi poszczególnej jednostki, jej rozwój moralny, również w aspekcie rozumowania moralnego, stanowi także wynik odpowiednich zabiegów wychowawczych środowiska, z którym jest ona związana. Rozwój ten powinien tworzyć spójny system wychowawczego oddziaływania różnych środowisk wykorzystujących sobie właściwe metody i formy oddziaływania. Najczęściej wymienianymi instytucjami biorącymi udział w wychowaniu moralnym są: rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła czy Kościół. Każde z tych środowisk dodaje swoją część do kompleksowej formacji osobowej. Rodzina, szkoła, społeczność, rówieśnicy, instytucje religijne prawie każdy, kto współtworzy kontekst życia uczniów, wszyscy komunikują pewną wartość lub cały zestaw wartości, zmagając się zarazem z relatywizmem moralnym, który każe często wybierać młodym ludziom to, co po prostu łatwiejsze⁸⁵⁹.

5.1.2. RODZINA JAKO WYJĄTKOWA WSPÓLNOTA OSOBOTWÓRCZA

Podstawowe warunki dla rozwoju moralnego stwarza przede wszystkim rodzina wywierająca największy wpływ na zachowanie się jednostek, ich świat wartości, stosunek do innych osób, do systemu norm i wzorów postępowania⁸⁶⁰. Rodzina pozostaje miejscem, w którym dziecko najłatwiej przyswaja sobie podstawowe wzorce zachowań i postaw⁸⁶¹, może rozwijać się moralnie,

⁸⁵⁸ Zob. A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, s. 153–154; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna...*, s. 38.

⁸⁵⁹ Zob. I. Gryniuk-Toruń, *Wspomaganie ucznia...*, s. 1–2; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005, s. 93–94.

⁸⁶⁰ D. Czyżowska, *Wychowanie moralne w rodzinie* [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, red. B. Muchacka, Kraków 2008, s. 273.

⁸⁶¹ Zob. L. Kocik, *Rodzina...*, s. 57–60; R. Doniec, *Socjalizacja rodzinna w kontekście przemian współczesnej rodziny w Polsce* [w:] *Współczesna rodzina polska. Jej stan i perspekty-*

a braki w tym trudno rewalidować⁸⁶². Jako amoralne, w rodzinie – grupie pierwotnej – rozwija ono swoje pierwsze doświadczenia, postawy i zachowania moralne, otrzymuje system wartości⁸⁶³. Środowisko rodzinne, najintensywniej oddziałując na dziecko, przetwarza jego cechy wrodzone, temperamentu i biopsychiczne w elementy nabyte, które wpływają na jego postawę, nawyki i zasady postępowania⁸⁶⁴. Każda rodzina, nawet obciążona cechami uznawanymi za patologiczne, tworzy zawsze określony typ moralności, będąc rodzajem „filtru”, przez który dochodzą do dziecka normy moralne obowiązujące w bliskim mu życiu społecznym. Społeczna moralność bywa więc niekiedy silnie zniekształcona, co potwierdza zresztą swoistość rodziny jako grupy i środowiska życia. W sytuacji jednak, kiedy prezentowane przez rodziców i mniej czy bardziej świadomie przekazywane wzory są jak najbardziej pozytywne, to proces uspołecznienia jednostki nie tylko będzie miał o wiele większe szanse, ale zaskutkuje prawidłowym rozwojem osobowym egzystujących w obrębie rodziny dzieci⁸⁶⁵.

Kohlberg, wskazując na znaczenie środowiska społecznego w rozwoju moralnym osoby, proponuje rozważać wpływy środowiskowe w kategoriach przyjmowania ról (*role-taking*) i okoliczności sprzyjających przyjmowaniu ról (*role-taking opportunities*). Uważa on, iż możliwość przyjmowania ról czy punktów widzenia różnych osób sprzyja rozwojowi społeczno-moralnemu

wy, red. H. Cudak, H. Marzec, Mysłówice 2005, s. 235; J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 74.

⁸⁶² Zob. M. Sitarczyk, *Rodzinny system wartości. Rozwija czy zniewala?* [w:] *Człowiek w obliczu zniewolenia. Od zagrożeń do nadziei*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2012, s. 236; H. Cudak, *Zewnętrzne uwarunkowania wewnątrzrodzinnej socjalizacji i wychowania dzieci* [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2006, s. 43; A. Mitręga, *Doświadczenie trudności wychowawczych w narracjach rodziców* [w:] *Rodzina we współczesności*, red. A. Ładyżyński, Wrocław 2009, s. 135–136; M. Bardziejewska, *Okres dorastania...*, s. 361.

⁸⁶³ Zob. K. Wrońska, *Dobra wewnętrzne praktyki życia rodzinnego i ich moralne ugruntowanie* [w:] *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, t. I, red. H. Marzec, C. Wiśniewski, Piotrków Trybunalski 2009, s. 292; M. Paluch, *System aksjologiczny w perspektywie pedagogiki, psychologii, socjologii*, Sanok 2007, s. 273–280; K. Bochenek, *Rodzina w kontekście personalistycznym* [w:] *Rodzina – centrum świata*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2014, s. 11–23; J. Izdebska, *Przemiany w postrzeganiu domu rodzinnego w rodzinie wielopokoleniowej* [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2003, s. 32.

⁸⁶⁴ Zob. B. Czeredrecka, *Rodzina jako środowisko życia i wychowania* [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2007, s. 11.

⁸⁶⁵ Zob. M. Skawińska, *Polityka rodzinna i edukacyjna – główny priorytet polityki społecznej państwa*, „e-Politykon” 2012, nr 3, s. 129–149; J. Sołowiej, *Identyfikacja dziecka z rodzicami* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 145–154.

jednostki⁸⁶⁶. Postawy rodzicielskie wywierają duży wpływ nie tylko na postawy dzieci wobec rodziców i ich zachowanie, ale także na ich stosunek do wartości i norm. Stopień poziomu moralnego prezentowany przez wspólnotę rodzinną odzwierciedla się szczególnie wyraźnie w stosunku tworzonych przez nią osób, a zwłaszcza rodziców, do ogólnie akceptowalnych ideałów moralnych. Jeśli poziom moralny rodziców jest bardzo niski, rodzina sprzyja postawom aspołecznym i amoralnym, dając zły przykład dzieciom. Nie brak też rodzin, gdzie zasadniczo nie ceniąc w zbyt wysokim stopniu zasad moralnych, ujawnia się moralność wypływająca ze strachu przed karą lub złą opinią. U wielu rodziców zdających się prezentować poziom moralny raczej tradycyjny i konwencjonalny moralne zachowania wyznaczają przede wszystkim: tradycja, religia, nawyk czy wreszcie lęk przed opinią innych oraz strach przed konsekwencjami prawno-sądowymi. Nie brak też jednak oczywiście rodzin, gdzie uwidacznia się aktywna postawa względem spraw moralnych, nawet jeśli dokonuje się to przeważnie w ramach tradycyjno-konwencjonalnych⁸⁶⁷.

Kohlberg, będąc przekonany, że stosunki panujące w rodzinie mają wpływ na poziom rozwoju moralnego dzieci, uznał zarazem, że demokratyczny styl wychowania będzie najbardziej sprzyjał rozwojowi moralnemu⁸⁶⁸. Zasadniczą rolę w tym względzie odgrywa akceptacja dziecka. Rodzice powinni kochać je takim, jakie ono jest, ze wszystkimi jego zdolnościami i ograniczeniami, współdziałać z nim bez narzucania swojej opinii, dawać rozsądną swobodę, samodzielność i niezależność, traktować je jako odrębną, samodzielną jednostkę ze swoimi potrzebami, zainteresowaniami i pragnieniami⁸⁶⁹. Niezwykle istotny jest tu proces dobrej transmisji międzypokoleniowej wielu wymiarów tożsamości (postaw, potrzeb, wartości)⁸⁷⁰. Konieczne jest dawanie przez rodziców codziennego autentycznego świadectwa głoszonym przez nich normom i wartościom. Młody człowiek, uznając autorytet moralny rodziców, jednocześnie szanuje i uwzględnia ich rady, zalecenia, wskazówki życiowe⁸⁷¹. Proces identyfikacji moralnej z rodzicami zależy od wielu czynników wewnątrzrodziny: struktury rodziny, rodzinnej władzy, jej statusu społeczno-ekonomicznego, związków emocjonalnych rodziców z dziećmi, klimatu i praktyk wychowawczych⁸⁷². Autorytet

⁸⁶⁶ D. Czyżowska, *Wychowanie moralne...*, s. 279.

⁸⁶⁷ Zob. J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii...*, s. 215.

⁸⁶⁸ D. Czyżowska, *Wychowanie moralne...*, s. 279.

⁸⁶⁹ Zob. M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1977, s. 191.

⁸⁷⁰ Zob. M. Sitarczyk, *Rodziny system wartości...*, s. 246–247.

⁸⁷¹ Zob. A.P. Wejland, *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3, s. 126–128.

⁸⁷² Zob. W. Okoń, *Nowy słownik*, Warszawa 2001, s. 134; M.Z. Stepulak, *Co młodzi biorą od starszych? Cz. II. Rodzice jako wzorzec osobowy dla dzieci*, „Wychowawca” 1997, nr 7–8, s. 8–9.

rodziców nie może się opierać jedynie na władzy, gdyż prowadzi to do strachu, niechęci, nienawiści. Dzieci mogą zaś stosunkowo łatwo akceptować wymagania rodziców pod warunkiem, że stawiane są one w atmosferze miłości i bliskości. Człowiek powinien mieć poczucie własnej tożsamości, wartości i ugruntowaną podstawę do podejmowania niekiedy trudnych decyzji życiowych, do szukania rozwiązań w sytuacjach konfliktu moralnego⁸⁷³.

Hoffman zwraca uwagę na dwa style wychowawcze określające postępowanie rodziców wobec dzieci: styl odwołujący się do „dialogu” oraz styl „dyscypliny opartej na władzy”. Pierwszy sprzyja refleksji dziecka nad własnym zachowaniem oraz jego konsekwencjami dla innych ludzi. Drugi zakłada użycie siły, gróźb czy też odebranie przywilejów. Częste stosowanie dialogu stymuluje rozwój osobowości dziecka, co znajduje potwierdzenie w jego moralnym zachowaniu niezależnie od wywieranej na nie presji. Sięganie zaś przez rodziców przeważnie do środków opartych na władzy prowadzi do pojawienia się u dzieci zachowań moralnych motywowanych jedynie chęcią uniknięcia kary⁸⁷⁴. Hoffman wyróżnia jednak trzy metody utrzymywania dyscypliny przez rodziców: podkreślanie władzy, wycofywanie miłości oraz indukcje, szczególnie znaczenie w wychowaniu moralnym przypisując tym ostatnim. Indukcja polega na wskazywaniu dziecku konsekwencji jego działań dla innych osób i podkreślaniu uczuć, jakie te osoby przeżywają. Zdaniem Hoffmana rodzice, stosując indukcje, oddziałują jednocześnie na kilka sposobów. W pierwszej kolejności komunikują dziecku, że nie akceptują jego zachowania, wskazując jednocześnie, że naruszyło ono obowiązujące zasady. Ponadto zwracają oni uwagę dziecka na cierpienie ofiary, wykorzystując naturalną skłonność dziecka do przeżywania empatii, oraz stwarzają warunki do pojawienia się opartego na empatii poczucia winy⁸⁷⁵.

Wyjaśniając przyczyny ustanowionych zasad i właściwie odpowiadając na naruszenia norm moralnych, rodzice mogą ułatwiać rozwój moralny poprzez stymulowanie dzieci do refleksyjnego myślenia na temat swoich działań⁸⁷⁶. Nie wolno przy tym zapominać, iż hierarchia wartości świata ludzi dorosłych traktowana jest przez część młodzieży jako problematyczna. Dlatego czymś naturalnym, stanowiącym w pewnym sensie świadectwo dojrzałości moralnej,

⁸⁷³ Zob. U. Gruca-Miąsik, *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży* [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2007, s. 38–39.

⁸⁷⁴ Zob. A. Birch, *Psychologia rozwojowa...*, s. 169; M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, s. 98.

⁸⁷⁵ D. Czyżowska, *Wychowanie moralne...*, s. 280.

⁸⁷⁶ Zob. H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967, s. 96; Por. szerzej: U. Gruca-Miąsik, *Wybrane rodzinne korelaty poziomu rozumowania moralnego* [w:] *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, red. G. Makiello-Jarzy, Kraków 2008, s. 236.

jest dążenie do autonomii w sensie samodzielnego konstruowania życiowych alternatyw oraz niepoddawania się rozkazom⁸⁷⁷. Dzięki nakazom wywołuje się wprawdzie krótkoterminowe posłuszeństwo, lecz nie kształtuje dojrzałej moralności. Bardziej ekstremalne formy przekonywania, zwłaszcza jeśli połączone są z wrogą lub niechętną postawą, mogą nawet wzbudzić w dziecku lęk i ograniczyć jego rozwój moralny. Dobre więzi pomiędzy rodzicem a dzieckiem ułatwiają bowiem przechodzenie przez stadia rozwoju moralnego. Kohlberg afektywne komponenty tych interakcji – ciepło rodzicielskie, zaangażowanie i wsparcie – wiąże z rozwojem rozumowania moralnego⁸⁷⁸. Afektywne reakcje rodzicielskie w połączeniu z rozumowaniem mogą ułatwiać rozumienie i interpretowanie przez dzieci zasad społecznych. Hoffman wykazał, że dzieci mogą wykorzystywać emocjonalne odpowiedzi na transgresję do rozumienia, różnicowania i zapamiętywania działań moralnych i społecznych⁸⁷⁹.

Stwarzanie przez rodziców okoliczności sprzyjających przyjmowaniu ról w toku moralnych dyskusji stanowi istotny czynnik rozwoju myślenia moralnego. Dowodzą tego, jak pisze Czyżowska, badania dotyczące dyskusji w rodzinach wokół hipotetycznych dylematów moralnych, w których uczestniczyli rodzice oraz dziecko. Mierząc poziom rozwoju moralnego dzieci, stwierdzić można, że w rodzinach, w których rodzice zachęcali swoje dzieci do udziału w dyskusji, poważnie traktowali wypowiedzi dzieci, dyskutowali ich poglądy, dzieci przejawiały rozumowanie moralne na wyższych poziomach w porównaniu z dziećmi wychowanymi w rodzinach, w których rodzice nie zachęcali do udziału w ich dyskusjach. Również ilość interakcji zachodzących między dzieckiem a rodzicami (gry, wspólne zabawy, rozmowy) była wyraźnie związana z poziomem rozwoju dziecka, co pozwala sądzić, iż interakcje te sprzyjały rozwojowi społeczno-moralnemu⁸⁸⁰.

Ważną rolę przy efektywnej stymulacji rozwoju moralnego i wyjaśnianiu zasad moralnych odegrać może także wskazywanie na konsekwencje tych działań dla dobra innych ludzi. Rozumowanie zorientowane na innych bez wątpienia zwiększa internalizację moralną⁸⁸¹. Prezentowanie przez rodziców poziomu rozumowania jedynie niewiele wyższego od poziomu rozumowania dziecka w mniejszym stopniu stymuluje je do rozwoju, choć trudno wskazać

⁸⁷⁷ Zob. H. Muszyński, *Podstawy wychowania...*, s. 194–195.

⁸⁷⁸ Zob. L. Walker, J. Taylor, *Family Interactions and the Development of Moral Reasoning*, „Child Development” 1999, no. 62, s. 264–283.

⁸⁷⁹ Zob. M.L. Hoffman, *Empathy, Social Cognition...*, s. 275–301.

⁸⁸⁰ D. Czyżowska, *Wychowanie moralne...*, s. 280.

⁸⁸¹ Zob. J.G. Smetana, *Parenting and the Development of Social Knowledge Reconceptualized: A Social Domain Analysis* [w:] *Parenting and the Internalization of Values*, red. J.E. Grusec, L. Kuczynski, New York 1997, 162–192; L.J. Walker, J.H. Taylor, *Family Interactions...*, s. 264.

na optymalną różnicę pomiędzy nimi. Komunikaty moralne wysyłane przez rodziców powinny być jednak bez wątpienia w pewien sposób bardziej sofistyczne niż poziom rozumienia dziecka, choć pamiętać należy o tym, aby dziecko było w stanie zasymilować wiadomości pochodzące od rodziców.

5.1.3. SZKOŁA JAKO SPECYFICZNA PRZESTRZEŃ WYCHOWANIA MORALNEGO

We współczesnej sytuacji społeczno-gospodarczej, gdy rodzice poświęcają z różnych względów coraz mniej czasu dzieciom bądź wykazują poważne problemy z określeniem swojej roli jako wychowawcy, szkoła niejako mimowolnie przejmuje część obowiązków wychowawczych od rodziców, w tym również na polu kształtowania wartości moralnych⁸⁸². Szeroko rozumiana oświata powinna więc uwzględniać także rozwój moralny jednostek, które będą w znacznym stopniu warunkować poziom moralności społeczeństwa, a w przyszłości będą kształtować moralną przestrzeń jego życia⁸⁸³.

We współczesnych dyskusjach wokół szkolnej edukacji moralnej przewija się problem jej umiejscowienia w programie szkolnym⁸⁸⁴, tak samo jak korzystania przez nauczycieli w ich pracy z niedyrektywnych metod takiej edukacji⁸⁸⁵. Zwraca się też uwagę na to, iż problematyka aksjologiczna powinna stanowić fundament programów kształcenia, zarówno tych ukierunkowanych na nauczycieli, jak i uczniów⁸⁸⁶. Nie wolno przy tym zapominać, iż właściwie każdy wybór pedagoga ma charakter etyczny, gdyż dotyczy ludzi i służy jakiemś dobru (z definicji rola pedagoga nie może być przecież destrukcyjna)⁸⁸⁷.

⁸⁸² Zob. K. Appelt, S. Jabłoński, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym* [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007, s. 75–80; M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2015, s. 107–126; tenże, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996, s. 63–95.

⁸⁸³ Zob. E. Augustyniak, *Dziecko w kulturze szkoły*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2016, Pedagogika, nr 12, s. 48–50; W. Kojs, *Funkcje kontroli i oceny w procesach rozwoju adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela* [w:] *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2009, s. 22.

⁸⁸⁴ Zob. J. Górniewicz, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Olsztyn 2005, s. 97; Z. Cackowski, *Życie ludzkie...*, s. 190.

⁸⁸⁵ Zob. E. Gawel-Luty, *Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych u uczniów klas młodszoszkolnych*, Słupsk 1996, s. 65.

⁸⁸⁶ W. Kojs, *Zagadnienie kulturowego i edukacyjnego przekazu wartości w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] *Teoria i praktyka. Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011, s. 172.

⁸⁸⁷ Zob. D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Kraków 2016, s. 261.

Jak pisze słusznie Trempała: „Szkoła nie może pominąć problemu edukacji moralnej, bez względu na to, czy nauczyciele akceptują ten fakt, czy też nie. Nieszczęśliwie się jednak składa, że świat wartości dziecka kształtowany jest często w dyrektywnej edukacji za pomocą ukierunkowujących rad i nakazów ze strony dorosłych, w atmosferze zagrożenia karami lub w procesie bezmyślnego uczenia się na pamięć definicji wartości, wzorów postępowania czy też tzw. właściwych rozwiązań dylematów moralnych”⁸⁸⁸. Elementem, który z pewnością korzystnie wpływa na rozwój moralny dziecka, jest zdaniem Andrzeja de Tchorzewskiego dialog pomiędzy rodzicami a nauczycielami, rodzicem a dziećmi oraz nauczycielami a uczniami⁸⁸⁹. Dialog taki należy w kontekście teorii rozumowania moralnego za zasadniczy czynnik dyskursu nad dylematami etycznymi, które niepokoją nauczycieli i uczniów. Taki partnerski dialog otwiera zarówno nauczycielom, jak i ich wychowankom przestrzeń dla świadomego i autonomicznego procesu dochodzenia do sądów moralnych. Z tego względu tym bardziej wykluczyć należy jakiegokolwiek próby sprowadzenia roli wychowawcy do bezwolnego narzędzia realizującego cele ustanowione przez różnej proveniencji ideologów lub jakieś grupy społeczne czy polityczne⁸⁹⁰.

Pomimo ogromnego potencjału tkwiącego w obrębie formalnej edukacji moralnej wydaje się jednak, iż nieformalny program szkolnego nauczania jest w tej kwestii, podobnie zresztą jak było to na przestrzeni dziejów wychowania, jeszcze bardziej wpływowy. Jak zauważają Edward Wynne i Kevin Ryan, przesłanie moralne nauczyciela może być silne i jasne, jeśli ma on powołanie do bycia nauczycielem, lub słabe, jeśli nie wziął sobie tego zadania do serca. Wiadomość zawarta w akcie nauczania jest więc tylko częścią wartości przekazywanych przez nauczycieli i szkołę. System aksjologiczny przekazywany jest znacznie częściej zupełnie niezauważalnie, nieintencjonalnie i nierefleksyjnie⁸⁹¹. Z tego właśnie względu David Carr argumentował, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na rozwój charakteru moralnego wychowanków jest model zachowań dorosłych⁸⁹². Walter Niegorski podkreślał zaś, że jeśli uczniowie zauważą, iż prawdziwe działania szkoły odbiegają znacznie od tych, które im zaprezentowano, to straci wówczas na wartości w sferze rzeczywistego wpływu socjalizacyjnego zarówno szkoła, jak

⁸⁸⁸ Zob. J. Trempała, *Niedyrektywna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji i klasyfikowania wartości*, „Edukacja” 1989, nr 2, s. 19.

⁸⁸⁹ Zob. A.M. de Tchorzewski, *Dialog jako forma...*, s. 91.

⁸⁹⁰ Zob. J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, s. 111–113.

⁸⁹¹ Zob. E.A. Wynne, K. Ryan, *Reclaiming Our Schools...*, s. 21.

⁸⁹² Por. D. Carr, *Educating the Virtues: An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London 1991; E.D. Pellegrino, *Teaching Medical Ethics: Some Persistent Questions and Some Responses*, „Academic Medicine” 1989, no 64, s. 701–703.

i nauczyciel. Nawet małe dzieci uczą się bowiem znacznie chętniej tego, co ludzie dorośli praktykują w swoim codziennym działaniu, niż tego, czego jedynie nauczają⁸⁹³.

Dorośli współtworzący szkołę winni więc prezentować możliwie najwyższy poziom rozumowania moralnego, gdyż tylko wtedy będą w stanie cechować się odpowiednim etosem moralnym i czuć się zobligowanym do proponowania go wychowankom⁸⁹⁴. Wydaje się przy tym, iż w świadomości wielu zawodowych nauczycieli ścierają się ze sobą dwie nie zawsze skorelowane ze sobą role: kogós przekazującego uczniom odpowiednie, wyznaczone przez programy *quantum* wiedzy, oraz wychowawcy wpajającego im cnoty, uczącego zachowań moralnych. Nauczyciel towarzyszący młodemu człowiekowi w ważnym okresie jego życia, gdy zaczyna on odkrywać także świat wartości i wyborów moralnych, nie może ograniczać się tylko do tej pierwszej funkcji. Obok umiejętności *stricte* technicznych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela ważną rolę, niezmiennie zresztą, odgrywają jego kwalifikacje moralno-społeczne⁸⁹⁵. Dlatego Arendt słusznie twierdzi, że wychowanie z samej swej natury nie może wyrzec się autorytetu⁸⁹⁶. Z uniwersalnej natury moralności bierze się jednak zarazem przekonanie o tym, że pedagodzy mogą zrobić coś więcej, niż tylko pozostawać autorytetem i wyjaśniać uczniom wartości. Są bowiem w stanie stwarzać także bezpośrednią możliwość praktycznego wykorzystania nabytej wiedzy z dziedziny moralności, swoją osobą dając świadectwo uczonych i posiadanych wartości⁸⁹⁷. Ważne w kontekście teorii rozumowania moralnego są cechy intelektualne nauczyciela, a więc fachowa wiedza skorelowana z umiejętnością interesującego jej przekazywania, oraz cechy osobowościowo-moralne, zwłaszcza obiektywność, sprawiedliwość, autentyczność, obowiązkowość⁸⁹⁸.

W kontekście szkolnej edukacji moralnej, zwłaszcza opartej na rozumowaniu moralnym, silnie akcentującej podmiotowość jednostki, niezbędna jest

⁸⁹³ Zob. W. Nicgorski, *The College Experience and Character* [w:] *Character Development in Schools and Beyond*, red. K. Ryan, G.F. McClean, New York 1987, s. 328–357.

⁸⁹⁴ Por. J.A. Bean, R. Lipka, *Self-Concept, Self-Esteem, and the Curriculum*, New York 1996.

⁸⁹⁵ Zob. M. Błędowska, *Autorytet nauczyciela w czasach przelomu* [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 103–104.

⁸⁹⁶ Za: M. Dudzikowa, *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 98.

⁸⁹⁷ Zob. B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, Warszawa 2005, s. 13–14.

⁸⁹⁸ Zob. M. Błędowska, *Autorytet nauczyciela...*, s. 111–112; M. Śnieżyński, *Autorytet nauczyciela w świetle badań empirycznych*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 4/5, s. 42–44; J. Kośmider, *Relacje uczniów z nauczycielami* [w:] *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 r.*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 1997, s. 237–238.

świadomość zależności pomiędzy skutecznością działań szkoły na tym polu i charakteryzującą ją strukturę władzy. Uwidacznia się ona przede wszystkim poprzez to, w jaki sposób ustanawia się i wzmacnia zasady. W szkołach tradycyjnych, gdzie relacje pomiędzy dziećmi i dorosłymi są bardziej autorytarne i hierarchiczne, kształtowanie osobowości dzieci i ich rozwój moralny ulega zahamowaniu. Dzieci chętnie widzą bowiem siebie w roli tych, którzy kierują szkołą i klasą, choć oczywiście na poziomie dostosowanym do ich możliwości rozwojowych. Intencjonalna edukacja moralna wyznacza otwarcie się i radzenie sobie z codziennymi zasadami zachowania, ich ustanawianiem i wzmacnianiem. Zasady te definiują atmosferę moralną – kontekst nauczania moralności w szkole. Z procesem demokratyzacji szkół łączy się wywieranie większego nacisku na promowanie sprawiedliwości i znaczenie społeczności. Szkoły te, wychodząc z założeń teorii rozumowania moralnego, promują wzrost moralny poprzez uczestnictwo w otwartych dyskusjach wokół zagadnień moralnych, prezentowanie odmiennych perspektyw i idei oraz życie w moralnej społeczności. Jak wyeksponował to opierający się na prowadzonych przez siebie badaniach Thomas Lickona, ten tylko rzeczywiście wspiera rozwój szacunku w dzieciach, kto traktuje je z szacunkiem, nie zapominając jednak o dyscyplinie. Dzięki ważnej funkcji, jaką odgrywa ustanawianie i wypełnianie zasad, zarówno pedagodzy, jak i pracownicy administracji szkoły z reguły wpływają na formowanie się podstawowych wartości moralnych. Kształtują w uczniach między innymi pogląd na to, że wspólne działanie wymaga panowania nad indywidualnymi impulsami i zachowaniem. Jasno formułując konkretne normy moralne i sumiennie je egzekwując, nauczyciele demonstrują, iż te moralne założenia traktowane są przez nich poważnie⁸⁹⁹. Uczniowie muszą czuć, że stanowią część instytucji szkolnej uznającej określony, spójny ze sobą system wartości. Jest także dla edukacji czymś ważnym, aby w szkole panował duch przyjaznego i otwartego dialogu, koleżeństwa i wzajemnego zrozumienia⁹⁰⁰. Szkoła musi funkcjonować zawsze jako „sprawiedliwa społeczność”⁹⁰¹. Polaryzacja ról nauczyciela i ucznia w stereotypowy sposób, odpowiadający oświeceniowej koncepcji kultury umysłowej, niewątpliwie prowadzi do również stereotypowego przyznania uczniowi statusu ofiary działań pozornych, nauczycielowi zaś – roli sprawcy. Jednak mechanizm organizacyjno-decyzyjny działań pozornych tkwiący w strukturze organizacyjnej, w systemie podejmowania decyzji, również nauczyciela czyni ofia-

⁸⁹⁹ Por. T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York 1991; R.G. Slavin, *Learning to Cooperate*, New York 1985.

⁹⁰⁰ Zob. S. Jasione, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 93–94.

⁹⁰¹ Zob. C. Power, *Moral Education Through the Development of the Moral Atmosphere of the School*, „Journal of Educational Thought” 1983, no. 15, s. 4–9.

ra⁹⁰². Zadaniem nauczyciela w ramach spotkania ze swoim wychowankiem jest odkrywanie przed nim perspektyw autokreacyjnych związanych z podejmowaniem ambitnych zadań⁹⁰³.

Jedną z podstawowych strategii w ramach teorii rozwoju rozumowania jest budowanie silnej wspólnoty w klasie szkolnej, gdzie tworzona przez nią „społeczność moralna” oznacza przede wszystkim wzajemne poznanie się uczniów, szacunek, akceptację, które to warunki stworzą sprzyjającą przestrzeń do dyskursu wokół dylematów moralnych. Słusznie na ten element wskazywał Durkheim, dostrzegając, iż tworząc grupy, dzieci dochodzą do przekonania, iż należy cenić innych ludzi. Uczą się też w ten sposób lojalności oraz odpowiedzialności wobec czegoś większego niż oni sami⁹⁰⁴. Podobnie pisał o tym Piaget wskazujący na to, iż zorganizowane życie społeczne w klasie szkolnej umożliwia dzieciom wyrośnięcie z egocentryzmu w kierunku kooperacji i wzajemnego szacunku⁹⁰⁵. Z kolei Dewey genezy porażki znacznej części edukacji rozumianej jako trening moralny upatrywał właśnie w zaprzeczaniu szkole jako formie życia społecznego⁹⁰⁶. Pozostawanie jednostki w obrębie grupy stwarza zawsze możliwość wyboru roli oraz rozwija jej umiejętności do obierania nowych moralnych perspektyw, które oczywiście mogą być zróżnicowane⁹⁰⁷. Poprzez wymianę różnych przemyśleń dotyczących sposobów rozwiązania określonych dylematów moralnych łatwiej można dojść do autonomicznych i uniwersalnych zarazem ocen moralnych. Szukając takich dylematów moralnych, wykorzystać można kluczowe i ważne sytuacje moralne i decyzje z historii, analizować zachowania bohaterów moralnych lub złoczyńców.

Młodzi ludzie efektywniej uczą się przekładania koncepcji moralnych na działanie moralne dzięki stosowaniu takich metod treningowych jak na przykład niezgoda z szacunkiem, gdzie odgrywanie ról może pomóc młodym ludziom w nauczaniu się wyrażania przeciwnego zdania bez pomniejszania w tym procesie innych. Nauczyciele mogą też wykorzystać prawdziwe problemy klasy i osobiste, aby umożliwić młodzieży praktykę w identyfikacji,

⁹⁰² Zob. *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010; I. Kopaczyńska, *Podstawa programowa dla klas I–III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 238.

⁹⁰³ Zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 175.

⁹⁰⁴ Por. É. Durkheim, *Moral Education*, New York 1961.

⁹⁰⁵ Por. J. Piaget, *The Moral Judgment...*

⁹⁰⁶ Por. J. Dewey, *The Need for a Philosophy of Education*, New York 1964.

⁹⁰⁷ Zob. J. Groth, *Rozumowanie moralne...*, s. 197.

rozważanie alternatyw, antycypowanie konsekwencji, wybieranie działań właściwych lub dobrych i trwanie przy swoim wyborze. Rozwiązywanie problemów moralnych może wywoływać dyskusje w całej klasie bądź dialogi pomiędzy poszczególnymi uczniami. Nauczyciel może pomóc uczniom nauczyć się dokonywania mądrych wyborów przez nieprzyspieszanie ważnych decyzji, uświadomienie, że są sytuacje, gdy potrzebny jest czas na rozważenie płynących z różnych stron informacji⁹⁰⁸.

W swojej pracy *Piętnaście tysięcy godzin* Michael Rutter udowodnił, że szkoła może wywołać wielką zmianę w rozwoju moralnym uczniów. Doszedł do tego wniosku na podstawie badań przeprowadzonych na 2700 uczniach szkół średnich w Anglii, śledząc ich losy od końca szkoły podstawowej poprzez dwanaście różnych szkół średnich, na przykład w przypadku dziesięcioletniego dziecka zidentyfikowanego jako posiadającego skłonności do wejścia w konflikt z prawem istniało 48-procentowe prawdopodobieństwo wkroczenia przez nie w późniejszym okresie na drogę przestępstwa, jeśliby uczęszczało do szkoły średniej A, gdzie zachowanie uczniów było prowadzone w jeden sposób, ale tylko 9-procentowe, gdyby chodził do szkoły B, gdzie zachowaniem kierowano w inny sposób⁹⁰⁹. Rutter zauważył również, że rezultaty behawioralne są lepsze w tych szkołach, gdzie nauczyciele często nagradzają pracę uczniów, są dla nich łatwo dostępni oraz chcą porozmawiać o ich problemach⁹¹⁰. Młodzi ludzie wykazują największą podatność na korektę moralną, kiedy mają przekonanie, że ludziom dorosłym leży na sercu rzeczywiście ich dobro. Badania wskazują też na to, że młodzi ludzie najbardziej korzystają z dyscypliny wówczas, gdy łączy ona w sobie element rozumowania, dzięki któremu jest im znacznie łatwiej pojąć, w jaki sposób ich postępowanie wpłynęło na innych ludzi, nierzadko nawet warunkując jego poziom⁹¹¹.

Antycypując niejako założenia koncepcji rozumowania moralnego, już na początku XX wieku Dewey sformułował teorię rozwoju moralnego, która bardziej niż lekcje moralności popierała myślenie refleksyjne⁹¹². Zgodnie z tą koncepcją najwłaściwszą drogą do rozwiązywania dylematów moralnych w prawdziwym życiu jest odwołanie się do rozumu lub posługiwanie się myśleniem logicznym i inteligencją. W roku 1960 Louis Raths i jego

⁹⁰⁸ Por. E. McGinnis, A. Goldstein, *Skill-Streaming the Elementary School Child*, Champaign 1984; A. Goldstein, R. Sprafkin, J. Gershaw, P. Klein, *Skill-Streaming the Adolescent*, Champaign 1980; M. Harmin, *What I've Learned About Values Education*, Bloomington 1977.

⁹⁰⁹ Por. M. Rutter, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools & Their Effects on Children*, Cambridge 1979.

⁹¹⁰ Por. G. Grant, *The World We Created at Hamilton High*, Cambridge 1988.

⁹¹¹ Por. M.L. Hoffman, *Moral Development*.

⁹¹² Por. J. Dewey, *Moral Principles in Education*, Cambridge 1909.

współpracownicy, podążając za myślą Deweya, rozwinęli podejście wyjaśniania wartości⁹¹³.

Prawdopodobnie dwoma najszerzymi znanymi programami wychowania moralnego są: podejście poznawczo-rozwojowe⁹¹⁴ i klaryfikacja wartości⁹¹⁵. Obydwa te modele ogniskują silnie swoje zainteresowanie na procesach rozwijania osobistego rozumowania odnoszącego się do ocen moralnych opartych na przypuszczeniu, że młodzi ludzie potrzebują takiego rozumowania w rzeczywistych sytuacjach życiowych⁹¹⁶.

Kolejne podejście, poparte obiecującymi badaniami, to nauczanie kooperatywne demonstrujące pozytywny wpływ na postawy związane z troską o pomysły innych, niezależną współpracę, tolerancję dla odmiennych poglądów i rozwiązywanie konfliktów⁹¹⁷. Podejście to wspomaga także uczniów w ćwiczeniu przez nich moralnego przywiązania do małych grup⁹¹⁸.

Rozwój rozumowania moralnego uczniów pozytywnie stymulują również projekty usług społecznych. Uczniowie biorący udział w tych projektach wydają się bardziej skłonni do rozwijania altruizmu i budowania własnej wartości, do troszczenia się o dobro innych, dostrzegania wartości w pomaganiu rozumienia niezależności. Projekty te oferują też pewne możliwości dla krzyżowania aktywności pokoleniowych, które mogą rozwijać jakości odpowiadające charakterystyce osoby dojrzałej moralnie⁹¹⁹.

Uznając, że edukacja moralna wymaga czegoś więcej niż tylko indywidualnej refleksji, Kohlberg wraz ze swymi współpracownikami rozwinęli podejście The Just Community School promujące rozwój moralny. Podstawowym założeniem tych szkół jest wyrównywanie rozwoju moralnego uczniów poprzez oferowanie im szansy uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie. Tutaj demokracja odnosi się do czegoś więcej niż tylko proste oddanie głosu. Wyznacza pełne uczestnictwo w społeczeństwie w dochodzeniu do podejmo-

⁹¹³ Por. L. Raths, M. Harmin, S.B. Simon, *Values and Teaching*, Columbus–Toronto–London–Sidney 1978.

⁹¹⁴ Zob. L. Kohlberg, *Moral Stages and Moralization...*, s. 31–53.

⁹¹⁵ Por. L. Raths, M. Harmin, S.B. Simon, *Values and Teaching*; M. Raudsepp, *Values and Environmentalism*, s. 211–233.

⁹¹⁶ Zob. A. Schlaefli, J. Rest, S. Thomas, *Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test*, „Review of Educational Research” 1985, no. 55, s. 319–352.

⁹¹⁷ Por. R.G. Slavin, *Learning to Cooperate*.

⁹¹⁸ Por. L. Johnston, P. O’Malley, J. Blackman, *National Trends in Drug Use and Related Factors*, Hyattsville 1987.

⁹¹⁹ Por. R. Lipka, J.A. Beane, B. O’Connell, *Community Service Protects: Citizenship in Action*, Bloomington 1985; F.M. Newmann, R. Rutter, *The Effects of High School Community Service Programs on Students’ Social Development*, Final report to the National Institute of Education 1983.

wania decyzji na podstawie konsensusu, a nie „głównych zasad”. Jedną z cech tych szkół jest ich relatywnie mały rozmiar (często stanowią właściwie część innej szkoły), celują one w dostarczaniu uczniom sensu przynależności do grupy, która odpowiada na potrzeby jednostki. Główną instytucją tych szkół są zebrania społeczności, na których omawia się zagadnienia związane z życiem i dyscypliną w szkołach, a następnie demokratycznie decyduje (uczniowie mają takie same prawa jak nauczyciele)⁹²⁰. Ukryty cel tych spotkań polega na ustaleniu wspólnych norm, które wyrażają wspólne zdanie wszystkich członków społeczności. Podejście to rozwija pogląd kognitywno-rozwojowy, który zakłada, że omawianie dylematów moralnych może stymulować rozwój moralny.

We współczesnej sytuacji społeczno-gospodarczej, gdy rodzice poświęcają, z różnych względów, coraz mniej czasu dzieciom bądź nawet wykazują poważne problemy z określeniem swojej roli jako wychowawcy, szkoła niejako mimowolnie przejmuje część obowiązków wychowawczych od rodziców, w tym również na polu kształtowania wartości moralnych. Nie wolno zapominać, iż okres szkolny w rozwoju dziecka pozostaje ostatnim etapem dzieciństwa. Wejście w wiek szkolny to zarazem wciąż pierwszy ważny krok w świat ludzi dorosłych⁹²¹. Szkoła może być czynnikiem silnie wpływającym na szanse życiowe dzieci i młodzieży, rozwijając ich potencjał biopsychiczny oraz społeczny⁹²².

Proponowanego i realizowanego przez szkołę wychowania moralnego nie można jednak sprowadzić do kolejnej akcji społecznej, skoro jest ono przecież tradycyjnie przypisywaną szkole jej zasadniczą misją. Szeroko rozumiana oświata winna więc mocno zaangażować się także w rozwój moralnie dojrzałych jednostek, które będą w znacznym stopniu warunkować poziom moralności innych członków społeczeństwa, a w przyszłości będą kształtować moralną przestrzeń życia społecznego⁹²³. Nie może być jednak wątpliwości co do tego, że skoro zmienia się dziś tak wyraźnie nasza rzeczywistość, to szkoła nie może już korzystać z przestarzałych i nieadekwatnych wzorów, gdyż utrudnia to prowadzenie przez nią misji wychowawczej⁹²⁴.

We współczesnych dyskusjach wokół szkolnej edukacji moralnej przewijają się często między innymi następujące ważne pytania: W jaki sposób edu-

⁹²⁰ Zob. J. Leming, *Curricular Effectiveness in Moral Value Education: A Review of Research*, „Journal of Moral Education” 1981, no. 10, s. 147–164; A.L. Lockwood, *The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects*, „Review of Educational Research” 1978, no. 48, s. 325–364

⁹²¹ Por. K. Appelt, S. Jabłoński, *Osiągnięcia i zagrożenia...*, s. 75–80.

⁹²² Zob. M.J. Szymański, *Studia i szkice...*, Warszawa 2015, s. 107–126; tenże, *Selekcyjne funkcje...*, s. 63–95.

⁹²³ Zob. W. Kojs, *Funkcje kontroli...*, s. 22.

⁹²⁴ Zob. E. Augustyniak, *Dziecko w kulturze szkoły*, s. 48–50.

kacja ta ma być umiejscowiona w programie szkolnym, który już teraz zdaje się być rozciągnięty do swoich granic? Czy edukacja moralna powinna być traktowana jako oddzielny przedmiot lub też wypełniać cały program? Kto ją w końcu powinien prowadzić i jak można dokonać jej ewaluacji? Odpowiedź na te pytania jest nie tylko bardzo ważna z punktu widzenia teorii pedagogicznej, skoro od rezultatów szkolnej edukacji moralnej zależy często funkcjonowanie moralne jednostki w środowisku społecznym, jak i moralne kształtowanie oblicza tego środowiska. Nie może być więc żadnych wątpliwości co do tego, iż edukacja moralna stanowi zupełnie organiczną część zarówno programu nauczania, jak i praktyki codziennego wychowania szkolnego⁹²⁵. Skoro problematyka pedagogiczna, aksjologiczna, psychologiczna, socjologiczna i antropologiczna wyrasta z realnego bytu człowieka i jego historii, winna więc stanowić fundament programów kształcenia zarówno ukierunkowanych na nauczycieli, jak i uczniów, również w zakresie edukacji moralnej⁹²⁶.

Poważna zmiana życiowa, jaką stanowi zawsze rozpoczęcie nauki szkolnej, domaga się niejako adekwatnej do tej rangi troski o stworzenie właściwych warunków do prawidłowego przystosowania umożliwiającego optymalny rozwój moralny. Elementem, który z pewnością korzystnie wpływa na rozwój moralny dziecka, jest zdaniem Andrzeja de Tchorzewskiego dialog pomiędzy rodzicami a nauczycielami, rodzicem a dziećmi oraz nauczycielami a uczniami. „Dialog, który oparty jest przede wszystkim na słowie, należy traktować jako instrument myślenia humanistycznego, dzięki któremu w procesie wychowania ujawnia się świat obiektywnych wartości moralnych. Dialogiczne myślenie humanistyczne nie ma służyć szukaniu odpowiedzi na pytania dotyczące samego istnienia wartości, lecz na ich doświadczaniu, które występuje dzięki relacjom zachodzącym pomiędzy podmiotami wychowania oraz ich przeżywaniu”⁹²⁷. Dlatego za niezbędne dla prawidłowego rozwoju dzieci należy uznać korzystanie przez nauczycieli w ich pracy z niedyrektywnych metod edukacji moralnej⁹²⁸.

Niezbędnym elementem skuteczności najbardziej nawet przemyślanego programu edukacji moralnej jest oczywiście konstruktywne zaangażowanie się wszystkich osób, które biorą w niej udział: nauczycieli, administracji, rodzin, szeroko rozumianych mediów, czynników rządowych, a przede wszystkim oczywiście samych uczniów. Szkoły powinny starać się zawsze uwzględniać potrzeby społeczeństwa, czyniąc to na przykład poprzez propozycje wchodzące w przestrzeń życia publicznego, różnego rodzaju kwestionariusze, wywiady

⁹²⁵ Zob. J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, s. 97; Z. Cackowski, *Życie ludzkie...*, s. 190.

⁹²⁶ W. Kojs, *Zagadnienie kulturowego i edukacyjnego przekazu...*, s. 172.

⁹²⁷ Zob. A.M. de Tchorzewski, *Dialog jako forma...*, s. 91.

⁹²⁸ Zob. E. Gawel-Luty, *Przetwarzanie informacji...*, s. 65.

społeczne czy wreszcie organizowanie konferencji z udziałem właściwych specjalistów. W celu zbudowania silnego wsparcia dla jakiegokolwiek programu, a zwłaszcza dla programu związanego z rozwojem moralnym, który przecież potencjalnie może być w jakimś przynajmniej stopniu kontrowersyjny, dotykając uczuć i wierzeń, czymś koniecznym jest włączenie w ich konstruowanie społeczeństwa. Systematyczne i zorganizowane programy edukacyjne powinny być też oparte zawsze na solidnej teoretycznej podstawie i prezentować się spójnie. Nie powinno tu braknąć także uwzględnienia ważnych dla kształtowania postaw moralnych czynników: odwagi, zaufania, lojalności, współpracy w zespole. Nie można też w żadnym wypadku zgodzić się na to, aby rola wychowawcy została ograniczona do jakiegoś bezwzględnego realizowania celów ustanowionych przez różnej proveniencji ideologów lub jakieś grupy społeczne czy polityczne. Może on stać się bowiem w takich uwarunkowaniach jedynie pewnego rodzaju pośrednikiem pomiędzy decyzjami wydanymi przez nadrzędne instancje a życiem społecznym⁹²⁹.

Wartościową uwagę w tym obszarze czyni W.A. Gatherer, który proponuje, aby dokonać rozróżnienia pomiędzy formalnym a nieformalnym programem szkoły. Ten pierwszy wyznacza więc niejako to wszystko, czego naucza się w sposób systematyczny. Nieformalny program stanowi natomiast grupa takich czynników, jak: ustalanie zasad, szkolnych norm czy modelowanie pewnych zachowań. Formalny program nauczania może wspierać edukację moralną na wiele różnych sposobów. Można systematycznie organizować lekcje uwzględniające zagadnienia związane z moralnością, na przykład przez historyczne studiowanie kluczowych i ważnych sytuacji moralnych i decyzji na podstawie literackich analiz bohaterów moralnych lub złoczyńców czy też wielkich dylematów moralnych, a skończywszy na teatralnym przedstawieniu konfliktów itp. Lekcje mogą być też tworzone w ten sposób, aby sprawdzać koncepcje moralne i klasyczne ujęcia tej kwestii. Zaleca się również podejmowanie zagadnień moralnych w kontekście interakcji rówieśniczych, kursów, korepetycji i innych form zinstytucjonalizowanego działania moralnego włączonego do wymagań programowych⁹³⁰.

Nie ulega przy tym wątpliwości, że nauczyciel powinien wykorzystywać każdą możliwą okazję do wzmocnienia poprawnego moralnie sposobu myślenia i zachowania uczniów. Oni z kolei muszą czuć, że stanowią część instytucji szkolnej uznającej określony, spójny ze sobą system wartości. Jest także dla edukacji czymś ważnym, aby w szkole panował duch przyjaznego i otwartego dialogu, koleżeństwa i wzajemnego zrozumienia⁹³¹. Nie do przecenienia jest

⁹²⁹ Zob. J. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, s. 111–113.

⁹³⁰ Por. W.A. Gatherer, *Values and Curriculum. Unpublished Manuscript*, Edinburgh 1995.

⁹³¹ Zob. S. Jasione, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 93–94.

umiejętne prezentowanie młodym ludziom właściwych wzorów osobowych, pogłębianie odpowiedzialności moralnej za własne postępowanie oraz zapoznawanie z różnymi technikami samodoskonalenia.

Jedną z podstawowych strategii w ramach edukacji moralnej jest zawsze budowanie silnej wspólnoty w klasie szkolnej, w której „społeczność moralna” oznacza przede wszystkim wzajemne poznanie się uczniów, szacunek, akceptację, troskę o siebie nawzajem oraz poczucie przynależności do grupy i odpowiedzialności za nią. Jak zauważył Durkheim, przyłączając się do grup, dzieci dochodzą do przekonania, iż należy cenić innych ludzi i uczyć się lojalności oraz odpowiedzialności wobec czegoś większego niż oni sami⁹³². Piaget uważał podobnie, że to „zorganizowane życie społeczne” w klasie szkolnej umożliwia dzieciom wyrośnięcie z egocentryzmu w kierunku kooperacji i wzajemnego szacunku⁹³³. Z kolei Dewey doszedł do wniosku, że znaczna część edukacji ponosi porażkę z tej właśnie przyczyny, iż zaprzecza szkole jako formie życia społecznego, bez której trudne lub w praktyce niemożliwe jest zdobycie autentycznego treningu moralnego⁹³⁴. Pozostawanie jednostki w obrębie grupy stworzy zawsze możliwość wyboru roli oraz rozwija jej umiejętności do obierania nowych moralnych perspektyw, które oczywiście mogą być zróżnicowane⁹³⁵.

Badania prowadzone przede wszystkim na gruncie amerykańskim wykazują wyraźną różnicę w rozwijaniu umiejętności moralnego życia dzięki treningowi umiejętnościowemu. Młodzi ludzie efektywniej uczą się przekładania koncepcji moralnych na działanie moralne dzięki stosowaniu takich metod treningowych jak na przykład niezgoda z szacunkiem. Odgrywanie ról może pomóc młodym ludziom w nauczeniu się wyrażania przeciwnego zdania bez pomniejszania w tym procesie innych. Kolejną metodą to rozwiązywanie problemów moralnych. Nauczyciele mogą wykorzystać prawdziwe problemy klasy i osobiste, aby umożliwić młodzieży praktykę w identyfikacji, rozważaniu alternatyw, antycypowanie konsekwencji, wybieranie działań właściwych lub dobrych i trwanie przy swoim wyborze. Rozwiązywanie problemów moralnych może wywoływać dyskusje w całej klasie bądź dialogi pomiędzy poszczególnymi uczniami. Jeszcze inne możliwości daje tak zwane mądre wybieranie. Nauczyciel może więc pomóc uczniom nauczyć się dokonywania mądrych wyborów przez nieprzyspieszanie ważnych decyzji, uświadomienie, że są sytuacje, gdy potrzebny jest czas na rozważenie płynących z różnych stron informacji⁹³⁶.

⁹³² Por. É. Durkheim, *Moral Education...*

⁹³³ Por. J. Piaget, *The Moral Judgment...*

⁹³⁴ Por. J. Dewey, *The Need...*

⁹³⁵ Zob. J. Groth, *Rozumowanie moralne...*, s. 197.

⁹³⁶ Por. E. McGinnis, A. Goldstein, *Skill-Streaming...*; A. Goldstein, R. Sprafkin, J. Gershaw, P. Klein, *Skill-Streaming...*; M. Harmin, *What I've Learned...*

Jeśli oczekuje się, że młodzi ludzie osiągną, przede wszystkim poprzez samowychowanie, oczekiwane moralne postawy i zachowania, to wszyscy współtworzący szkołę demonstrować winni takie właśnie zasady moralne, odznaczając się odpowiednim etosem moralnym⁹³⁷. Jedną z koncepcji tego etosu jest to, że szkoła funkcjonuje zawsze przede wszystkim jako „sprawiedliwa społeczność”⁹³⁸. Samorząd szkoły relacjami interpersonalnymi i rozwiązywaniem konfliktów kieruje raczej za pomocą zasad moralnych niż przez celowe działania. Etos moralny szkoły najlepiej rozwija się we właściwym klimacie stworzonym przez specyficzny program, który powinien odzwierciedlać tematy moralne i aspekty obiektywne.

Obok umiejętności *stricte* technicznych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela ważną rolę, niezmiennie zresztą, odgrywają jego kwalifikacje moralno-społeczne. Z tego względu jest czymś ważnym, aby nauczyciel odznaczał się odpowiednim autorytetem, szeregiem godnych podziwu i naśladowania cech i zachowań⁹³⁹. Arendt twierdzi, że problem edukacji bierze się z tego, „że z samej swej natury nie może ona wyrzec się autorytetu ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”⁹⁴⁰. Nauczyciel musi umieć wejść w autentyczny kontakt z uczniami, akceptując i szanując jednocześnie ich potrzeby. Elementy te budują jego osobowość i pozwalają stać się autentycznym autorytetem.

Z uniwersalnej natury moralności bierze się przekonanie o tym, że pedagodzy mogą zrobić coś więcej niż tylko wyjaśniać uczniom wartości, są oni bowiem w stanie stwarzać także bezpośrednią możliwość praktycznego wykorzystania nabytej wiedzy z dziedziny moralności, swoją osobą dając świadectwo uczonych i posiadanych wartości. Pozostawanie nauczycielem nie oznacza jednak w żadnym wypadku, że uczniowie automatycznie zaczną go darzyć szacunkiem i podzielać jego przekonania oraz formułowane propozycje z obszaru aksjologii. Nawiązanie odpowiednich relacji z uczniami domaga się niejako z natury rzeczy takich cech osobistych, jak świadomość siebie i swojego systemu wartości, pełnienie funkcji modelowych dla wychowanka, jasne zasady etyczne, poczucie odpowiedzialności⁹⁴¹. Magdalena Błędowska wymienia trzy grupy cech świadczące o autorytecie nauczycieli: cechy intelektualne (wiedza fachowa, umiejętność interesującego przekazywania nauczanych treści, umiejętność dobrej organizacji pracy, umiejętność stawiania jasnych i wysokich wymagań), cechy osobowościowo-moralne (obiektywność, spra-

⁹³⁷ Por. J.A. Bean, R. Lipka, *Self-Concept...*

⁹³⁸ Zob. C. Power, *Moral Education...*, s. 4–9.

⁹³⁹ Zob. M. Błędowska, *Autorytet nauczyciela...*, s. 103–104.

⁹⁴⁰ Za: M. Dudzikowa, *Autorytet (nauczyciela)...*, s. 98.

⁹⁴¹ Zob. B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, s. 13–14.

wiedliwość, autentyczność, obowiązkowość), atrakcyjność zewnętrzna (ogólna kultura, poczucie humoru, ogólny wygląd, donośny, miły głos)⁹⁴². Marian Śnieżyński eksponuje zaś w tym względzie: wiedzę, sposób nauczania i cechy osobowości, obiektywizm i konsekwencję w stawianiu wymagań i ich egzekwowaniu⁹⁴³. Dla odmiany Irena Sławińska wskazuje na cechy niszczące i podważające autorytet nauczycielski: słabe wyposażenie intelektualne, niewielkie horyzonty naukowe, silne zainteresowania natury finansowej, pycha, samouwielbienie nauczyciela, demonstrowana wyższość intelektualna, staranie o nadmierne przypodobanie się uczniom⁹⁴⁴.

5.1.4. MIEJSCE GRUPY RÓWIEŚNICZEJ W KSZTAŁTOWANIU OSOBY MORALNEJ

Obok rodziny i szkoły niezwykle poważny wpływ na poziom rozumowania moralnego dzieci i młodzieży wywiera niezmiennie grupa rówieśnicza będąca już od najmłodszych lat nieodzowną częścią życia każdego człowieka. Jej znaczenie i wpływ w kontekście adolescentów jest jednak szczególnie silny wtedy, gdy ich rodzice mają problemy ze spełnieniem oczekiwań dorastających dzieci⁹⁴⁵. Warto przytoczyć w tym miejscu kontrowersyjną i prowokującą tezę wysuniętą przez Judith Harris oraz Stevena Pinkera, że socjalizacja odbywa się głównie w grupie rówieśniczej, a rola rodziców ogranicza się do minimum⁹⁴⁶. Dostrzegając przesadę w tym stwierdzeniu, należy zauważyć, iż w grupie rówieśniczej młody człowiek zaspokaja tak ważną potrzebę przynależności do zespołu, w którym nabywa poprzez dyskurs, a nawet konflikt doświadczenia odnośnie do wydawania ocen moralnych⁹⁴⁷.

Grupa rówieśnicza pozostaje specyficznym organizmem społecznym ze względu na typ więzi bliskich i nacechowanych wzajemną aprobatą. Tworzy się w niej specyficzna struktura stosunków międzyosobniczych: układ hierar-

⁹⁴² Zob. M. Błędowska, *Autorytet nauczyciela...*, s. 111–112.

⁹⁴³ Zob. M. Śnieżyński, *Autorytet nauczyciela...*, s. 42–44.

⁹⁴⁴ Zob. J. Kośmider, *Relacje uczniów...*, s. 237–238.

⁹⁴⁵ Zob. T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 115.

⁹⁴⁶ Por. T. Parczewska, *O przyjaźni jako wartości w relacjach społecznych* [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Poznań 2011, s. 271–278.

⁹⁴⁷ Zob. H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012, s. 142–144; T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 183; H. Muszyński, *Podstawy wychowania...*, s. 99.

chii wewnętrznej grupy, układ decyzji i system kanałów komunikacyjnych, układ i rodzaj więzi między członkami⁹⁴⁸. O sile wpływu danej grupy decyduje ilość i ranga pragnień zaspokajanych w ramach jej organizacji i pod warunkiem dostosowania się do obowiązujących w niej wzorów postępowania⁹⁴⁹. Dłużej działające grupy rówieśnicze cechuje ich określony poziom kultury, a czasem antykultury. Przejawia się on w uznawanych wartościach (czasem antywartościach), wzorach osobowych, stylu bycia czy też preferowanych sposobach zachowania. Grupy takie w okresie adolescencji łączą się przede wszystkim wokół podobnych zainteresowań społecznych, oczekiwań wobec przyszłego życia oraz orientacji zawodowych; przyjaźnie, czyli oparte na zaufaniu związki dwóch lub więcej osób, intensywniejsze i intymniejsze niż w przypadku paczek, stwarzają zaś sytuację psychologiczną, w której młodzi ludzie mogą „być sobą”, wyrażając swoje najskrytsze uczucia, nadzieje i obawy. Kształtuje się tu poczucie solidarności z grupą, akceptacja jej celów działania oraz uznanie ich za własne. W grupie ustanawiane są normy wyznaczające postępowanie jej członków, dotyczące zachowywania się w konkretnych okolicznościach, przestrzegania zwyczajów grupowych⁹⁵⁰. Więzy między członkami takich grup jest bardzo silna, gdyż opiera się na osobistym zetknięciu się „twarzą w twarz” oraz ciągłych i dosyć trwałych kontaktach wzajemnych, które stwarzają przestrzeń do wielorakich dyskursów wokół pojawiających się wątpliwości odnośnie do rozwiązania kwestii moralnych⁹⁵¹.

Ważną rolę w kontekście kształtowania się zębów dojrzałego rozumowania odgrywa silny system kontroli społecznej, który wywiera grupa rówieśnicza. Szczególny udział mają tu normy grupowe, w skład których wchodzi: ocena znaczenia różnych rodzajów zachowania się z punktu widzenia interesów grupy; oczekiwania dotyczące pożądaných sposobów postępowania jej członków; reakcje grupy na zachowania się członków mogące przybierać formę sankcji pozytywnych⁹⁵². Wspólnoty tworzone przez młodych ludzi wytwarzają też jednak często wzory obyczajowe niezbyt zgodne z tymi, jakie starają się im w jakiś sposób narzucić dorośli i nauczyciele. Sytuacja ta skutkować może tym, iż ich zachowanie będące próbą swoistego dostosowywania się do tych wzorów może też znacznie różnić się od propagowanych przez dorosłych. Warto zwrócić zresztą uwagę na to, iż jedynie przez swobodne interakcje po-

⁹⁴⁸ Zob. T. Pilch, *Grupa rówieśnicza...*, s. 175, 181.

⁹⁴⁹ Zob. H. Muszyński, *Podstawy wychowania...*, s. 99; T. Pilch, *Grupa rówieśnicza...*, s. 125–126.

⁹⁵⁰ Zob. I. Obuchowska, *Adolescencja*, s. 177; A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, s. 220.

⁹⁵¹ Zob. T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 175–178.

⁹⁵² Zob. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 209.

między rówieśnikami może zostać przewyżczona heteronomiczna moralność dorosłych⁹⁵³. Konfrontacje z rówieśnikami, wprowadzając nawet element braku równowagi, motywują przecież zarazem do samodzielnego poszukiwania nowych treści przywracających odpowiednią równowagę. W obrębie grupy młodzi ludzie uczą się relatywizmu w ocenach moralnych, internalizując podstawowe normy współżycia społecznego. Wytwarza się tu perspektywa tak ważna w teorii rozumowania moralnego, dzięki której można postawić się w sytuacji kogoś innego i zrozumieć jego motywacje. Dzieci zachęcane do formułowania reguł mających obowiązywać w grupie koleżeńskiej wykazują tendencję do tworzenia moralności wzajemnego szacunku i współdziałania odmiennej od moralności jednostronnego szacunku i moralności obowiązku tworzonej pod presją dorosłych. Piageta jest przekonany, iż relacje rówieśnicze stanowią kluczowy czynnik rozwoju rozumowania moralnego właśnie dlatego, iż charakteryzuje je równość statusów, łatwość zrozumienia motywów i intencji partnera. W dodatku tak częste przecież konfrontacje z rówieśnikami, wprowadzając brak równowagi, motywują młodych ludzi do samodzielnego poszukiwania treści przywracających tę równowagę⁹⁵⁴. Już nawet grupy zabawowe sprzyjają rozwojowi rozumowania moralnego, skoro stanowią teren zdobywania nowych doświadczeń społecznych, uczą umiejętności współdziałania, wczuwania się w cudze przeżycia i problemy, okazywania innym szacunku i uznania. W trakcie zabawy dzieci prowadzą przecież negocjacje co do reguł gry czy innych spraw związanych z moralnością. Doświadczają tego, że grupa może tworzyć i zmieniać zasady, uczą się też przyjmowania perspektywy drugiej osoby.

Kohlberg zwraca szczególną uwagę na uczestnictwo w grupie, widząc w nim źródło możliwości wybierania ról i rozwijania zdolności jednostki do obierania nowych moralnych perspektyw. Skoncentrował się on przy tym na takich normach uczniów w szkołach Just Community, jak troska i uczestnictwo, wskazując, iż normy rówieśnicze wpływają na moralną atmosferę szkoły i odwrotnie⁹⁵⁵. Zarówno Piaget, jak i Kohlberg sądzą, że interakcje z rówieśnikami odgrywają zasadniczą rolę w powstawaniu coraz bardziej zaawansowanych form myślenia moralnego. Zmagając się z wieloma konfliktami moralnymi napotkanymi w codziennych kontaktach z przyjaciółmi i kolegami, młodzi ludzie stopniowo przechodzą na kolejne stadia rozwoju poznawczego⁹⁵⁶.

⁹⁵³ Por. M.L. Hoffman, *Empatia...*, s. 122–123; E. Stanisławiak, *Co warto wiedzieć o grupie społecznej?* [w:] *Wybrane problemy psychologii społecznej*, red. E. Stanisławiak, Warszawa 2004, s. 162–166.

⁹⁵⁴ Zob. A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Lublin 1992, s. 35.

⁹⁵⁵ Zob. W. Damon, *Handbook of Child Psychology*, t. I–IV, New York 1998, s. 60–70.

⁹⁵⁶ Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 496.

Należy zaznaczyć, iż choć przyjęte przez grupę rówieśniczą normy mogą spełniać niezwykle pozytywną rolę w rozwoju moralnym każdej jednostki, sprzyjając afirmacji oraz introcepcji wartości umożliwiających jej harmonijny rozwój moralny, to w rzeczywistości nie zawsze tak się jednak dzieje. Zdarza się również tak, że grupa wprowadza wychowanka w mniej czy bardziej negatywne formy aktywności. Sytuacja ta staje się szczególnie niebezpieczna wówczas, gdy jakaś jednostka trafia na grupę o nastawieniu wyraźnie aspołecznym. Uwidacznia się wówczas konformizm przejawiający się w kształtowaniu postaw zgodnych z zachowaniem innych członków aspołecznej grupy oraz w pewnej „odporności” na próby zmiany postępowania przez kogoś spoza niej. Dostrzegając to niebezpieczeństwo, nie wolno jednak zapominać o tym, że dla jednostki nie jest korzystny ani zbyt mały, ani nadmierny konformizm⁹⁵⁷. Nie ulega jednak wątpliwości, że presja rówieśników to zazwyczaj jeden z najsilniejszych motywów działania w sposób niezgodny z własnymi zasadami moralnymi. Jednostka, podejmując działania niezgodne z założeniami grupy, ryzykuje przecież utratę statusu pełnoprawnego członka grupy rówieśniczej, co może być traumatycznym doświadczeniem. Do niekorzystnych zjawisk wiążących się z funkcjonowaniem grup nieformalnych zaliczyć można: używany tam żargon, nierzadko związany z przeklinaniem, opowiadanie nieprzyzwoitych historii i dowcipów, wagarowanie, lekceważenie zasad i autorytetów, skłonność do naruszania więzi i lojalności rodzinnej. W tym kontekście należy podkreślić, iż wraz z rozwojem dziecka zmniejsza się jednak wpływ cech ujemnych grup rówieśniczych, a ich miejsce zajmują czynniki dodatnie. Grupa rozwija bowiem sumienność, samokontrolę, wierność, oddanie sprawie, cierpliwość, lojalność, a współzawodnictwo o pozycję społeczną daje poszczególnym jej członkom okazję do doskonalenia się i zmiany swoich egocentrycznych zainteresowań na grupowe.

5.2. RELIGIA JAKO CZYNNIK IDENTYFIKACJI MORALNEJ

Wśród potencjalnie znaczących osób i instytucji dla rozwoju moralnego poszczególnych jednostek ważną rolę odgrywa również Kościół, przede wszystkim ten w wymiarze parafii – bez wątpienia mocno związany z całym

⁹⁵⁷ Zob. E. Stanisławiak, *Co to znaczy być konformistą?* [w:] *Wybrane problemy psychologii społecznej*, red. E. Stanisławiak, Warszawa 2004, s. 138–139; S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, s. 99; H. Hammer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Warszawa 2005, s. 60; J. Szmagałski, *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Warszawa 1998, s. 18; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 190–191.

kompleksem oddziaływań wychowawczych⁹⁵⁸. Religia niejako reprezentowana, przynajmniej tradycyjnie, przez jakieś wyznanie stanowi według Eriksona najstarszą i najtrwalszą instytucję służącą rytualnemu przywracaniu poczucia ufności w formie wiary, jednocześnie oferując namacalną formułę sensu zła, przed którym obiecuje uzbroić i bronić człowieka⁹⁵⁹. Praktyki religijne, proponując poddanie się Mocy, która tworzy i przebacza, stanowią instytucjonalizację głęboko ludzkiej potrzeby ufności i wiary⁹⁶⁰. W znaczących odstępach i za pośrednictwem rytuałów powiązanych ze wszystkimi ważnymi kryzysami cyklu życia religia pomaga odtworzyć nowe poczucie integralności i rzeczy znów wydają się być powiązanymi⁹⁶¹.

Z punktu widzenia monografii odnoszącej się do rozumowania moralnego za szczególnie ważną uznać należy ścisłą korelację pomiędzy religią i moralnością. Wyznaczając zasady postępowania, religia dąży przeciw zazwyczaj do utożsamiania ich z zasadami postępowania moralnego. Dostrzec można jednak dwa krańcowo różne ujęcia tych religijno-moralnych powiązań. Pierwsze z nich zakłada właściwie harmonijną i niebudzącą większych problemów współzależność pomiędzy tymi dwoma wymiarami życia społecznego. Zwolennicy tego stanowiska sądzą, jak zauważa Mariański, że „religia nadaje wartościom i normom moralnym znaczenie powszechne i absolutne. Brak religijnego uzasadnienia grozi swoistą hipotetyzacją aksjologiczną moralności”⁹⁶². Dlatego też przedstawiciele tego podejścia źródeł przejawów niemal wszelkich patologii społecznych doszukują się w obniżaniu się poziomu religijności w społeczeństwie czy też zbytym rozluźnieniu lub nawet zerwaniu związków pomiędzy religią a moralnością. Według drugiego podejścia pomiędzy religią a moralnością jest całkowita autonomia. Zwolennicy tego stanowiska piszą o doskonałej formie moralności dopiero wtedy, gdy uwolni się ona od konieczności sankcji religijnych i stanie się sprawą indywidualną każdej jednostki⁹⁶³. Na przykład Milena Jakubiak odrzuca moralność chrześcijańską, ponieważ uważa, że takie cnoty, jak: celibat, posty, pokuta, umartwienie ciała, wyrzeczenie, pokora, milczenie, samotność, nie są pożyteczne w życiu codziennym dla wszystkich

⁹⁵⁸ Zob. I. Ziemiński, *Moralność i religia. Poglądy filozoficzne Josepha Butlera*, Warszawa 2002, s. 135.

⁹⁵⁹ Zob. E.H. Erikson, *The Life Cycle: Epigenesis of Identity* [w:] *Developmental Psychology: Studies in Human Development*, red. H.E. Fitzgerald, J.P. McKinney, Homewood 1970, s. 56.

⁹⁶⁰ Zob. L. Witkowski, *VERSUS...*, s. 263.

⁹⁶¹ Zob. E.H. Erikson, *Gioventu e crisi d'identità*, Roma 1977, s. 960.

⁹⁶² J. Mariański, *Religia i moralność we współczesnym świecie – utożsamianie czy rozdzielanie?* [w:] *Scio cui credidi. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Mariana Rusieckiego w 65. rocznicę urodzin*, red. I. Ledwoń, K. Kaucha, Lublin 2007, s. 1210.

⁹⁶³ Por. R. Boguszewski, *Religia i religijność...*, s. 286–287.

ludzi, lecz dla fanatyków religii. Twierdzi też, że instytucje kościelne wzmaga-
ją strach w wiernych poprzez koncentrowanie się jedynie na negatywnych
aspektach życia ludzkiego. Osoby związane z instytucjami kościelnymi powo-
dują, iż wielu wiernych nie jest w stanie racjonalnie myśleć ze względu na
narzucanie im swojego toku myślenia⁹⁶⁴.

Nawet unikając podobnych, dosyć radykalnych sformułowań, trudno nie
dojść do wniosku, że oddziaływania religii i moralności nie sposób uznać za
zupełnie bezsprzeczne, a tym bardziej stosowalne do różnorodnych typów mor-
talności obecnie zwłaszcza się uwidaczniających. Problem ten dostrzegają
zresztą nawet autorzy ściśle związani z Kościołem katolickim, na przykład
Barbara Chyrowicz, która pisze: „Nawet przy założeniu zasadniczej odrębno-
ści źródeł poznania religii i moralności (nadprzyrodzonego i naturalnego) nie
ma powodu do antagonizowania obu porządków”⁹⁶⁵. Wydaje się, iż to ujęcie
otwiera przestrzeń do kształtowania rozwoju moralnego człowieka zarówno
w obrębie porządku myślowego i instytucjonalnego związanego z religią, jak
i tam, gdzie ten związek jest pomijany.

Szeroko referując to zagadnienie, Maria Ossowska wyróżnia pięć możli-
wych postaci zależności pomiędzy moralnością a wnoszoną przez Kościół
w życie społeczne religią: genetyczna opiera moralność na boskim pochodze-
niu, a w Bogu widzi twórcę norm moralnych oraz najpewniejszą gwarancją
moralności; logiczna zależność sugeruje, iż dyrektywy moralne wynikają
z dogmatów wiary na zasadzie wyłączności; psychologiczna interpretacja po-
wstaje w umysłach ludzi, którym od dzieciństwa podawano w ramach wycho-
wania dyrektywy moralne razem z prawdami wiary; w czwartym ujęciu treść
wierzeń religijnych uzależnia oceny i normy; ostatnia zależność ukazuje zwią-
zek między poziomem moralnym a religijnością. Religię postrzega się tu jako
skuteczny hamulec tendencji, które zdają się odchyłać od norm przyjmowa-
nych przez stojące za nią Kościoły⁹⁶⁶.

Pomimo tego, że religia, nawet według autorów deklarujących obojętność
religijną, wciąż stanowi jeden z ważnych elementów życia ludzi⁹⁶⁷, współcze-
śnie trudno uniknąć wrażenia, iż jest ona mniej czy bardziej deprecjonowana,
a Bóg staje się coraz bardziej nieobecny w kulturze i społecznej świadomości
całych niemal społeczeństw. Temu zjawisku sekularyzacji towarzyszy przy
tym coraz częstsze odchodzenie od przekonania czy niemal dogmatu długo

⁹⁶⁴ Zob. M. Jakubiak, *Religia jako moralność sztuczna*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 22, s. 208–209.

⁹⁶⁵ Zob. B. Chyrowicz, *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne, ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygnięcia*, Kraków 2008, s. 87.

⁹⁶⁶ Zob. M. Ossowska, *Socjologia moralności: zarys zagadnień*, Warszawa 2005, s. 76–81.

⁹⁶⁷ Zob. J. Woleński, *Natura ludzka a religia*, „Charaktery” 2007, nr 5, s. 80.

funkcjonującego w przestrzeni społecznej, że dobry i moralnie postępujący człowiek musi być osobą wierzącą i uczęszczającą do kościoła. Jest to niemal nieuniknione, skoro moralność staje się sprawą coraz bardziej indywidualną, nieodnoszoną przez wielu ludzi do żadnej formy instytucjonalnego wyznania. O ile niemal do naszych czasów religijność i moralność, nie stanowiąc właściwie oddzielnych sfer życia, stanowiły gwarancję sensownego życia, to współczesna cywilizacja kształtuje systemy filozoficzne, społeczno-polityczne, a zwłaszcza etyczno-moralne, które zupełnie już świadomie deklarują odcięcie się od wpływu jakiegokolwiek religii czy wyznania. Nierzadko pojawia się przecież nawet przekonanie, iż pełna forma autentycznej moralności domaga się właśnie uwolnienia od formułowania jakichkolwiek sankcji religijnych⁹⁶⁸. Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, iż to już nie tylko wszechogarniająca wszystko wola Boga czy też zrządzenie losu wyznaczają bieg życia człowieka. Znaczenie uzyskują: wiedza i wykształcenie, umiejętność podejmowania różnorodnych wyborów, pracowitość i wytrwałe dążenie do celu, racjonalne kierowanie własnym życiem⁹⁶⁹.

Uwzględniając powyżej zasygnalizowane kwestie, trzeba zauważyć, że choć we współczesnej cywilizacji istnieją systemy społeczno-polityczne i filozoficzne świadomie sprzeciwiające się wszelkim wpływom religijnym na tworzenie się rzeczywiście autonomicznych systemów etyczno-moralnych, to są i takie, które związek ten bardzo silnie eksponują. Analiza empiryczna związków między religią a moralnością wykazuje zresztą, że korelacja postaw religijnych i moralnych przedstawia się w sposób niejednorodny. Tam jednak, gdzie religię się uznaje, stanowi ona ważny czynnik kształtowania osobistych i społecznych wartości moralnych. Dla wielu ludzi religia jest główną siłą motywującą ich do kierowania się dobrem, a unikania tego, co złe. Nie dzieje się to oczywiście automatycznie i jeśli religia ma spełniać swoje zadanie, to musi być mocno włączona w struktury osobowości, stanowiąc centralne miejsce w hierarchii wartości⁹⁷⁰. Jak zauważa Antoni J. Nowak, „doświadczenie religijne jako przebieg psychiczny nie może dokonywać się w pustce życia psychicznego. Musi ono mieć określoną *capacitas* podmiotu, jest nią, według języka psychologicznego, dyspozycja religijna właściwa tylko człowiekowi”⁹⁷¹.

Nie wolno też zapominać, iż religijność człowieka przechodzi przez kolejne specyficzne i skomplikowane stadia i etapy, kształtując się dopiero wraz

⁹⁶⁸ Zob. A. Krzempek, *Rozwój moralny a religijność dziecka (zarys problematyki)* [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 82–83.

⁹⁶⁹ Zob. M.J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości...*, s. 13–14.

⁹⁷⁰ Zob. K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości: z Biblią przez życie*, Gdańsk 1995, s. 50.

⁹⁷¹ A.J. Nowak, *Identyfikacja postaw*, Lublin 2000, s. 33.

z wiekiem człowieka⁹⁷². W nawiązaniu do teorii rozwoju moralnego Kohlberga, James Fowler wyróżnia następujące stadia rozwoju religijnego: pierwsze ukazuje Boga jako istotę posiadającą cechy fizycznej wyższości i mocy; na drugim etapie w relacjach z Bogiem widzi rodzaj swoistej wymiany; w stadium trzecim Bóg traktowany jest jako Przyjaciel, ktoś bliski i drogi; czwarte stadium poszerza spojrzenie człowieka na Boga jako dawcę natury; w piątym stadium człowiek postrzega Boga jako istotę wspierającą go w działaniu, zwłaszcza moralnym; w ostatnim etapie rozwoju religijnego jednostka uznaje Boga za najwyższą wartość i podporządkowuje Mu całe życie. Moralność rozumiana jest tu jako działanie oparte na świadomym wyborze wartości. Trudno w tym kontekście nie zauważyć jednak, iż tak jak odrzucenie Boga nie stanowi jednoznacznej przyczyny niemoralnego zachowania, tak samo religia nie gwarantuje postępowania moralnego. Mimo że rozwój religijny zapewnia określoną jakość rozwoju moralnego, to jednak relacja ta nie jest symetryczna, gdyż ten ostatni nie zapewnia rozwoju religijnego⁹⁷³. Znaczącą rolę religii w wychowaniu moralnym potwierdzają jednak liczne badania socjologiczne, zgodnie z którymi znaczna większość społeczeństwa przypisuje jej najwyższy autorytet moralny. Każdy Kościół deklaruje przecież pragnienie uczynienia człowieka lepszym, świadomym swojej godności oraz bardziej oddanym swym zadaniom życiowym, rodzinnym, społecznym i patriotycznym. Warto przy tym zauważyć, iż istotną rolę w procesie wychowania moralnego dzieci i młodzieży odegrać może szkolne nauczanie religii⁹⁷⁴.

Ważne wnioski wysnuwa się z badań dotyczących korelacji pomiędzy rozumowaniem moralnym a wiarą (religią). Barbara F. Clouse stwierdziła, że dorośli akceptujący podstawowe doktryny wiary chrześcijańskiej są mniej predysponowani do osiągnięcia wyższych stadiów rozumowania moralnego zaproponowanych przez Kohlberga aniżeli osoby niewierzące⁹⁷⁵. Clouse doszła do wniosku, że więźniowie osiągający najniższy poziom rozumowania moralnego deklarowali zarazem głęboką wiarę w Jezusa Chrystusa. Uważali, że najważniejsze jest życie pozaziemskie i nic z nim wspólnego nie mają ich obecne kontakty z ludźmi. Przykazania dyktują, jak sądziła, zasady zachowania wobec Jahwe, a nie wobec innych ludzi, a Biblia i większość innych ksiąg religijnych zawiera niezliczoną liczbę przykładów niskiego poziomu rozwoju

⁹⁷² C. Walesa wyróżnia następujące okresy rozwoju religijnego: religijny (1. rok życia), religijności magicznej (4–7 lat), religijności autorytarno-moralnej (7/8–12 lat), kształtowania się religijności autonomicznej (12–16/17 lat), kształtowania się religijności autentycznej (16–25 lat), stabilizacji religijnej (25–40 lat), dojrzałości religijnej (40–60/70 lat), religijności eschatologicznej (od 60–70 lat do końca życia). Zob. A. Krzempek, *Rozwój moralny...*, s. 85–86.

⁹⁷³ Zob. K. Ostrowska, *W poszukiwaniu...*, s. 39–41.

⁹⁷⁴ Por. A. Murzyn, *Filozofia edukacji...*, s. 45; P. Jaroszyński, *Etyka...*, s. 125.

⁹⁷⁵ Por. B. Clouse, *Patterns for a Purpose*, New York 1995.

rozumowania moralnego. Warto też zauważyć, że kalwinizm zyskał popularność wśród osób zdeprawowanych, ponieważ wzmacnia przekonanie, że natura każdego człowieka pcha go do czynienia zła, co może służyć do tłumaczenia kolejnych przestępstw. Wysoka liczba religijnych pedofilów wskazuje na to, że religijność nie daje żadnej gwarancji dla pożądanego społecznie zachowania moralnego. Absolutyzm rozumowania religijnego wywołuje brak elastyczności tłumiący konflikt poznawczy niezbędny do dalszego rozwoju rozumowania moralnego i przechodzenia w nim na wyższe poziomy. Pozycja fundamentalistyczna będzie zatem ograniczać zdolność rozumienia sytuacji z różnych punktów widzenia.

Oceniając te uwagi warto jednak nadmienić, że wzmiankowani wyżej badacze niemal pominęli Nowy Testament, który wyraźnie zdaje się rozróżniać poziom konwencjonalny i postkonwencjonalny (np. próba ukamienowania kobiety). Nie można też zapominać o tym, iż kryminaliści nie są osobami, które można uznać za dobrze rozwinięte moralnie. Koncentrowanie się na tej grupie społecznej, żeby dowieść słuszności zdawkowego argumentu dotyczącego logiki niewłaściwego przywiązania do religii, nie wydaje się więc w pełni adekwatne.

Marijke Ter Voert i współpracownicy wnioskują na podstawie swoich dociekań, że spadek religijności oraz spadek perspektywy absolutystycznej na wartości moralnej są ze sobą powiązane. Ludzie religijni są bardziej skłonni okazywać silny brak akceptacji dla oszukiwania w podatkach aniżeli ludzie niewierzący⁹⁷⁶.

Badania Juana Cortesa dowodzą zaś, że większość aktów przestępczych jest amoralnych i korzenie moralności są mocno religijne, a zatem przestępcy powinni być mniej religijni od pozostałych osób⁹⁷⁷. W późniejszym czasie stanowisko to potwierdzili Charles R. Tittle i Michael R. Welch⁹⁷⁸. Przeprowadzili oni w Stanach Zjednoczonych zakrojone na szeroką skalę badania, którymi objęli respondentów w różnym wieku, o różnym wykształceniu, przychodach, stosunku do religii, płci. Szukali między innymi odpowiedzi na pytania dotyczące takich zachowań przestępczych, jak oszustwa, palenie marihuany, nielegalny hazard, i okazało się, że jest bardzo prawdopodobne, iż religia wpływa na stosunek do tych wykroczeń moralnych, które są specyficzne dla tego konkretnego kontekstu związanego z religią. W związku z tym religijność

⁹⁷⁶ Zob. M. Ter Voert, A. Felling i in., *The Effect of Religion on Self-interest Morality*, „Review of Religious Research” 1994, no. 35(4), s. 302.

⁹⁷⁷ Zob. J. Cortes, *Juvenile Delinquency: A Biosocial Approach* [w:] *Family Church and Community*, red. A. D’Agostino, New York 1965, s. 114–155.

⁹⁷⁸ Por. C.R. Tittle, M.R. Welch, *Religiosity and Deviance: Toward a Contingency Theory of Constraining Effects*, „Social Forces” 1983, no. 61(3), s. 653–682.

może pomóc w przewidywaniu konformizmu wobec zasad szczególnie zakazanych przez instytucje religijne, ale nie wobec zasad zakazanych przez społeczeństwo jako całość, co właściwie uwzględnia efekt normatywnej rozbieżności⁹⁷⁹.

Według Tittle'a i Welcha podstawowa zasada jest taka, że porządek społeczny opiera się na wspólnie podtrzymywanych wartościach. Uogólniając, ludzie internalizują zobowiązania moralne, odzwierciedlając wartości, co do których wszyscy są zgodni, i prawdopodobnie nie rozważają stopnia ich dewiacji, ale jeśli tak, to zawsze łamanie zasad, emocje, takie jak poczucie winy, będą te działania ograniczać. Religia przypuszczalnie pomaga internalizacji, gdyż uwypukla nadprzyrodzone korzenie zasad moralnych, z których większość koresponduje z zasadami zachowań społecznych. Co więcej, uczestnictwo w życiu religijnym i jej instytucjach ciągle wzmacnia stopień internalizacji norm moralnych. Praktyka religijna i aktywne uczestnictwo powinno więc być sporym predykatorem podporządkowania się zasadom społecznym, a przynajmniej tym z nich, które grupy religijne definiują jako posiadające komponent moralny. Tittle i Welch wykryli również, że niewielka jest różnica pomiędzy respondentami religijnymi i niereligijnymi, jeśli brać pod uwagę zachowania potępiane przez społeczeństwo, takie na przykład, jak kradzież na dużą skalę czy przestępstwa podatkowe. Niemniej w przypadku zachowań, które nie są już tak potępiane przez całe społeczeństwo, wykazali oni z kolei znaczącą różnicę pomiędzy tymi grupami⁹⁸⁰.

Z kolei Bart Duriez i Bart Soenens rozpoczęli swoje analizy od podsumowania pewnych kluczowych badań uwzględniających wybory moralne: zachowanie moralne jest rezultatem co najmniej czterekomponentowych procesów: 1) identyfikowania sytuacji jako problemu moralnego; 2) wymyślenia tego, co jednostka powinna zrobić, i dokonania ewaluacji planów postępowania; 3) ewaluacji tego, jak poszczególne działania służą wartościom moralnym i niemoralnym, oraz wybrania najlepszego sposobu działania; 4) egzekwowania planu działania. Istnieje kilka metod interpretowania, poprzez które można generować wybieranie działania moralnego. Ludzie mogą polegać na sprawiedliwym rozumowaniu lub inaczej nazywanym rozumowaniem moralnym, ale mogą również polegać na koncepcjach troski, normach społecznych i konwencjach lub na perspektywie religijnej⁹⁸¹. Duriez i Soenens podkreślili argumenty Kohlberga traktujące rozumowanie moralne jako szczególnie znaczące. We-

⁹⁷⁹ Zob. tamże, s. 659.

⁹⁸⁰ Zob. tamże, s. 656–657.

⁹⁸¹ Zob. B. Duriez, B. Soenens, *Religiosity, Moral Attitudes and Moral Competence: A Critical Investigation of the Religiosity-Morality Relation*, „International Journal of Behavioral Development” 2006, no. 30(1), s. 76–83.

dług nich badacz ten stwierdził, że religijność i rozumowanie moralne nie są ze sobą związane, ponieważ stanowią dwa odrębne obszary ludzkiego zainteresowania, podczas gdy podejmowanie decyzji moralnych ugruntowane jest na racjonalnych argumentach dotyczących sprawiedliwości⁹⁸². Mają na nie wpływ: poziom rozwoju poznawczego (np. edukacja) oraz wystawianie na doświadczenia społeczno-moralne (np. przyjmowanie różnych punktów widzenia). Rozumowanie religijne jest z kolei oparte na objawieniach autorytetów religijnych. Jeśli zatem nadrzędną funkcją moralności jest rozwiązywanie przeciwstawnych dążeń wewnątrz jednostek, to podstawowym zadaniem religii jest afirmacja moralności.

Innymi słowy – podczas gdy rozumowanie moralne dostarcza recept moralnych, to rozumowanie religijne afirmuje ocenę moralną jako znaczącą. Nie sugeruje to oczywiście, że osoby wierzące są niezdolne do racjonalnego argumentowania opartego na sprawiedliwości ani również że ci, którzy tak postępują, muszą tak robić bez odnoszenia się do zapisów lub argumentów o podłożu religijnym. Zależy to od tego, czego chcą oni dowieść – sposobu, w jaki jednostki generują wybory działań moralnych, opierając się na tym, czy ludzie ci są religijni i w jaką religię wierzą, czy też nie, oraz od ich poziomu rozwoju moralnego. Autorzy nazwali to wewnętrzną lub zewnętrzną transcendencją⁹⁸³.

Zdaniem Durieza i Soerensa, stadia Kohlberga powinny być rozumiane w kategoriach dużego stopnia złożoności każdego z nich. Nie oznacza to bowiem, że osoby na szóstym poziomie uznają, iż będą podejmować lepsze decyzje od tych, którzy są na trzecim poziomie. Chodzi tu raczej o to, że będą one w stanie demonstrować większą spójność i konsekwencję w swoim podejściu do moralności. Kiedy istnieje konflikt pomiędzy konwencjami a zasadami moralnymi, człowiek rozumujący konwencjonalnie będzie go pod tym kątem oceniał, a nie poprzez zasady moralne, podczas gdy osoba rozumująca postkonwencjonalnie będzie go oceniać poprzez pryzmat zasad, a nie konwencji. Niemniej nie oznacza to, że jednostki na postkonwencjonalnym poziomie są także bardziej moralne. Innymi słowy – rozumowanie moralne osób religijnych zależy od siły ich wiary i od stadium rozwoju moralnego, które jest normą dla ich społeczności religijnej⁹⁸⁴.

Potwierdza to kolejne badanie, którym uczeni ci objęli głównie studentów belgijskiego uniwersytetu oraz ich rodziców. Respondenci, którzy byli bardziej religijni i traktowali religię w sposób dosłowny, osiągnęli niższe poziomy rozumowania moralnego. Duriez i Soenens wywnioskowali zatem, że chociaż ludzie religijni wykazują tendencję do bycia konserwatywnymi i posłusznymi,

⁹⁸² Por. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. I.

⁹⁸³ Zob. B. Duriez, B. Soenens, *Religiosity, Moral Attitudes...*, s. 77.

⁹⁸⁴ Zob. tamże, s. 78.

to nie są ani mniej, ani bardziej szczęśliwi, dobrze usposobieni czy tolerancyjni. Sugeruje to, że wpływ poziomu religijności na życie jednostki jest ograniczony, kiedy jest odseparowany od sposobu, w jaki ludzie przetwarzają treści religijne. Wpływ ten z drugiej strony wydaje się szczególnie ważny u ludzi przetwarzających treści religijne w sposób literalny, ponieważ są oni nie tylko słabiej rozwinięci moralnie, ale mają też gorszą kondycję psychiczną, są mniej empatyczni i bardziej uprzedzeni⁹⁸⁵.

Wiąże się z tym oczywiście sposób, w jaki dana społeczność religijna podchodzi do zasadniczego rozumowania, co jest także bardzo istotne. We wcześniejszych badaniach Duriez sugerował, że wyznanie rzymskokatolickie przyciąga ludzi afirmujących się literalnymi wartościami, zatem ludzie z niższymi kompetencjami moralnymi mogą być zainteresowani tym wyznaniem, gdyż kładzie ono większy nacisk na literalną ortodoksyjność⁹⁸⁶. Dlatego propagowanie programów edukacyjnych rozwoju moralnego wśród społeczności religijnie ortodoksyjnych, które nie cenią zasadniczego rozumowania, nie zawsze daje spodziewane efekty. Jest mało prawdopodobne, by pomogły one wytworzyć bardziej zasadnicze rozumowanie moralne. Natura danych społeczności religijnych wymaga, by ją w takiej sytuacji wziąć pod uwagę. Jak stwierdzili Duriez i Soerens, istnieje konsensus pomiędzy badaczami, którzy uważają, że programy edukacyjne mające stymulować rozwój moralny powinny mieć na celu uczenie translacji zasad etycznych jednostki na rozwiązania specyficznych problemów, z którymi jednostka konfrontuje się w rzeczywistym świecie. Ma to znaczenie nawet wtedy, gdy takie czynniki, jak uprzedzenie, autorytet lub tak zwana większość moralna, próbują niejako uchronić ludzi przed myśleniem o odmiennych aspektach rozwiązania problemu⁹⁸⁷.

Przykładem innego interesującego badania, które wniosło spory wkład w rozumienie sposobów, w jaki religia wpływa na rozumowanie moralne człowieka, są rozważania Gary'ego L. Sappa i Logana Jonesa⁹⁸⁸. Podobnie jak Duriez i Soerens, zasugerowali oni, że religijność nie jest decydującym wyznacznikiem sytuacyjnej szczerości i dlatego ludzie wierzący mogą być bardziej nietolerancyjni, uprzedzeni oraz pozbawieni humanitarnej troski od osób niewierzących. Niemniej szybko zauważyli, że inne badania przynoszą kontrastujące wyniki, a związek pomiędzy religijnością a rozumowaniem moralnym może być krzywoliniowy, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, które chodzą do szkół wyznaniowych, dla których wczesny konwencjonalny poziom rozumo-

⁹⁸⁵ Zob. tamże, s. 81.

⁹⁸⁶ Zob. B. Duriez, B. Soenens, *Religiosity, Moral Attitudes...*, s. 210–221.

⁹⁸⁷ Zob. tamże, s. 81.

⁹⁸⁸ Zob. G.L. Sapp, L. Jones, *Religious Orientation and Moral Judgment*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1986, no. 25(2), s. 208–214.

wania moralnego może być bardziej wyszukany aniżeli dla ich rówieśników. Mimo to analizy rzeczywiście pokazują, że dzieci te nie wydają się rozwijać w kierunku rozumowania postkonwencjonalnego, ponownie tym samym sugerując, że społeczność wyznaniowa, w której żyją, jest bardzo ważna⁹⁸⁹. Sapp i Jones odnieśli się także do eksploracji Gordona W. Allporta⁹⁹⁰, który poczynił rozróżnienie pomiędzy rzeczywistością, wewnętrzną orientacją (sentyment religijny, w którym wiara jest zarówno nadrzędną wartością, jak i główną motywacją) i orientacją zewnętrzną (użyteczne, służące samemu sobie podejście dostarczające samousprawiedliwień i utwierdzeń o słuszności obranej drogi życiowej)⁹⁹¹. Dociekania Allporta wykazują istnienie różnicy pomiędzy kimś chodzącym regularnie do kościoła i opierającym swoje życie na religii a kimś uczęszczającym do kościoła sporadycznie i będącym w swym postępowaniu bardziej zsekularyzowanym lub przynajmniej mniej religijnym⁹⁹².

Wskazując na słabe punkty w modelu Allporta, Sapp i Jones odwołali się do prac Batsona oraz tegoż i Lynn Raynor-Prince⁹⁹³, dochodząc do wniosku, że Allport wydaje się zakładać, iż wewnętrzna orientacja jest bardziej dojrzała, podczas gdy nie zawsze tak jest. W rzeczywistości może ona bowiem prowadzić od fanatycznej dewocji aż do skrajnej ortodoksji. Orientacja zewnętrzna może być zarówno negatywna (np. religia, która daje status, koneksje i nawet bogactwo), jak i pozytywna (np. religia wyznaczająca ramy dla jasnego wyrażania swojego stanowiska w sprawie sprawiedliwości społecznej). W związku z tym lepiej jest nie zakładać, że orientacja wewnętrzna będzie bardziej moralna, gdyż może wywierać ona zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na rozumowanie moralne. Co więcej, Sapp i Jones idą dalej, twierdząc, że w trakcie analizy definicji Allporta dotyczącej dojrzałej religijności na koncepcje operacyjne wpływa kilka komponentów, które wówczas opuszczono. Między innymi nie wzięto pod uwagę tego, że bardziej dojrzałe uczucia religijne są integralne i akceptujące kompleksowość; dojrzała wiara jest samokrytyczna i pełna wątpliwości; dojrzała wiara kładzie nacisk na ciągłe próby poszukiwania odpowiedzi na pytania wiary⁹⁹⁴. Ponownie można zatem dostrzec znaczenie

⁹⁸⁹ Zob. tamże, s. 208–209.

⁹⁹⁰ Zob. G.W. Allport, *The Religious Context of Prejudice*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1966, no. 5, s. 447–453.

⁹⁹¹ Zob. G.L. Sapp, L. Jones, *Religious Orientation...*, s. 209.

⁹⁹² Zob. G.W. Allport, *The Religious Context...*, s. 454–455.

⁹⁹³ Zob. C.D. Batson, *Religion as Prosocial: Agent or Double Agent?*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1976, no. 15, s. 29–45; C.D. Batson, L. Raynor-Prince, *Religious Orientation and Complexity of Thought about Existential Concerns*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1983, no. 22, s. 38–50.

⁹⁹⁴ Zob. G.L. Sapp, L. Jones, *Religious Orientation...*, s. 210.

modelu Durieza i Soenensa oraz modelu poziomów rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga. Są one istotne ze względu na swoją otwartość na rozumowanie zasadnicze, zdolność i pragnienie zajmowania się kwestiami moralnymi z samokrytycznej perspektywy oraz z uwagi na nacisk, jaki kładą na religię jako poszukiwanie lub niekończący się proces prób i zadawania pytań generowanych przez napięcie, zaprzeczenia i tragedie jednostki oraz całego społeczeństwa. Prowadzi to do kształtowania się bardziej dojrzałych form rozumowania moralnego⁹⁹⁵.

W badaniach tych starano się odpowiedzieć na pytanie, jak wygląda rozwój moralny w kontekście takich zmiennych, jak interakcje rodzinne czy przypisywanie do różnych źródeł autorytetu moralnego (nauczycieli, rówieśników, instytucji religijnych, troski o dobro społeczne itp.). Po pierwsze, funkcjonowanie rodziny zostało ocenione na kontinuum od zdrowej do dysfunkcyjnej, to znaczy niezdolnej do harmonijnej egzystencji, w której ujawnia się niespójność, brak miłości, obwinianie, uzależnienia, jawna nierozwiązana sprzeczność, brak wspólnoty i niepokój w wyrażaniu ciepła i opieki. Badania wykazały, że osoby z rodzin dysfunkcyjnych są w dorosłym życiu na ogół bardziej skłonne do wyrażania wstydu, ale nie winy. Sugerowano, że dysfunkcyjne rodziny są dalekie od społecznego ideału życia rodzinnego, a co za tym idzie – wstyd rozwija się bardziej w wyniku tego odchylenia⁹⁹⁶.

Wpływ rozwojowy przypisywany do źródeł autorytetu moralnego definiowany jest jako indywidualny poziom wpływów na różne źródła moralnego autorytetu w procesie decyzyjnym. Może to być wpływowa osoba, grupy, pomysły i własna indywidualna decyzja moralna. Wstyd, poczucie winy i empatii zostały teoretycznie zidentyfikowane jako trzy emocje zmiennych różnic indywidualnych rozwoju moralnego. Po pierwsze, moralna emocja empatia jest zdefiniowana jako odrębna, ale powiązana ze skłonnościami dyspozycyjnymi, obejmująca takie cechy, jak spontaniczne przyjmowanie cudzego punktu widzenia, współczucie dla nieszczęśliwych i doświadczanie dyskomfortu w przypadku odczuwania odpowiedzialności za innych⁹⁹⁷. Pozostałe dwa moralne uczucia wstydu i winy są podobne, ale różnią się emocjami. Wstyd jest zdefiniowany jako bolesna, negatywna, globalna ocena siebie z powiązanymi uczuciami bezwartościowości i bezradności. Osoba, która odczuwa wstyd, chce się ukryć, uciec lub kontratakować. Wina z drugiej strony jest zdefinio-

⁹⁹⁵ Zob. C.D. Batson, *Religion as Prosocial...*, s. 32; G.L. Sapp, L. Jones, *Religious Orientation...*, s. 213.

⁹⁹⁶ Zob. J. Hadley, E. Holloway, B. Mallinrodt, *Common Aspects of Object Relations and Self-representations in Offspring from Disparate Dysfunctional Families*, „Journal of Counseling Psychology” 1993, no. 40, s. 348–356.

⁹⁹⁷ Zob. M. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk 1996.

wana jako zazwyczaj mniej bolesna niż wstyd, ponieważ jest związana z określonym zachowaniem, a nie samooceną⁹⁹⁸.

Mniej więcej u schyłku XX wieku problemami uważanymi dotąd za ścisłą domenę filozofii coraz śmielej, i to nierzadko z powodzeniem, zaczęły się interesować nauki niehumanistyczne. Za ważny przykład takiego zainteresowania nauk zaliczanych do ścisłych podać można zagadnienie funkcjonowania czegoś, co można określić mianem „zmysłu moralnego”, który miałby powodować, że wszystkie ludy świata wiedzą, co dobre, a co złe⁹⁹⁹. Bardzo ciekawe wnioski w kwestii relacji moralność–religia przedstawiał Vetulani wskazujący, iż *homo sapiens* (i być może jego wymarły przed około 30 tysiącami lat kuzyn neandertalczyk) jest gatunkiem religijnym (o czym świadczą groby), a nasz mózg został tak ukształtowany czy stworzony, iż religijność wpływa z jego budowy¹⁰⁰⁰. Teoria lewopółkulowego interpretatora – układu tłumaczącego nam racjonalnie rzeczy niewyjaśnione – sugeruje jednak, że normy etyczne i moralne wytworzone w ramach ewolucji były wcześniejsze niż wierzenia religijne, które powstały właśnie dla racjonalizacji naszej moralności. Bez względu na to, do jakich ciekawych wniosków w tej kwestii dochodzić będą naukowcy, w związku z kryzysem instytucjonalnej religijności moralność kształtowała się będzie w dużym stopniu niezależnie od religii, przynajmniej tej w dotychczasowym jej rozumieniu.

Kościół niosący za sobą przesłanie określonej religii, w Polsce szczególnie katolicki, stanowi potencjalnie znaczącą płaszczyznę dla rozwoju rozumowania moralnego poszczególnych jednostek. Przyjmując określoną aksjologię i cały kompleks oddziaływań wychowawczych, wyznacza on takie, a nie inne sposoby rozwiązywania określonych dylematów moralnych i preferuje jako moralnie właściwe takie, a nie inne sądy w kwestiach moralnych. W tym kontekście to wiara w Boga i realizowane praktyki religijne w pierwszym rzędzie mają konstytuować tożsamość moralną jednostek i społeczeństw. Wiara wyznacza jednak również istotną przestrzeń dla racjonalnego namysłu nad przesłaniem wynikającym z wiary, którego konsekwencją ma być między innymi przemyślana i zinterioryzowana moralność. Ujawnia się tu więc wyraźna paralela pomiędzy poziomem rozwoju rozumowania moralnego a powierzchownością czy też głębią wyznawanej wiary. Wiara pozbawiona refleksji nie skutkuje rzeczywistym rozwojem życia duchowego, tak samo jak umiejętności delibrowania nad dylematami moralnymi warunkuje osiągnięcie postkonwencjonal-

⁹⁹⁸ Zob. J.P. Tangney, *The Self-conscious Emotions: Shame, Guilt, Embarrassment and Pride* [w:] *Handbook of Cognition and Emotion*, red. T. Dalgleish, M. Power, Chichester 2005, s. 541–568; J.P. Tangney, R. Dearing, *Shame and Guilt*, London 2002.

⁹⁹⁹ Zob. J. Vetulani, *Lustrzana moralność...*, s. 103.

¹⁰⁰⁰ Zob. tamże, s. 105.

nej moralności. Braku duchowości nie zastąpią najbardziej nawet wyrafinowane praktyki religijne. Podobnie jest w przypadku sądów moralnych, które pozbawione racjonalnej refleksji nie mogą być uznane za w pełni dojrzałe i ludzkie. Religia, a właściwie ludzie stanowiący Kościół, zwłaszcza w polskich uwarunkowań wciąż pozostaje istotnym czynnikiem wpływu na poziom rozumowania moralnego ludzi z nim się identyfikujących. Otwiera się tu więc pole na różne eksploracje naukowe w aspekcie rozwoju rozumowania moralnego. Dotyczyć mogą one przede wszystkim korelacji pomiędzy wyznawaną wiarą a poziomem rozumowania moralnego poszczególnych jednostek.

5.3. DYSTYNKTYWNY KONTEKST PŁCI

Bardzo ważną rolę, zarówno na płaszczyźnie kontynuacji myśli Kohlberga, jak i jej wyraźnej krytyki, odegrała Carol Gilligan¹⁰⁰¹. Jej długoletni dyskurs z Kohlbergiem uznać można przede wszystkim za część ogólnej dyskusji nad podstawową naturą funkcjonowania moralnego. Odcinając się od Kohlberga, Gilligan zwraca uwagę na to, że ideał moralny Kanta przejęty przez Kohlberga w jego najwyższych stadiach rozumowania moralnego jest zdecydowanie zbyt wąski w swych możliwościach zastosowań. Koncentrując się na rozwiązywaniu trudnych przypadków hipotetycznych dylematów moralnych, Kohlberg sugerował bowiem, że dzięki odpowiedniemu poziomowi rozumowania moralnego w prosty sposób rozwiązuje się problemy w sposób logiczny i zgodny z zasadami. Natomiast podejście Gilligan i jej zwolenników skupione jest w znacznie większym stopniu na różnego typu osobistych sytuacjach, których ludzie mają duże większe prawdopodobieństwo doświadczyć w życiu codziennym. Niewielu przecież ludzi doświadcza abstrakcyjnych w dużym stopniu dylematów moralnych, które zmuszają ich do rozwiązywania złożonych i trudnych problemów w sposób oparty na jasno określonych zasadach. Z natury więc rzeczy etyka proponowana przez Kohlberga ogranicza się właściwie do rozważania tych sytuacji, które zdają się być dosyć mało prawdopodobne. Nie zajmuje się natomiast ona w wystarczającym stopniu analizą cnotliwego i wartościowego charakteru oraz tym, co oznacza prowadzenie zintegrowanego życia¹⁰⁰².

¹⁰⁰¹ Zob. C. Gilligan, *Remapping the Moral Doamin: New Images of the Self in Relationship* [w:] T.C. Heller, M. Sosna, D.E. Wellberry, *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought*, Stanford 1986, s. 237–350; C. Gilligan, G. Wiggins, *The Origins of Morality in Early Childhood Relationships* [w:] *The Emergence of Morality in Young Children*, red. J. Kagan, S. Lamb, Chicago 1987, s. 277–306.

¹⁰⁰² Zob. M. Chutorański, *Moralność, rozwój moralny...*, s. 100.

W cieszącej się sporą popularnością książce *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982) Gilligan skrytykowała teorię Kohlberga, sugerując w pierwszym rzędzie, że sformułował on ją przeciwko kobietom. Swoim badaniom poddał on przecież tylko samych mężczyzn¹⁰⁰³. Wpisując się w szeroki nurt badań dotyczących uwarunkowań rozumowania moralnego odnośnie do płci¹⁰⁰⁴, utrzymywała ona, że kobiety uzyskują niższe punktacje w testach oceny moralnej, ponieważ bardziej są zorientowane na oceny wyrażające troskę, które klasyfikuje się na niższych stadiach, niż oceny zorientowane na sprawiedliwość, która jest częściej przejawiana u mężczyzn. Zgodnie z etyką dbałości Gilligan istnieją bowiem dwie wyraźne orientacje moralne – sprawiedliwość i dbałość.

Orientacja na sprawiedliwość znajdująca wyraz w teorii Kohlberga jest bardziej charakterystyczna dla mężczyzn. Orientacja druga, ukierunkowana wyraźniej na troskę o osobę i odpowiedzialność w związkach interpersonalnych, ujawnia się w myśleniu moralnym kobiet¹⁰⁰⁵. Każda z nich zawiera własny istotny nakaz: traktować ludzi uczciwie (sprawiedliwość) i nie odwracać się od kogoś w potrzebie (dbałość). O ile jednak moralność troski i odpowiedzialności zakłada brak przemocy, to moralność sprawiedliwości i praw opiera się raczej na równości. Chociaż wszyscy tak samo uczą się nakazów, Gilligan postawiła hipotezę, że dziewczęta częściej działają w orientacji dbałości o więzi, a chłopcy częściej w orientacji sprawiedliwości i uczciwości. Z tego też powodu inaczej postrzegają dylematy moralne. Być może dziewczęta ceniące intymność w swoich związkach, rozstrzygając moralne dylematy, biorą też pod uwagę inne kryteria. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni używają obu

¹⁰⁰³ Zob. D. Czyżowska, *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*, Kraków 2012, s. 9.

¹⁰⁰⁴ Por. M. Pratt, R. Diessner, B. Hunsberger, M. Pancer, K. Savoy, *Four Pathways in the Analysis of Adult Development and Aging: Comparing Analysis of Reasoning about Personal Life Dilemmas*, „Psychology and Aging” 1991, no. 7, s. 666–675; G.R. Wark, D.L. Krebs, *The Construction...*, s. 220–230; S. Jaffee, J.S. Hyde, *Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-analysis*, „Psychological Bulletin” 2000, no. 126, s. 703–726; R. Döbert, G. Nunner-Winkler, *Moral Development and Personal Reliability: The Impact of the Family on Two Aspects of Consciousness in Adolescence* [w:] *Moral Education: Theory and Application*, red. M. Berkowitz, E. Oser, Hillsdale 1985, s. 147–174; A.H. Eagly, S.J. Karau, B.T. Johnson, *Gender and Leadership Style among School*, New York 1992, s. 76–102; E. Garfinkel, *Ways Men and Women in School Administration Conceptualize the Administrative Team*. Unpublished Doctoral Dissertation, Hempstead 1988, s. 69; S. Helgesen, *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*, Toronto 1990, s. 569.

¹⁰⁰⁵ Zob. J. Frąckowiak, *Przegląd poznawczych teorii rozwoju moralnego* [w:] *Kultura – osobowość – polityka*, red. P. Chmielewski, T. Krauze, W. Wesolowski, Warszawa 2002. s. 314. Por. C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge–London 1982; C. Gilligan, G. Wiggins, *The Origins...*, s. 277–306.

orientacji, choć ci ostatni rzeczywiście częściej kierują się poczuciem sprawiedliwości, u kobiet zaś zazwyczaj spontanicznie pojawia się orientacja troski i odpowiedzialności¹⁰⁰⁶. Gilligan twierdzi, że rozumowanie moralne kobiet jest „kontekstowe i narracyjne”¹⁰⁰⁷ i to pomaga im w podejmowaniu decyzji moralnych¹⁰⁰⁸.

Gilligan sądzi też, iż w typie myślenia adekwatnym dla mężczyzn można mówić o „orientacji na pracę”. Najistotniejszymi założeniami opisującymi tę orientację są: ściśle zdefiniowanie ról społecznych, autonomia myślenia, podejmowanie jednoznacznych decyzji oraz odpowiedzialność w działaniu. Sposób myślenia właściwy kobietom, różniący się od mężczyzn, nazwany został „orientacją na miłość”. Preferowane tu wartości to: układanie sobie stosunków z innymi, wzmacnianie i pielęgnowanie związków międzyludzkich opartych na uczuciach, a nie na kalkulacji. Analizując wypowiedzi kobiet na temat ułożonego dylematu moralnego dotyczącego aborcji, Gilligan skonstruowała trzy-stadialny model. W stadium pierwszym (orientacja na przetrwanie) kobiety myślą przede wszystkim w kategoriach wyższości własnego interesu nad innymi. W stadium orientacji na dobroć i samopoświęcenie centralną kategorią jest akceptacja wyboru moralnego przez innych. W trzecim zaś stadium moralność unikania przemocy staje się uniwersalną zasadą moralną¹⁰⁰⁹.

Badaczka sądzi, że w konfrontacji z problemami moralnymi kobiety rozumują inaczej niż mężczyźni. Skłonne są do interesowania się wzajemnymi związkami i odpowiedzialnością, podczas gdy mężczyźni koncentrują się zazwyczaj na prawach i regułach. Ponieważ stadia rozwoju moralnego Kohlberga skonstruowane są głównie na podstawie reguł, kobietom często nie udaje się osiągnąć szczytu funkcjonowania moralnego. Gilligan twierdzi więc, że kolejność stadiów nie stanowi wystarczająco dokładnego modelu dla dokonywania ocen rozwoju moralnego kobiet¹⁰¹⁰. Wydaje się, iż jej opis różnic moralnych w zależności od płci posiada implikacje motywacyjne. Poprzez integrację takich emocji jak współczucie kobiety są wrażliwsze na trudne położenie innych ludzi, podczas gdy rozumowanie moralne mężczyzn jest bardziej podobne do refleksyjnej równowagi bezstronnego obserwatora¹⁰¹¹.

Gilligan odnosi się też do rozterki Eriksona w jego analizach biografii Gandhiego, który afirmując powstrzymanie się od przemocy w sferze publicznej, stanowiąc niemal ideał dojrzałości etycznej w powszechnym od-

¹⁰⁰⁶ Zob. H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju...*, s. 354. Por. D. Czyżowska, *Sprawiedliwość i troska...*

¹⁰⁰⁷ Zob. C. Gilligan, *In a Different Voice*, s. 19.

¹⁰⁰⁸ Zob. R. Grove, *Educational Leaders as Moral Leaders: The Value of Virtue*, „Educational Psychology” 1999, s. 1–7.

¹⁰⁰⁹ Zob. J. Frąckowiak, *Przegląd poznawczych...*, s. 313–314.

¹⁰¹⁰ Zob. J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, s. 315.

¹⁰¹¹ Zob. C. Gilligan, G. Wiggins, *The Origins...*, s. 277–305.

biorze, okazał się zarazem niezdolny do „etyki troski” wobec własnej rodziny, w tym żony, stosując tam faktycznie przemoc nieliczenia się z podmiotowością¹⁰¹². Nie może to być uniwersalny wzór dojrzałości etycznej wbrew Kohlbergowi i Eriksonowi, z którymi Gilligan współpracowała, dojrzewając do sprzeciwu, skoro „w życiu codziennym Gandhi naruszył etykę unikania przemocy, którą z zasady i w życiu publicznym wytrwale się kierował”¹⁰¹³.

Gilligan wraz z Johnem M. Murphy proponują też alternatywne wyjaśnienie zjawiska pozornej regresji młodych dorosłych w rozwoju moralnym¹⁰¹⁴. Twierdzą bowiem, że postkonwencjonalne rozumowanie oparte na uniwersalnych zasadach etycznych w okresie wczesnej dorosłości zostaje zastąpione bardziej kontekstualnym i relatywistycznym ujęciem konfliktu moralnego. Ich zdaniem ważną rolę w tym procesie odgrywają doświadczenia nabywane podczas rozwiązywania konfliktów moralnych w konkretnych sytuacjach życiowych. Stanowisko to potwierdzają wyniki badań empirycznych¹⁰¹⁵, w których okazało się, że zasób i rodzaj doświadczeń społecznych stanowią silniejsze wyznaczniki rozwoju rozumowania moralnego w dorosłości niż poziom rozwoju poznawczego. Szczególną rolę odgrywają doświadczenia związane z podejmowaniem nowych ról społecznych, kształtowaniem się nowych związków interpersonalnych oraz pracą w instytucjach społecznych i politycznych. Różnice doświadczeń społecznych mogą też stanowić źródło zróżnicowania w orientacji moralnej kobiet i mężczyzn¹⁰¹⁶.

Stwierdzono, że kobiety częściej mówiły bardziej osobiście o znaczących dylematach niż mężczyźni, podczas gdy ci ostatni byli bardziej skłonni przedstawiać dylematy bezosobowe lub społeczne¹⁰¹⁷. W badaniach Wark i Krebsa kobiety znacznie częściej prezentowały prospołeczne postawy przy omawianiu dylematów, niż miało to miejsce w przypadku mężczyzn częściej ujawniających cechy antyspołeczne¹⁰¹⁸. Ta różnica związana z płcią została wyjaśniona odbijaniem tych odmienności w doświadczeniu życia codziennego pomiędzy płciami, a także procesem socjalizacyjnym, zgodnie z którym wyrzeczenie i koncentrację na trosce o dobro innych częściej prezentują kobiety¹⁰¹⁹.

¹⁰¹² Zob. C. Gilligan, *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet*, wstęp E. Woźny, Warszawa 2015, s. 158–160.

¹⁰¹³ Tamże, s. 168.

¹⁰¹⁴ Zob. C. Gilligan, J.M. Murphy, *Developmental from Adolescence to Adulthood: The Philosopher and the Dilemma of the Fact*, „Cognitive Development”, A Quarterly sourcebook 1979.

¹⁰¹⁵ Zob. L.J. Walker, *Experimental and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood*, „Human Development” 1986, no. 29, s. 113–124.

¹⁰¹⁶ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 225.

¹⁰¹⁷ Zob. C. Armon, *Moral Judgment...*, s. 49–62.

¹⁰¹⁸ Zob. G.R. Wark, D.L. Krebs, *The Construction...*, s. 5–21.

¹⁰¹⁹ Zob. L.J. Walker, B. de Vries, S. Trevethan, *Moral Stages...*, s. 842–858; C. Gilligan, *In a Different Voice...*

Lawrence Walker nie znalazł dowodu na potwierdzenie różnic w ocenach moralnych spowodowanych płcią, które by faworyzowały jedną z nich. W badaniach przy zastosowaniu DIT dla wykrycia różnic związanych z płcią zarówno u młodych ludzi, jak i u innych w większości przypadków próby badawcze były zazwyczaj za małe, nawet jeśli kobiety uzyskały znacząco wyższe punktacje niż mężczyźni. Niemniej Babeau wykryła, analizując profesjonalistów, że ujawniły się znacząco większe różnice płciowe w DIT, które faworyzowały bardziej kobiety niż w innych typach próby¹⁰²⁰.

June P. Tangney i Ronda L. Dearing odkryły, że w odpowiedzi na transgresje kobiety częściej doświadczają wstydu i poczucia winy aniżeli mężczyźni¹⁰²¹. Mary Arnold stwierdziła, że młode kobiety przywiązują większe znaczenie do wartości moralnych niż ich koledzy¹⁰²². Natomiast Michael W. Pratt, Bruce Hunsberger, S. Mark Pancer i Susan Alisat odkryli, że nieznaczące różnice faworyzujące kobiety w próbie adolescentów zaangażowanych w działalność społeczną nie były istotne¹⁰²³. Z kolei Samuel P. Oliner i Pearl M. Oliner ustalili brak różnic płciowych pomiędzy uczestnikami grupy kontrolnej w skalach mierzących odpowiedzialność i zaangażowanie w pomoc społeczną¹⁰²⁴. Podobnie stwierdził Norman Geras, który na podstawie szczegółowego przeglądu istniejącej literatury dotyczącej osób ratujących Żydów z rąk nazistowskiej Europy uznał, że płeć nie stanowi dobrego predykatora tego rodzaju altruistycznego zachowania¹⁰²⁵. Niemniej Darcia Narvaez, Irena Gest, James R. Rest i Stephen J. Thoma wykazali, że ideologia kulturowa figuruje jako czynnik niezależny w wyjaśnianiu poglądów moralnych tak często, jak często uczestnicy badania znajdują się pod wpływem wartościowych interpretacji szeroko rozpowszechnianych w ich grupach¹⁰²⁶.

Obecnie mężczyźni w dalszym ciągu częściej są odpowiedzialni za zapewnienie utrzymania, kobiety zaś opiekują się rodziną. Zadania mężczyzn

¹⁰²⁰ Zob. L.J. Walker, H.W. Taylor, *Family Interactions...*, s. 264–283; U.P. Gielen, D. Markoulis, *Preference for Principled Moral Reasoning: A Developmental and Cross-cultural Perspective* [w:] *Cross Cultural Topics in Psychology*, red. L.L. Adler, U.P. Gielen, Westport 2001, s. 81–101.

¹⁰²¹ Por. J.P. Tangney, R. Dearing, *Shame and Guilt*.

¹⁰²² Zob. M.L. Arnold, *The Place of Morality...* Zob. też: M.L. Arnold, *Stage, Sequence...*, s. 365–380.

¹⁰²³ Por. M.W. Pratt, B. Hunsberger, S.M. Pancer, S. Alisat, *A Longitudinal Analysis...*, s. 563–585.

¹⁰²⁴ Zob. S.P. Oliner, P.M. Oliner, *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*, New York 1988, s. 249, 271–272.

¹⁰²⁵ Zob. N. Geras, *Human Nature and Progress*, „New Left Review” 1995, no. 1(213), s. 151–160.

¹⁰²⁶ Zob. D. Narvaez, I. Gest, J.R. Rest, S. Thoma, *Individual Moral Judgment and Cultural Ideologies*, „Developmental Psychology” 1999, no. 35, s. 478–488.

częściej więc kolidują z imperatywami moralnymi, zwłaszcza od momentu, w którym asertywność traktuje się jako narzędzie sukcesu we współzawodnictwie rynkowym i hierarchicznych organizacjach. Rzeczywiście istnieje bezwarunkowa obecność stereotypów płciowych w hierarchii, to znaczy mężczyźni preferują nierówny status i władzę oraz są motywowani do przewodzenia w organizacjach o strukturze hierarchicznej¹⁰²⁷, podczas gdy kobiety są bardziej egalitarne w swojej orientacji i co pozostaje w zgodzie z ich odpowiedzialnością za troszczenie się o innych – są bardziej uczuciowe i wrażliwe na potrzeby ludzi¹⁰²⁸.

W badaniu osób zajmujących stanowiska kierownicze wykryto różnice w tym, w jaki sposób kobiety i mężczyźni definiują zachowania etyczne lub moralne. Podczas gdy dyrektorzy obydwu płci tak samo docenili interpretację zaufania i współzawodnictwa, były różne oczekiwania co do tych dwóch grup. Mężczyźni byli przekonani, że zwierzchnicy nie powinni omawiać zagadnień związanych z pracą, chyba że mają takie polecenie, oraz że postępowanie w taki sposób będzie postrzegane jako nielojalne. Kobiety z kolei uważały, że zwierzchnicy powinni otwarcie mówić na temat pracy, a zakaz postępowania w taki sposób był dla nich przejawem braku etyki, a nawet niemoralny¹⁰²⁹. Badania zatem pokazują, że takie różnice mogą rzeczywiście istnieć, i to nie tylko w aspekcie rozumowania moralnego, ale i w kwestii przewodzenia grupom ludzi¹⁰³⁰.

Hellen B. Regan i Gwen H. Brooks definiują troskę jako przełożenie zasad moralnych na działanie na rzecz kogoś¹⁰³¹. Catherine E. Hackney i Elaine M. Hogard zbadały znaczenie budowania związku i jego koneksji z odpowie-

¹⁰²⁷ Por. A.M. Eagly, S.J. Karau, J.B. Miner, B.T. Johnson, *Gender and Motivation to Manage in Hierarchic Organizations: A Meta-analysis*, „Leadership Quarterly” 1994, no. 5, s. 135–159; F. Pratto, L.M. Stallworth, J. Sidanius, *The Gender Gap: Difference in Political Attitudes and Social Dominance Orientation*, „British Journal of Social Psychology” 1997, no. 28, s. 49–68; M. Schmid, *Mast, Men are Hierarchical, Women Are Egalitarian: An Implicit Gender Stereotype*, „Swiss Journal of Psychology” 2004, no. 63, s. 107–111.

¹⁰²⁸ Zob. A.H. Eagly, W. Wood, A.B. Diekmann, *Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal* [w:] *The Developmental Social Psychology of Gender*, red. T. Eckes, H. M. Trautner, Mahwah 2000, s. 123–174.

¹⁰²⁹ E. Garfinkel, *Ways Men and Women...*, s. 69.

¹⁰³⁰ Por. R. Ashmore, F. Del Boca, A. Wohlens, *Gender Stereotypes* [w:] R.D. Ashmore, F. Del Boca, *The Social Psychology of Female–Male Relations: A Critical Analysis of Central Concepts*, Orlando 1986; J. Chapman, *Comparisons of Male and Female Leadership Style*, „Academy of Management Journal” 1975, no. 18, s. 645–650; C. Munson, *Evaluation of Male and Female Supervisors*, „Social Work” 1979, no. 24, s. 104–110; J. Williams, *An Overview of Findings from Adult Sex Stereotype Studies in 25 Countries* [w:] *Diversity and Unity in Cross-cultural Psychology*, „Women Leadership Journal” 1982, no. 2, s. 250–260.

¹⁰³¹ Zob. H. Regan, G. Brooks, *Out of Women's Experience: Creating Relational Leadership*, Thousand Oaks 1995, s. 27.

działalnością moralną kobiet na stanowiskach kierowniczych. Celem tych badań było odkrycie zmiany, jakiej doświadczają kobiety w chwili opuszczania klasy szkolnej na rzecz stanowiska w administracji. Najbardziej interesowało je znaczenie związków, odpowiedzialność moralna za troszczenie się o związki i potrzeba służenia, która jest ugruntowana w etyce i moralności. Szczególnie istotne było dla nich w tym wszystkim przestrzeganie własnych wartości przez poddane badaniu kobiety. Wyniki eksploracji wykazały, że kobiety przykładają większe znaczenie do potrzeb innych aniżeli swoich własnych. Dla tych kobiet odpowiedzialność moralna za branie pod uwagę w swoich związkach innych osób nie było działaniem okazjonalnym, lecz sposobem na życie¹⁰³².

Akt przedkładania potrzeb innych nad swoje jest charakterystyczny dla transformacyjnego przywództwa. Także potrzeba służenia innym mająca swoje podłoże w etyce i moralności jest spójna z transformacyjnym przywództwem. Kobiety biorące udział w badaniu wyraziły pragnienie oddania się swojej profesji i dokonania pozytywnego wkładu na rzecz organizacji i tworzących ją osób. Idea służenia była kierowana pragnieniem stworzenia społeczności w organizacji i pomocy w wyznaczeniu liderów moralnych wewnątrz organizacji¹⁰³³. Również Margaret Grogan i Francie Smith zajmowały się kobietami pracującymi na stanowisku dyrektora szkoły i tym, w jaki sposób rozwiązują one dylematy moralne. Odkryły, że najtrudniejszymi sytuacjami dla badanych kobiet są te, w których muszą podejmować decyzje dotyczące uczniów i personelu. Okazało się również, że etyka troski może być bardzo przydatna dla kobiet w trakcie podejmowania przez nie decyzji. Bierze się to stąd, że kobiety tradycyjnie są odpowiedzialne za dbanie o dziecko i usługiwanie mu, i dlatego rozumowanie moralne wielu z nich opiera się na obowiązku troszczenia się¹⁰³⁴.

Gertrud Nunner-Winkler, Marion Meyer-Nikele i Doris Wohlrab zbadały różnice pomiędzy płciami w zakresie moralności, którą potraktowały, opierając się na terminologii stadiów zaproponowanych przez Kohlberga oraz treści tych orientacji, aby następnie zaproponować ich uogólnienie na cechy charakterystyczne dla mężczyzn i kobiet. Rozważania te koncentrowały się głównie na motywacji moralnej i wyjaśnianiu różnic na podstawie terminologii wymagań pełnienia poszczególnych ról. Wykryły one między innymi niewielki związek pomiędzy wysoką identyfikacją z płcią a niską motywacją moralną u chłopców, większy zaś u dziewcząt. Autorki pozyskały różnice w motywacji

¹⁰³² Zob. C. Hackney, E. Hogard, *Women in Transition: A Mission of Service*, Advancing 1999, s. 1–14.

¹⁰³³ Zob. T. Sergiovanni, *Rethinking Leadership: A Collection of Articles*, Arlington Heights, IL 1999, s. 61–97; C. Hackney, E. Hogard, *Women in transition...*, s. 69.

¹⁰³⁴ Zob. M. Grogan, F. Smith, *A Feminist Perspective of Women Superintendents' Approaches to Moral Dilemmas*, „Journal for a Just and Caring Education” 1998, no. 4, s. 176–192.

moralnej dzięki interakcjom pomiędzy indywidualnie różniącymi się stopniami identyfikacji z płcią i podzielanymi kulturowo stereotypami odnośnie do płci¹⁰³⁵.

Ciekawe wnioski w zakresie uwarunkowań płciowych moralności przedstawiła Maria Chodkowska, która przeprowadziła badania wśród studentów. W ankiecie zostało zawarte pytanie, jak należy rozumieć moralność. Wśród możliwych odpowiedzi najczęściej kobiet (38,89%) i mężczyzn (41,26%) przyznało, iż pod pojęciem moralności należy rozumieć postępowanie zgodne z własnym systemem wartości. Natomiast grupa 25,71% kobiet oraz 27,67% mężczyzn stwierdziła, że pod pojęciem moralności rozumie postępowanie zgodne z zasadami społecznie akceptowanymi. Kolejnej możliwej do wyboru odpowiedzi udzieliło 16,99% mężczyzn oraz 11,11% kobiet, konstatując, iż moralność pojmowana jest jako cecha, która wskazuje na to, że człowiek postępujący moralnie jest osobą dojrzałą. Z kolei moralność jako cechę człowieka sprawiedliwego uznaje 16,40% kobiet oraz 12,26% mężczyzn, moralność zaś rozumianą jako potrzebę czynienia dobra, a tym samym unikania zła, pojmują 15,87% kobiet oraz 19,90% mężczyzn. Natomiast inna grupa, czyli 13,23% kobiet, a także 5,75% mężczyzn, rozumie moralność jako zobowiązanie do bycia lojalnym wobec innych członków społeczeństwa. Znacznie mniejsza grupa interpretuje moralność jako dobroczynność na rzecz innych osób – takiej odpowiedzi udzieliło jedynie 0,79% kobiet i 0,18% mężczyzn. Ostatnią grupę, stanowiącą 2,38% kobiet i 2,59% mężczyzn, tworzą osoby, dla których znaczenie moralności wiąże się z szeroko pojmowaną doskonałością. Chodkowska zwróciła również uwagę na to, czy badana grupa postępuje moralnie, zgodnie z własnym systemem wartości w życiu osobistym, w życiu publicznym zaś zachowuje się w sposób niemoralny. Z przeprowadzonych przez autorkę badań wynika, że 33,86% kobiet bardzo często tak postępuje, a w przypadku mężczyzn 37,86%. Natomiast nieco rzadziej zdarza się tak czynić mniejszej liczbie badanych. Stanowi ją grupa 27,51% kobiet oraz 24,76% mężczyzn. Bardziej radykalne podejście ma grupa kobiet 38,09% oraz grupa mężczyzn 35,92%, którzy twierdzą, że nie zdarza im się postępować wbrew przyjętym przez siebie systemom wartości moralnych¹⁰³⁶.

Badania Jarosława Frąckowiaka z roku 1990 wykazują, iż u mężczyzn inteligencja pozytywnie koreluje z indeksem rozwoju moralnego, u kobiet natomiast nie stwierdzono statystycznie istotnego związku. Z badań tych wynika również, że kobiety częściej niż mężczyźni wybierają orientację na zgodę in-

¹⁰³⁵ Zob. G. Nunner-Winkler, M. Meyer-Nikele, D. Wohlrab, *Gender Differences in Moral Motivation*, „Merrill-Palmer Quarterly” 2007, no. 1, s. 26–52.

¹⁰³⁶ Zob. M. Chodkowska, *Młodość wobec moralności w zawodach kreujących sferę publiczną*, Lublin 2010, s. 131–147.

terpersonalną, umowę społeczną oraz orientację na uniwersalne zasady moralne. Mężczyźni w większym stopniu niż kobiety wybierają orientację na posłuszeństwo, instrumentalny egoizm i prostą wymianę, orientację na prawo oraz moralność intuicyjnego humanizmu i orientację antyinstytucjonalną¹⁰³⁷.

Osiąganie kolejnych stadiów rozumowania moralnego i związane z nim rozwiązywanie trudnych dylematów moralnych ma także swoje nie do końca zresztą jednoznaczne konotacje płciowe. Trudno w pełni więc zgodzić się z wszystkimi wzmiankowanymi wyżej tezami głoszonymi przez Gilligan. Dystynkcje pod względem płci mogą jednak bez wątpienia stanowić interesujący i inspirujący obszar badawczy. Niezwykle owocne może być skonfrontowanie tego dyskursu z tezami feminizmu negującymi w istocie sens dokonywania jakiejś identyfikacji płciowej. Wystarczy zwrócić tu uwagę na mające jednak jakieś podstawy sugestie o zwiększonej orientacji w rozstrzyganiu dylematów moralnych na sprawiedliwość u mężczyzn czy też dbałość w przypadku kobiet. Nie chodzi tu jednak o jakieś deprecjonowanie męskiej czy też żeńskiej drogi do formułowania ocen i sądów moralnych, ile o uznanie, iż w konfrontacji z problemami moralnymi kobiety rozumują inaczej niż mężczyźni. Świadomość takiego stanu rzeczy może się przełożyć na propozycje skuteczniejszych modeli wychowania uwzględniających preferowane płcią sposoby moralnego rozumowania moralnego.

Zarówno kontekst dystynkcji płciowych, adekwatny do tak dużego znaczenia, które przywiązuje się dziś do różnorodnych rozważań wokół ludzkiej płci i związanych z nią implikacji, jak i analizy wpływów środowiskowych czy też związanych z religią otwierają pole do zintensyfikowania refleksji wokół tych kwestii.

¹⁰³⁷ Zob. J. Frąckowiak, *Uwarunkowania orientacji...*, s. 208–213.

ZAKOŃCZENIE

Tischner pisał kiedyś, iż „zrozumieć drugiego człowieka to znaczy: uchwycić go w czymś, co dla niego jest najbardziej zasadnicze, najbardziej kluczowe”¹⁰³⁸. Wydaje się, iż filozof ten nie miałby nic przeciwko temu, aby za ten kluczowy element uznać moralność umożliwiającą człowiekowi niepowtarzalną względem innych bytów egzystencję. W tym kontekście efektywność moralnego wychowania kolejnych pokoleń uwarunkuje w przyszłości jakość polityki, życia społecznego, kultury, a także dalszego funkcjonowania człowieka jako bytu relacyjnego. Poziom życia moralnego, w tym i rozumowania moralnego, współczesnych młodych ludzi ma swoje oczywiste uwarunkowania wynikające ze swoistości epoki, w której żyjemy. Zgodzić się wypada z bardzo daleko idącą opinią sformułowaną przez Anthony’ego Giddensa, iż „żyjemy w świecie w innym sensie niż w minionych epokach”¹⁰³⁹. Radykalny charakter tej tezy zdaje się mieć swoje uzasadnienie przede wszystkim w niezwykle szybkich zmianach dotyczących wszelkich sfer życia. Skutkują one także fundamentalnymi przewartościowaniami w obszarze moralności¹⁰⁴⁰.

Żyjemy w czasie licznych paradoksów i sprzeczności, tworzenia się kultury, w której wszyscy, nie tylko ludzie młodzi, ale i dorośli, czują się nierzadko zaniepokojeni i zagubieni¹⁰⁴¹. Współczesny człowiek, także i dziecko, w jakimś sensie skazany jest, jak pisał Bauman, na nieustającą wędrówkę po rozstajnych szlakach świata płynnej nowoczesności. Podejmowanie decyzji, ciągłe wybieranie nie jest już więc kwestią wyboru, ale staje się naszym nieuchronnym losem¹⁰⁴².

Z sytuacji tej wynikają również liczne implikacje dla rozwoju rozumowania moralnego adolescentów. Zupełnie specyficzne i wcześniej nieznanne zjawiska eskalują trudnościami w osiągnięciu przez poszczególne jednostki wyż-

¹⁰³⁸ J. Tischner, *Krótki przewodnik...*, s. 15.

¹⁰³⁹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 251.

¹⁰⁴⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość...*, s. 45.

¹⁰⁴¹ Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 121.

¹⁰⁴² Zob. Z. Bauman, *Nieco płynnych myśli o sztuce w płynie* [w:] tegoż, *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*, Łódź 2010, s. 15.

szych stadiów rozumowania moralnego. Wskazać trzeba tu przede wszystkim na zmiany w zakresie uniwersalistycznego postrzegania moralności, naturalne skądinąd w obrębie coraz bardziej pluralistycznych, a zarazem globalizujących się i sekularyzujących społeczeństw. Współczesny, zwłaszcza młody człowiek zmuszony jest niejako, opierając się na swoich przemyśleniach, poszukiwać, wychodzących poza tradycyjnie obowiązujące formuły rozwiązań dylematów moralnych w postaci wydawanych sądów. Warto przy tym zauważyć, iż teoria rozwoju rozumowania moralnego odwołuje się do realnego, a nie wyabstrahowanego człowieka, i uwzględnia uwarunkowania, w jakich dokonuje się jego namysł nad dylematami moralnymi bardziej zresztą niż kiedyś złożonymi.

Uwzględnić należy, iż zwłaszcza z okresem adolescencji wiąże się intensywny rozwój poznawczy, który przekładać się może na większą dojrzałość w zakresie rozwiązywania dylematów moralnych, przekraczanie stadium moralności konwencjonalnej i heteronomicznej w kierunku moralności postkonwencjonalnej i autonomicznej.

W warunkach społeczeństwa pozbawionego często rodziców czy też pełnego rodzin niestabilnych, tracących możliwości wpływu socjalizacyjnego: Kościoła, szkoły, państwa „globalny nastolatek”¹⁰⁴³ swoją tożsamość, jak pisze Melosik, odnajdywać musi samodzielnie przez odnajdywanie swojego wizerunku, niczym w lustrze, w tysiącach fenomenów społecznych¹⁰⁴⁴. Rodzice i opiekunowie pochłonięci pracą zawodową, troską o zorganizowanie życia rodzinnego i związanymi z tym trudnościami poświęcają zbyt mało czasu na wychowanie dzieci, szczególnie poprzez zapoznawanie się z ich dylematami moralnymi. Rzadko włączając się w dyskursy moralne, mają ograniczony wpływ na kształtowanie ich rozumowania moralnego, sami przy tym nierzadko wykazują kłopoty z przekraczaniem poziomu konwencjonalnej moralności. Warto więc przemyśleć konieczność organizowania różnego typu ustawicznego kształcenia, szkoleń czy też kursów, które dawałyby im okazję do deliberacyjnego dochodzenia do sądów moralnych. Wyższy poziom rozumowania moralnego rodziców niejako siłą rzeczy może się przekładać na osiągnięcie zbliżonego poziomu tego rozumowania przez wychowujące się w tych rodzinach dzieci.

Dopiero w obrębie ludzkiej wspólnoty, zwłaszcza rodzinnej, ale i szkolnej, wyznaniowej czy rówieśniczej, osoba kształtuje swoją dojrzałość, również w sferze rozumowania moralnego. W dużej mierze to poprzez odniesienia społeczne nabywamy szeroko rozumianej „wiedzy”, na bazie której wydajemy

¹⁰⁴³ Zob. M.J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości...*, s. 21.

¹⁰⁴⁴ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 68–93.

nasze sądy moralne. Dojrzałe rozumowanie moralne to w znacznym stopniu efekt procesu myślowego analizującego różne aspekty własnych i innych osób dylematów moralnych. Nie można oczekiwać od młodych ludzi dojrzałych sądów moralnych, a tym bardziej idących za nimi działań, jeśli nie wskaże się im drogi rozumowego rozwiązywania dylematów moralnych, nie skłoni ich do myślenia.

Poważne dylematy egzystencjalne, którymi przez tysiąclecia karmiła się sztuka wyższego lotu, ustępują zdecydowanie pola wszechobecnej reklamie mówiącej, jaki styl życia należy wybrać, aby uznać je za „wartościowe”. Codziennosc w coraz większym stopniu zdominowała kultura popularna kształtująca tożsamość młodych ludzi, wyznaczająca ich styl życia, także w obszarze moralnym. Uczestnicy tej kultury, zdający się stanowić istotną część populacji, jak zauważa Melosik, prezentują przede wszystkim orientację na dryfowanie po różnych sferach i afektywność¹⁰⁴⁵. Wysoko rozwinięta technologia intensyfikuje proces fragmentaryzacji i rozproszenia tożsamości. Człowiek konfrontowany jest nieustannie z medialnymi formami przekazu nieodnoszącymi się do realnej rzeczywistości. W tym kontekście „nasze życie nieodwołalnie nabiera charakteru hiperrzeczywistego, naśladowując telewizyjny przekaz. Staje się wtórną kopią medialnych pierwowzorów”¹⁰⁴⁶.

Trudno też uniknąć wrażenia, iż obecny system edukacyjny nie sprzyja realizacji wyzwań stojących przed wychowaniem w takim świecie. Nieadekwatna do złożoności współczesnych paradygmatów szkoła stanowi zresztą w jakimś sensie odzwierciedlenie kodów zakorzenionych w społeczeństwie, które nie przystają do dokonujących się zmian cywilizacyjnych¹⁰⁴⁷. Współczesna szkoła zdaniem Melosika przekształca się w neoliberalną maszynkę do testowania i sortowania młodych ludzi, ignoruje zaś zasadniczy cel, jakim powinno być kształtowanie bogatej, mądrej, krytycznej tożsamości czy osobowości¹⁰⁴⁸. System edukacyjny sterowany przez państwo nie jest w stanie sprostać, jak pisze Kwieciński, „sztormowi ponowoczesnej rzeczywistości i jej relatywizmowi”¹⁰⁴⁹. W dodatku światu zmiany nie mogą wystarczyć jednostki wyuczone jedynie podległości stałym zasadom, bez głębszego ich przemyślenia oraz uwewnętrznienia¹⁰⁵⁰. Jednostki, które unikają wymagającej skądinąd re-

¹⁰⁴⁵ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość...*, s. 10–11.

¹⁰⁴⁶ Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura tożsamości i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 10.

¹⁰⁴⁷ Zob. J. Bałachowicz, *Uczyńmy skarb z dzieciństwa. Kreatywny uczeń i nauczyciel wczesnej edukacji w okresie zmian kulturowych [w:] Pomiędzy dwiema edukacjami*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Łódź 2016, s. 18.

¹⁰⁴⁸ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość...*, s. 450.

¹⁰⁴⁹ Zob. Z. Kwieciński, *Nurty pedagogiki. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2010, s. 102–112.

¹⁰⁵⁰ Zob. A. Touraine, *Po kryzysie*, Warszawa 2013, s. 163.

fleksji wokół problemów moralnych, są często w konsekwencji bezradne wobec stojących przed nimi dylematów moralnych. Wydając sądy moralne, kierują się więc konformizmem bądź też doraźnymi interesami czy po prostu ulegają emocjom.

Skutki zarysowanej sytuacji obserwować można niemal na co dzień w postaci sposobu myślenia o moralności czy niewłaściwych, jak się zdaje, postawach dzieci i młodzieży. Ujawniają się symptomy obniżania się wrażliwości społeczno-moralnej, zmniejszonego poczucia odpowiedzialności czy też obowiązku. W postawach wielu współczesnych ludzi odnotowuje się swoisty paradoks: przekonaniu o znaczeniu i uniwersalności wartości i norm moralnych zdaje się nie przeczyć „tolerancja” wobec ich naruszania.

Jak zauważa Szmyd, wiele współczesnych zjawisk cywilizacyjnych, społecznych czy kulturowych, nawet jeśli powinno mieć negatywną ocenę etyczną, to nie wywołuje już jakiejś głębszej konsternacji i zawstydzenia¹⁰⁵¹. W wielu sferach życia coraz istotniejszą rolę odgrywa orientacja materialna, wpływając zarówno na układ hierarchii wartości, jak i na ocenę własną względem moralności oraz innych osób. Wraz z materializacją życia tracą na znaczeniu wartości duchowe zupełnie niezbędne dla integralnego i harmonijnego rozwoju osobowego¹⁰⁵². Świat człowieka różni się od świata wszelkich innych istot żyjących na naszym globie istnieniem rozbudowanej sfery duchowej. Daje to istocie ludzkiej przewagę w całym biologicznym świecie, gdyż tylko ona nie może być diagnozowana i interpretowana wyłącznie w sposób fizykalno-biologiczny. Duchowość człowieka kojarzy się często z transcendencją, wiarą religijną, ale nie musi zawierać tego składnika. Bez wątplenia centralne miejsce zajmują w niej wartości, które wyrażają to, co ludzie traktują jako cenne, godne pożądania¹⁰⁵³.

Zaobserwować można dziś jednak tendencje do poszerzania się relatywizmu moralnego i funkcjonowania paralelnie obok siebie różnych, często sprzecznych ze sobą systemów wartości. Utrudnia to przechodzenie do stadium postkonwencjonalnego rozumowania moralnego, które odwołuje się nie tylko do większej odpowiedzialności, ale oparte jest również na obiektywnych kryteriach¹⁰⁵⁴. Nie sposób pominąć tego, iż znaczna część młodych ludzi w okresie wchodzenia w dojrzałość społeczną i moralną wykazuje dziś orientacje raczej hedonistyczne przy pełnym niemal niedostrzeganiu prawa jako regu-

¹⁰⁵¹ Zob. J. Szmyd, *Tożsamość a globalizacja*, Kraków 2006, s. 253.

¹⁰⁵² Zob. T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Kraków 2003, s. 154.

¹⁰⁵³ Zob. M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy...*, s. 51–52.

¹⁰⁵⁴ Zob. F. Adamski, *Pluralizm wartości i wychowanie* [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 275.

latora zachowań. Oznacza to nierzadko zablokowanie w ich rozwoju moralnym na poziomie przedkonwencjonalnym i wczesnokonwencjonalnym, używając języka Kohlberga, a zatem na poziomie dziedzictwa moralnego¹⁰⁵⁵.

Proces osiągnięcia przez młodzież dojrzałości moralnej dokonuje się zarówno w warunkach dezintegracji wartości moralnych i norm społecznych, jak i w atmosferze lęku przed przyszłością oraz izolowania się – w świat alkoholu, narkotyków, destruktywnych subkultur, prostytucji, przemocy, przestępczości i innych groźnych zjawisk patologicznych. Postępująca prywatyzacja i subiektywizacja norm moralnych, która może mieć aspekt pozytywny, prowadząc do wzrostu poczucia osobistej odpowiedzialności, pragnienia wierności i pewności, z reguły oznacza jednak, że sądy o moralności nie opierają się na tradycyjnym porządku aksjologicznym. W świecie, w którym wszystko dzieje się tak szybko, jak stwierdza Melosik, „wartości nie odgrywają głównej roli w procesie zakorzeniania i poczucia identyfikacji”¹⁰⁵⁶. Trudno jest rozumować moralnie bez odwołania się do systemu własnych, zinterioryzowanych wartości, co stanowi poważne wyzwanie, gdyż domaga się podążania za preferowaną, a często wymagającą od człowieka aksjologią¹⁰⁵⁷. Człowiek potrzebuje jednak wartości, które byłyby satysfakcjonujące dla niego, ale równocześnie porządkujące i ukierunkowujące go, dawałyby mu poczucie bezpieczeństwa i przynależności, byłyby punktem odniesienia w każdym okresie rozwoju dla całej egzystencji, a nie tylko dla pewnego jej etapu czy wymiaru¹⁰⁵⁸. Jak zauważa Sztompka, dla ludzkiej egzystencji wartości są właściwościami, które ją motywują, aktywizują i ukierunkowują. Zatem „sens” i „wartość” stają się w stosunku do siebie właściwościami zamiennymi¹⁰⁵⁹. Skoro dopiero poprzez przyswajanie wartości człowiek aktualizuje samego siebie, dochodzi do swej pełni, to prawezwaniem, prapowinnością człowieka, jego podstawową odpowiedzialnością jest właśnie odpowiedzialność moralna¹⁰⁶⁰.

Biorąc pod uwagę złożone, a nierzadko niekorzystne z punktu widzenia moralności uwarunkowania, w jakich współcześni ludzie mierzą się z dochodzeniem do wyższych poziomów rozumowania moralnego, nie sposób nie dostrzec, iż trzeba dziś jeszcze więcej uwagi poświęcić temu procesowi¹⁰⁶¹.

¹⁰⁵⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 74–75.

¹⁰⁵⁶ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość...*, s. 45.

¹⁰⁵⁷ Zob. Z. Remiszewska, *Refleksje o poszukiwaniu autorytetu w wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2016, Pedagogika, nr 12, s. 58.

¹⁰⁵⁸ S. Michałowski, *Pedagogia osoby...*, s. 419.

¹⁰⁵⁹ P. Sztompka, *Kapitał społeczny...*, s. 405.

¹⁰⁶⁰ S. Michałowski, *Pedagogia osoby...*, s. 467–468.

¹⁰⁶¹ Zob. A. Róg, M. Orzechowska, *Wychowanie do wartości*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 5, s. 12.

Jedynie wówczas, gdy będzie miał miejsce rozwój osobowości moralnej będący procesem stawania się osobą myślącą, wolną i odpowiadającą za siebie, niezależną i umiejącą żyć z innymi ludźmi, przestrzegającą określonych norm społecznych, można liczyć na jakąś optymistyczną przyszłość ludzkości. Mamy w tej kwestii do czynienia z wyraźną paralełą do pojęcia „rozwoju” używanego w języku potocznym na określenie procesu przeobrażeń, zmian, przechodzenia do stanu bardziej złożonego i doskonalszego, gdzie przeciwieństwem rozwoju jest stagnacja (zatrzymanie się) lub regres (cofanie się w rozwoju). Bez wątpienia stagnacja, a tym bardziej regres na polu rozwoju rozumowania i postępowania moralnego sporej części kolejnych pokoleń oznaczać musi dramatyczne konsekwencje dla życia społecznego w przyszłości. Wspieranie tego rozwoju dokonującego się poprzez wywoływanie pożądanych zmian osobowości młodych ludzi powinno się stać priorytetem rodzin, szkół, Kościołów oraz instytucji wychowawczych i społeczno-obywatelskich. Miarą tej odpowiedzialności jest prowadzenie skutecznego, opartego na personalizmie, czyli szacunku dla osoby, wychowania, w ramach którego umożliwi się integralny rozwój młodego człowieka w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym¹⁰⁶². Niezbędne jest tu efektywniejsze skorzystanie z możliwości, jakie daje człowiekowi dojrzałe z wiekiem rozumowanie moralne. Respektując jego wolność, bazuje ono przecież na wspólnej wszystkim ludziom umiejętności myślenia niezbędnego do kształtowania dojrzałej świadomości moralnej¹⁰⁶³. W ramach teorii rozumowania moralnego myślenie to przekracza granice indoktrynacji moralnej, a staje się raczej dyskursywnym sposobem dochodzenia do sądów moralnych.

Ten wspomniany dyskurs wychowawczy stanie się cenny przede wszystkim wtedy, gdy odnosił się będzie nie tylko do hipotetycznych, ale i realnych dylematów moralnych, które powstają w rodzinach, szkołach czy też grupach wyznaniowych bądź rówieśniczych. Niezbędne jest oparcie tego dyskursu na dobrych relacjach pomiędzy jego uczestnikami (uczniowie, rodzice, nauczyciele), gdyż żadna ze stron nie powinna mieć prymatu nad którąkolwiek, a więc nie może tu być mowy o jakimś władaniu pedagogicznym¹⁰⁶⁴. Dlatego więc, jak sądzi Śliwerski, nauczyciele i dyrektorzy szkół muszą pogodzić się

¹⁰⁶² Zob. I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1997, s. 141.

¹⁰⁶³ Zob. M. Nowak, *Koncepcje i teorie wychowania*, Warszawa 2008, s. 407; Jan Paweł II, *Wychowanie młodego pokolenia zadaniem wszystkich*, 3 VII 2004 – Do uczestników europejskiego sympozjum na temat: „Wyzwania edukacji”, 2.

¹⁰⁶⁴ Por. B. Śliwerski, *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 79.

z przenikaniem do szkół idei demokracji, gdyż o sprawach uczniów nie można stanowić bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału¹⁰⁶⁵. Istnieje tu konieczność wprowadzenia pedagogiki emancypacyjnej, która jak pisze Szymański, oznacza troskę o tworzenie społecznych, organizacyjnych i materialnych warunków do podmiotowego funkcjonowania ucznia¹⁰⁶⁶. Problem ten szeroko omawia Maria Czerepaniak-Walczak, wskazując na możliwość emancypacji kultury szkoły, upelnomocnienia wszystkich podmiotów współtworzących system kulturowy szkoły w relacjach z jej dynamicznym kontekstem społecznym i światem wirtualnym, w którym zanurzona jest współczesna edukacja¹⁰⁶⁷. Pedagogikę tego typu można też bez wątplenia przenieść na grunt wychowania moralnego prowadzonego w rodzinie.

Należy przy tym pamiętać, iż czynnikiem wspierającym osiągnięcie przez znaczną część wychowanków pożądaných, czyli wyższych stadiów rozumowania moralnego, pozostaje świadome, zamierzone i planowe organizowanie oddziaływań na tym polu. Niezbędny będzie nie tyle przekaz wiedzy, ile stwarzanie przestrzeni dla swobodnego refleksowania nad dylematami moralnymi, rozwijanie i doskonalenie sfery odpowiadającej za sposób postrzegania wartości, za proces świadomego wartościowania¹⁰⁶⁸. Przybliżanie świata wartości, zwłaszcza w sposób niesformalizowany, stymuluje w wychowankach proces dojrzalszego rozumowania moralnego, kształtując zarazem ich afirmację tego, co jest rzeczywiście wartościowe¹⁰⁶⁹.

Jak słusznie piszą Tadeusz Pilch i Wiesław Theiss, skoro życie człowieka zanurzone jest w moralności, nie da się zmienić naszej rzeczywistości, naprawić jej, jeśli nie uwzględnimy się uwarunkowań aksjologicznych człowieka, jego otoczenia i wszystkich społecznych mechanizmów tworzących porządek społeczny¹⁰⁷⁰. Drogą do tej naprawy, a zarazem jej wyznacznikiem pozostaje dojrzałość moralna jednostek określona między innymi osiągnięciem wyższych stadiów rozumowania moralnego. Kształtowanie społeczności, w której dominować będą takie właśnie jednostki, wiąże się jednak z koniecznością świadomego odnoszenia się do moralnych dylematów, odkrywania na nowo

¹⁰⁶⁵ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2008, s. 173.

¹⁰⁶⁶ Zob. M.J. Szymański, *Pedagogika emancypacyjna – szanse i bariery* [w:] *Refleksje nad współczesną pedagogiką w Polsce*, red. E. Rogulski, Białystok 2007, s. 49–50.

¹⁰⁶⁷ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018.

¹⁰⁶⁸ Zob. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 89.

¹⁰⁶⁹ Zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika. Podręcznik akademicki. W dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 26.

¹⁰⁷⁰ T. Pilch, W. Theiss, *Wstęp* [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 7–9.

starych imperatywów typu: nie kłam, nie zabijaj, nie kradnij¹⁰⁷¹. Badania Kohlberga, Piageta i innych badaczy moralności nie pozostawiają przy tym wątpliwości, że nawet jeśli dana osoba przyswoi sobie pewną listę przypadków „wolno mi – nie wolno”, to istnieje niewielkie prawdopodobieństwo, że lista ta zostanie zinternalizowana. Jeśli za wartość uznamy osiągnięcie dojrzałości moralnej, to najbardziej właściwą drogą jest pobudzanie wychowanka do podnoszenia własnego poziomu myślenia o problemach moralnych. Zważywszy na to, że powstawanie pojęć moralnych ma charakter ewolucyjny, nie może tu być mowy o „wdrukowaniu” zasad, wartości, norm czy cnót. Proces ten posiada raczej charakter restrukturyzacji pojęciowej¹⁰⁷². Nie można więc ograniczyć się do prezentacji wartości i gotowych recept na życie, lecz trzeba troszczyć się w pierwszym rzędzie o budzenie w jednostce refleksji nad samą sobą oraz otaczającą ją rzeczywistością społeczną. Młody człowiek sam musi odkryć, zrozumieć i uświadomić sobie, co dla niego jest rzeczywiście cenne.

Z tego względu w moralnym wychowaniu człowieka bazującym na teorii rozwoju rozumowania moralnego chodzi przede wszystkim o naturalne wyzwalanie i doskonalenie sprawności moralnych, które umożliwiają formułowanie dojrzałych sądów moralnych¹⁰⁷³. Tylko przemyślany oraz wewnętrznie zaakceptowany, przyjęty i realizowany system wartości pozwala podążać w kierunku założonych przez jednostkę celów. Mamy tu zarazem do czynienia z sytuacją, w której akceptacja uniwersalnych wartości stanowi czynnik kształtujący relacje: człowiek–człowiek, człowiek–grupa społeczna, człowiek–środowisko społeczne oraz współtworzy życie wspólnotowe¹⁰⁷⁴.

W świetle powyższych słów trudno mieć wątpliwości co do tego, że poziom rozwoju moralnego współczesnych ludzi, a zwłaszcza młodych, mierzących się z problemami osiągania dojrzałości moralnej, jawi się właściwie jako warunek *sine qua non* dalszej bezpiecznej egzystencji poszczególnych ludzi i całych społeczeństw. Tymczasem nierzadko zdają się nie mieć oni kontaktu z własnym wnętrzem, nie rozumieją swoich emocji oraz nie podejmują decyzji z uwzględnieniem motywów zewnętrznych, takich jak dobro drugiego człowieka oraz przyszłe następstwa swojego postępowania. W dodatku na co dzień obserwujemy, jak zwłaszcza media kreują mało złożone modele życia pozba-

¹⁰⁷¹ Por. J. Lach-Rosocha, *Problemy wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury* [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Kraków 2003, s. 39.

¹⁰⁷² Zob. L. Kohlberg, *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Humana” 1963, no. 6, s. 11–33.

¹⁰⁷³ Zob. J. Mariański, *Moralność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 408.

¹⁰⁷⁴ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 33.

wione właściwie dylematów moralnych, niestawiające przed ludźmi nazbyt wielkich wymagań w obszarze aksjologii. Poszukując w pierwszym rzędzie przyjemności, zwłaszcza w odniesieniu do sfery cielesnej, wielu ludzi nie kieruje się powszechnie uznanymi normami moralnymi, traktując innych ludzi jedynie jako środki do jej osiągnięcia. Robią jednak to, czego ich świadomie, a przede wszystkim nieświadomie „nauczono”, to, co zaobserwowali u innych ludzi, nie mając na ten temat ani nie chcąc mieć własnych refleksji. Nie można oczekiwać, że dzieci same się nauczą sztuki bycia dobrymi ludźmi, skoro program ich edukacji oraz sami jej wykonawcy nie są wystarczająco moralni, refleksyjni i wolni wewnętrznie. W tej sytuacji wydaje się zasadne wprowadzenie do wszystkich typów szkół edukacji, której najważniejszymi zadaniami byłoby zmuszanie do myślenia, wzbudzanie kontrowersji, angażowanie w życie społeczne i pomaganie innym, wyrywanie z utartych schematów oraz nauka uniwersalnych zasad etycznych, a przede wszystkim na pierwszy plan wysuwa się kwestia uczenia rozumowania moralnego.

Nie przynosi rezultatów pisanie nowych ustaw regulujących wszelkiego rodzaju kwestie etyczne, począwszy od sięgania po narkotyki, a na aborcji, eutanazji skończywszy; nie wspominając już o samej kwestii przestrzegania prawa w praktyce, kiedy to często je łamiemy za przyzwoleniem ogółu społeczeństwa. Można powiedzieć, iż nie jest to właściwa droga. Po to, aby stosować się do litery prawa, trzeba odznaczyć się wewnętrzną ideą jego słuszności, znać i rozumieć uniwersalne zasady moralne, posiadać prawidłową hierarchię wartości oraz mieć swoje zdanie na poszczególne kwestie etyczne. Trzeba zatem zacząć pracę od podstaw, wyposażać wychowanków nie tyle w gotowe kodeksy etyczne, ile uczyć ich myślenia wokół ich założeń i preferowanych wartości i norm. Tylko deliberując nad dylematami moralnymi i szukając sądów pozwalających je rozstrzygnąć, będą oni w stanie przekroczyć moralność heteronomiczną, konwencjonalną.

Jak pisał Maurice Debesse: „Na tle kryzysu, jaki przeżywa współczesność, problematyka wychowawcza stanowi przedmiot szczególnej uwagi. Podnoszą się głosy wskazujące, iż przyszłość ludzkości to wyścig między wychowaniem a katastrofą, której ryzyko wyznaczone jest przyśpieszeniem rozwoju cywilizacji przemysłowej”¹⁰⁷⁵. Choć od czasu, kiedy zapisano te słowa, minęło wiele lat, niewiele w kierunku powstrzymania tej katastrofy zostało zrobione. Owszem, wiele się mówi na ten temat, dostrzega się konieczność dokonania poważnych zmian w systemie edukacji w naszym kraju, ale poza tym nie dzieje się nic. W związku z tym autorka niniejszej monografii widzi potrzebę spełnienia pewnych postulatów dotyczących efektywnego wychowania moralnego.

¹⁰⁷⁵ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 8.

Priorytetem staje się w nim tworzenie podstaw rozumowania moralnego i dostarczanie dobrych przykładów w tej dziedzinie.

Za punkt wyjścia efektywnego procesu wychowania moralnego uznać należy stworzenie przestrzeni wychowawczej pozbawionej ocen i krytyki, przepełnionej szacunkiem i życzliwością. Tylko ona umożliwi podjęcie owocnych działań umożliwiających samorealizację wychowanka i urzeczywistnienie jego potencjalnych możliwości kształtowanych przede wszystkim w kierunku umiejętności refleksyjnego podejścia do dylematów moralnych. Jej cechą ma być mądrość życiowa oparta na umiejętności rozumowania moralnego w trudnych sytuacjach osobistych i społecznych.

Wskazówki w tym obszarze czerpać można z dostępnych metod aktywizujących refleksyjność uczniów, dostosowanych do ich możliwości i wieku. I tak na przykład dla uczniów klas I–III taką propozycją jest technika swobodnych tekstów Celestyna Freineta, która może być stosowana na specjalnie przeznaczonej lekcji lub w trakcie godzin wychowawczych¹⁰⁷⁶. Stosowane w klasach początkowych pogadanki, analizy treści wierszy i czytanek znakomicie mogą służyć rozwijaniu rozumowania moralnego.

Dla wyższych klas szkoły podstawowej i średniej proponuje się z kolei sięgnięcie po omawianie dylematów moralnych, nie tylko oczywiście tych opisanych przez Kohlberga, ale i współczesnych, odnoszących się do realiów dobrze znanych uczniom. Dyskusje na tematy etycznie problematyczne powinny być odpowiednio skorelowane z systemem nagród i kar, co pozwoli każdej ze szkół uwzględnić w miejsce karania czynniki zadośćuczynienia za poszczególne przewinienia po to, aby każda z osób miała możliwość wynagrodzenia innym strat materialnych i niematerialnych, których stała się przyczyną, a także w drodze mediacji miała możliwość zrozumienia sytuacji punktu widzenia ofiary, pobudziła refleksję osobistą i wyciągnęła wnioski na przyszłość. Służyć temu może znakomicie technika dramy, symulacji hipotetycznych spotkań mediacyjnych prowadzących do ugody skonfliktowanych stron. Pozwoli to uczniom wcielić się w rolę społeczną i pojmować konsekwencje jej wypełniania.

Dzięki takim założeniom system edukacji stałby się bardziej osobowy, a całkowite uniknięcie odpowiedzialności byłoby już ograniczone.

Niestety w pedagogice pojęcie zadośćuczynienia występuje rzadko i głównie w przypadku stosowania środków w reakcji na wyrządzoną drugiej osobie krzywdę. Ta reakcja jest oparta przede wszystkim na naprawie wyrządzonej krzywdy, ale w taki sposób, aby działanie to było zachowaniem dobrowolnym, a nie narzuconym przez osoby trzecie. Najbardziej typowym środowiskiem

¹⁰⁷⁶ Zob. M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej...*, s. 174–179.

stosowania zadośćuczynienia jest rodzina oraz najbliższe otoczenie, ale nie należy ograniczać jego zakresu tylko do tego kręgu osób. Mówiąc o krzywdzie, trzeba obejmować tym pojęciem zarówno przypadki wyrządzenia szkód czysto materialnych, jak i niemających takiego charakteru, ale występujących także w sferze psychiki. Skuteczne zadośćuczynienie powinno być wynikiem procesu, w którym sprawca określonego czynu poznaje jego konsekwencje dla osoby pokrzywdzonej (najlepiej bezpośrednio od niej) i dobrowolnie stara się naprawić wyrządzoną krzywdę nie dlatego, że jest to wymierzona mu kara, ale z własnej potrzeby wynikającej ze zrozumienia sytuacji osoby pokrzywdzonej. Rozumienie tej kwestii ma ścisły związek z dyspozycyjnością, zdolnością, umiejętnościami w zakresie rozumowania moralnego.

Na pewno nie sprzyja rozwojowi rozumowania moralnego sytuacja, kiedy dziecko jest karane, odbiera mu się bowiem szansę przyjrzenia się sobie samemu. Zastosowana kara zbyt łatwo uwalnia od poczucia winy – dziecko czuje, że „zapłaciło” już za swój występki, wyrok został wykonany, nie ma nad czym deliberować. Nadmierne przekonanie o skuteczności stosowania kar w rozwiązywaniu konfliktów w społeczeństwie, i to zarówno tych dotyczących sporów między rodzicami a dziećmi, jak i w innych relacjach społecznych, wydaje się bardzo problematyczne. Zbyt mały nacisk kładzie się na uświadomienie konsekwencji wyrządzonych czynów dla osoby pokrzywdzonej (wymaga to jednak sporego wysiłku i indywidualnego traktowania każdego sprawcy i pokrzywdzonego), w większym stopniu raczej przykłada się standardową miarę do czynu i ustala, jaka kara typowo w danej sytuacji powinna być wykonana.

Z kolei niewątpliwie za sprzyjający czynnik wspomagający rozwój rozumowania moralnego można uznać rodzicielski styl charakteryzujący się ciepłem, wsparciem, logicznym wyjaśnianiem przyczyn swoich postaw, przejrzystą komunikacją, stosownym monitorowaniem i zaangażowaniem. Dzieci wzrastające w takim rodzinnym klimacie są bardziej uczciwe, altruistyczne, zorientowane na współdziałanie niż rywalizację, ufne, mają wyższe poczucie własnej wartości, lepiej funkcjonują w szkole, są bardziej zmotywowane do nauki i mają więcej przyjaznych, otwartych relacji z rówieśnikami, jak również cechuje je wyższa dyspozycyjność i umiejętność rozwiązywania dylematów moralnych.

I odwrotnie, na skutek „trenowania posłuszeństwa” dziecko staje się często zastraszone, lękliwe, nerwowe, przejawia wrogość i mściwość wobec swoich „wychowawców” i może pojawić się sytuacja, że gdy wychowanek poczuje się silniejszy, mniej bezradny i niezależny, z ulgą zrzuci z siebie balast przymusu, rozkazów, dominacji, kar, manipulacji przez wychowawcę i nie mając możliwości rozwijania rozumowania moralnego, wejdzie na drogę przestępstwa.

Warto również zauważyć, że rozumowanie moralne jest istotne i bywa wykorzystywane w postaci zadośćuczynienia w mediacjach w sprawach nie-

letnich. Problematyka mediacji mieści się w szerszej koncepcji sprawiedliwości naprawczej lub inaczej mówiąc – zadośćuczynieniowej. To nowe podejście w prawie karnym do problemów przestępczości oferuje model oparty na restytucji, zadośćuczynieniu ofierze oraz rozwiązaniu konfliktu, jaki został spowodowany przestępstwem, między nią a sprawcą czynu. Zadośćuczynienie to jeden z elementów sprawiedliwości naprawczej, która nie zajmuje się wymierzaniem kary. Do jej zadań nie należy określenie, kto jest winien, oraz ustalenie stopnia winy. Jej celem jest doprowadzenie do tego, by strony zrozumiały, że mają do rozwiązania wspólny problem, że człowiek pokrzywdzony powinien otrzymać zadośćuczynienie, które by go satysfakcjonowało, a które byłoby do przyjęcia przez sprawcę. Zadośćuczynienie ma tutaj charakter nie tylko formalny, ale następuje też w sferze psychologicznej z uwzględnieniem roszczeń ofiary, która rozumie i akceptuje sprawcę¹⁰⁷⁷.

Elementem, którego nie wolno pominąć, programując edukację moralną w szkole sprzyjającą lepszemu rozwojowi rozumowania moralnego uczniów, jest także zadbanie o to, aby mieli oni możliwość uczestniczenia w życiu społecznym szkoły i współdecydowania o kwestiach, które są dla nich ważne, choćby poprzez wybór samorządu szkoły i działanie poprzez samorząd i w jego obrębie. Jest to niezwykle istotne w kontekście kształtowania warunków dla odpowiedzialnego i wynikającego z potrzeby samych uczniów rozstrzygnięcia przez nich dylematów moralnych, wchodzenia w tym obszarze w różnorakie dyskursy pozwalające zbliżyć się do konsensusu i zachować podmiotowość. Czynnikiem nie do przecenienia może być przemyślane i dobrze umotywowane udzielanie się w wolontariacie. Pomoc ta może mieć na przykład charakter sprawowania opieki nad uczniami z trudnościami różnego rodzaju lub uczniami młodszymi na zasadzie „starszy brat, starsza siostra”, ludźmi z domów pomocy społecznej czy też polegać na zbiórkach na rzecz osób potrzebujących pomocy oraz zwierząt.

W kontekście tak intensywnego kształtowania świata poprzez naukę i technikę wychowanie moralne oparte na modelu rozumowania moralnego może dawać szansę na przypomnienie ludziom o tym, że ich człowieczeństwo wyznaczane jest w pierwszym rzędzie zdolnością do refleksji nad swoją moralną kondycją¹⁰⁷⁸. Skoro jednak refleksja ta dokonuje się zawsze w określonym kontekście społecznym, wspólnotowym, to trudno przeoczyć, iż subkultura demokratyczno-liberalna nie jest w stanie uchwycić występującego w trady-

¹⁰⁷⁷ U. Gruca-Miąsik, *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów 2011, s. 101–110; też, *Zadośćuczynienie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 713–719.

¹⁰⁷⁸ Zob. H. G. Gadamer, *Truth and Method*, London 1976, s. 13; M. Dubis, *Świat wartości...*, s. 143–145.

cyjnych strukturach fenomenu więzi społecznej¹⁰⁷⁹. Im bardziej jednak skomplikowane stają się relacje międzyludzkie, również pod wpływem rozwoju technicznego, tym bardziej precyzyjne i określone musi być to, co nadaje im znaczenie moralne. Sytuacja ta wymaga od współczesnego człowieka większej podmiotowości, wyższej kreatywności moralnej i elastyczności psychicznej. Istotną rolę w kształtowaniu takiego człowieka odegrać może odwołanie się do jego rozumowania moralnego, gdyż związana jest z nim, niejako z założenia, pogłębiona refleksja nad formułowanymi sądami moralnymi i wynikającymi z nich działaniami. W kontekście rozwoju rozumowania moralnego czymś oczywistym jest, iż wraz z osiąganiem wyższych jego stadiów zwiększa się przestrzeń faktycznej, a nie jedynie deklarowanej odpowiedzialności. Moralnie odpowiedzialne działania muszą być bowiem oparte na rozpoznaniu i przemyśleniu określonych dylematów moralnych, a przede wszystkim na stojących za nimi dojrzałych sądach. Jeśli coś nam zostanie narzucone bez naszej wiedzy i kontroli, to pomimo naszego wolnego wyboru znajdują się ono poza naszą odpowiedzialnością¹⁰⁸⁰.

Podjmując rozważania odnoszące się do rozumowania moralnego, warto w tym kontekście zauważyć, iż ogromny postęp, jaki w ostatnich dekadach dokonały nauki kognitywne, przyczynił się do zdetronizowania długo panującego behawioryzmu i przywrócenia należnego miejsca ludzkiemu umysłowi¹⁰⁸¹. Docenienie wartości rozumowania moralnego, nawet jeżeli nie podziela się wszystkich poglądów w tej kwestii twórcy tej metody Kohlberga, uznać należy za ciekawą i owocną propozycję dla edukacji.

Zachowując podmiotowość młodych ludzi, powinniśmy bez wątpienia robić wszystko, aby w swoim rozwoju moralnym, także w aspekcie rozumowania moralnego, mogli znaleźć konieczne wsparcie ze strony społeczeństwa, w którym przyszli na świat.

Każdy paradygmat edukacyjny ma swoją filozofię społeczną, a zatem wymiar przekonań politycznych, i może pod tym względem występować w odmianie radykalnym, umiarkowanym i konserwatywnym. Każdy ma swoją postać negatywną i pozytywną, propozycje, konstrukcje co do celów, zasad i środków ich realizacji. Każdy też posiada w swojej strukturze wprost lub skrycie ideologię, epistemologię¹⁰⁸², teorię psychologiczną i socjologiczną oraz podejście do strategii zmian, postawę wobec zmian¹⁰⁸³.

¹⁰⁷⁹ Zob. A. Radziejewicz-Winnicki, *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*, Zielona Góra 2014, s. 24.

¹⁰⁸⁰ Zob. J. Lacan, *Écrits*, Paris 1966, s. 524, 838.

¹⁰⁸¹ Zob. J. Ledoux, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Poznań 2000, s. 29.

¹⁰⁸² „Rusztowanie kategoriale” – termin z pracy L. Witkowskiego, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988

¹⁰⁸³ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *Development as the Aim...*, s. 449–496; Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 180.

Odnosząc się w niniejszej monografii do wielu z tych problemów, dojść można do wniosku, iż potrzebna jest dziś pedagogika krytyczna, emancypacyjna, przywracająca pamięć uniwersalnych wartości, do których może dorosnąć każdy właściwie wspierany, refleksyjny młody człowiek. Zdaniem Kwiecińskiego spory pomiędzy pajdocentrycznym progresywizmem a reformistycznym rekonstrukcjonizmem czy pomiędzy neoromantyzmem i humanizmem pedagogicznym a neoprogresywizmem są dziś zbędne i do przewyciężenia, jeśli na rozwój i wspomagającą go edukację spojrzeć przez pionowy profil możliwości rozwojowych jednostki, tak jak w teoriach Deweya, Piageta, Hessena, Wygotskiego, Kohlberga, Kunowskiego czy Rorty'ego¹⁰⁸⁴. Uwidacznia się dziś powrót do rekonstrukcjonizmu i do jego następczyni – krytycznej teorii edukacji (także w wariacie konstruktywnego postmodernizmu) jako do tej drogi myślenia, która konsekwentnie – od Deweya, przez Piageta i Kohlberga do Giroux i Shapiro – wyznacza sposób edukacyjnego rozwiązania dylematów kryzysów XX wieku¹⁰⁸⁵. Wypalił się paradygmat pajdocentryzmu stawiający dziecko i jego samorozwój w centrum edukacji, a detronizujący nauczyciela, treści i organizację kształcenia i wychowania. Późne studia samego Deweya, a potem Hessena, Piageta, Wygotskiego, Kohlberga czy Kunowskiego nie pozostawiają wątpliwości, że rozwój dokonuje się indywidualnie i przy zapewnieniu korzystnych okoliczności przez dorosłych, w wyniku wytężonej jego pracy¹⁰⁸⁶.

Współczesny świat potrzebuje ludzi moralnych, krytycznych i zaangażowanych. Krytyka i zaangażowanie bazujące na rozumowaniu to dwa momenty tego samego ruchu dynamicznego w kierunku pełnej realizacji naszej podmiotowości i intersubiektywności¹⁰⁸⁷. Niezbędna jest tu również dialektyka oraz synergia: działania i refleksji, miłości i sprawiedliwości, mająca swoje antropologiczne podstawy w ludzkiej naturze, autonomii i rozwoju osoby¹⁰⁸⁸.

Karol Górski jeszcze przed wybuchem II wojny światowej przekonywał, iż ponad wszystkimi ograniczeniami „zbudować można niewzruszony gmach osobowości, który jest tylko życiem intelektu i woli, gdzie wszystko winno być jasne i przejrzyste, jak przejrzyste są rzeczy konieczne”¹⁰⁸⁹. Jak zauważa zaś

¹⁰⁸⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 111.

¹⁰⁸⁵ Zob. tamże, s. 54.

¹⁰⁸⁶ Zob. A.M. Jensen, *Parenthood and Childhood in the Scandinavian Countries: Challenges of Responsibility*, „Childhood. A Global Journal of Child Research” 1998, vol. 5, no. 1, s. 63. Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 70.

¹⁰⁸⁷ Por. G. Habermas, *Theory and Practice*, London 1974, s. 1–40, 253–282; D. Opozda, *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Lublin 2012, s. 103–105.

¹⁰⁸⁸ R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, miłość, los*, Kraków 1969, s. 306.

¹⁰⁸⁹ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań–Wrocław 1936, s. 43.

Marian Nowak¹⁰⁹⁰, za motto całego programu pracy nad rozwojem ludzkiej moralności uznać można inne słowa tego autora: „Oczyszczenie życia intelektu od oparów płynących z dołu, wyzwolenie spod czarów, jakie na nią rzuca owa niższa część naszej natury – to praca istotna nad rozwinięciem osobowości”¹⁰⁹¹. Wydaje się, iż motto to stanowić może wciąż żywy impuls dla tych wszystkich, którzy podejmują wysiłek badania poziomu rozumowania moralnego współczesnych, nie tylko oczywiście młodych ludzi. Potrzebne jest dziś mozolne oczyszczanie ludzkiego życia z tego, co sprzeczne z identyfikującą nas jako ludzi, racjonalnością. Przyczynić się może do tego między innymi metoda rozumowania moralnego, która jest szansą na pogłębienie rozwoju moralnego współczesnych jednostek i społeczeństw. W tym właśnie, z całą pokorą świadomości braków i niedoskonałości tej publikacji, autorka upatruje również jej wartość.

Mortimer J. Adler, odwołując się w szczególnych okolicznościach rozpoczynającej się wojny światowej do „mitu rozwoju”, stwierdził dawno temu, iż nie posunęliśmy się naprzód w moralnej mądrości. Wszelkie postępy w nauce nie przyczyniły się do zmiany moralnych i politycznych problemów, wobec których stają ludzie, z wyjątkiem tego, że stały się one jeszcze poważniejsze, ponieważ ludzie mają więcej narzędzi pod ręką, by realizować własne cele¹⁰⁹². Ta silnie niepokojąca konstatacja nie tylko iż nie straciła na znaczeniu na początku III tysiąclecia, ale skłaniać winna do jeszcze głębszej refleksji. Współczesny człowiek dysponujący wciąż rosnącymi możliwościami, które daje mu nauka, nie wydaje się gotowy moralnie do ich właściwego spożytkowania¹⁰⁹³.

Dostrzegając wagę tego problemu, a ściśle związanego z próbą mierzenia się współczesnych ludzi kształtujących swoją osobowość moralną z poważnymi zmianami społeczno-cywilizacyjnymi, warto tę tematykę poddawać refleksji i analizie. Za jedną z tych prób uznać można niniejszą monografię, gdyż odnosi się ona w kontekście wyzwań współczesności do ważnej dla kształtowania ludzkiej moralności kwestii rozwoju rozumowania młodych ludzi w okresie adolescencji. Jej celem było odniesienie się do różnych wymiarów rozumowania moralnego zarówno na poziomie teorii, jak i badań innych autorów oraz własnych. Autorka wyraża nadzieję, iż udało się jej przynajmniej w pewnym stopniu ukazać potencjał, jaki mieszczą w sobie dociekania dotyczą-

¹⁰⁹⁰ Zob. M. Nowak, *Koncepcje i teorie...*, s. 403.

¹⁰⁹¹ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne...*, s. 44–45.

¹⁰⁹² Zob. M.J. Adler, *The Crisis in Contemporary Education*, „The Social Frontier” 1939, vol. 5, nr 42, s. 140–145. Cyt. za: D. Lutz, *Krytyczne ujęcie Johna Deweya...*, s. 204.

¹⁰⁹³ A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, s. 329; tenże, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, s. 26; tenże, *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy*, Frankfurt am Main, 1998, s. 83–98.

ce rozumowania moralnego dla prowadzenia optymalnej edukacji moralnej. Trudno przy tym nie zauważyć, iż dziś nikogo nie trzeba przekonywać co do niezbędności wysiłków na rzecz zainicjowania i prowadzenia takiej edukacji. W interesie każdej społeczności leży troska zarówno o własne normatywne punkty orientacyjne, jak i ich przekazywanie następnym pokoleniom¹⁰⁹⁴.

Poważnym wyzwaniem pozostaje jednak zaproponowanie takiej koncepcji wychowania moralnego, która umożliwiłaby zarówno dokonanie diagnozy problemów, jakie na polu rozwoju moralnego dotyczą dziś młodych ludzi, jak i wskazanie metod pozwalających ten rozwój stymulować. Taką rolę, jak pokazuje niniejsze opracowanie, może odgrywać edukacja moralna odnosząca się do rozumowania moralnego. Rozumowanie moralne ma stanowić skuteczną metodę dotarcia do sposobu myślenia o szeroko rozumianej sferze moralnej prezentowanego przez współczesną młodzież w okresie adolescencji.

Niesie ono również ze sobą przydatną wiedzę o uwarunkowaniach współczesnej edukacji moralnej związanych z takimi czynnikami, które za jej prowadzenie odpowiadają, jak: rodzina, Kościół, szkoła czy środowisko życia. Poważne trudności współczesnego człowieka ze zdefiniowaniem siebie połączone z zaskakującą niechęcią do odwoływania się w tej kwestii do rozumu pozwalają uznać, że refleksja odwołująca się do rozumowania moralnego starającego się uwzględnić całościową wizję człowieka ma swoje wielorakie uzasadnienie. Autorka wyraża więc nadzieję, iż monografia ta zwróci uwagę na perspektywy, jakie dla teoretyków i praktyków zajmujących się edukacją moralną niesie ze sobą zdobycie rzetelnej wiedzy o poziomie rozumowania moralnego młodzieży z początku XXI wieku. Wiedza ta pozwoli żywić także nadzieję na lepsze, wielostronne stymulowanie rozwoju osobowości młodych ludzi oraz wzmocnienie edukacji moralnej, która temu służy.

Pozostając bytem podmiotowym niosącym w sobie potencjał osobowego bogactwa, człowiek realizuje siebie w pełni dopiero poprzez relacje, egzystując w kontekstach społecznych. Człowiek nie jest bytem w pełnym tego słowa znaczeniu autonomicznym. Jeśli nie stanie się on w pełni osobą zdolną do rozumowania moralnego postkonwencjonalnego, wymaga odpowiedniego wsparcia społecznego i pozytywnych doświadczeń w rozwiązywaniu występujących w życiu dylematów moralnych. Doniosłą rolę w tym zakresie mogą odgrywać różne formy doradztwa psychologiczno-pedagogicznego, a także uczenie się bardziej zaawansowanych form rozumowania moralnego w toku edukacji ustawicznej.

¹⁰⁹⁴ Zob. K. Misiołek, *Miejsce i znaczenie wychowanie w kontekście narastających patologii społecznych* [w:] *W stronę wartości. Prace poświęcone Wojciechowi Słomskiemu z okazji nadania profesora Honoris Causa*, Warszawa 2006, s. 458.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Edukacja wobec wyzwań ładu społeczno-moralnego* [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A. Tchorzewski, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 11–23.
- Adamski F., *Edukacja. Rodzina. Kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Adamski F., *Personalizm – chrześcijański nurt myślenia o człowieku i wychowaniu* [w:] *Wychowanie osobowe*, red. F. Adamski, Petrus, Kraków 2011, s. 11–21.
- Adamski F., *Pluralizm wartości i wychowanie* [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Adler M.J., *The Crisis in Contemporary Education*, „The Social Frontier” 1939, vol. 5, no. 42, s. 140–145.
- Alexander R., *The Biology of Moral System*, Aldine de Gruyter, New York 1987.
- Allen M.W., Ng S.H., *Human Values, Utilitarian Benefits and Identification: The Case of Meat*, „European Journal of Social Psychology” 2003, no. 1, s. 37–56.
- Allport G.W., *The Religious Context of Prejudice*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1966, no. 5, s. 447–455.
- Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim und Basel 1975.
- Appelt K., Jabłoński S., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym* [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Scholar, Warszawa 2007, s. 75–80.
- Arendt H., *La crise de la culture*, Gallimard, Paris 1972.
- Arendt H., *Myślenie*, Czytelnik, Warszawa 2002.
- Armon C., *Adult Moral Development, Experience and Education*, „Journal of Moral Education” 1998, no. 3, s. 345–370.
- Armon C., *Moral Judgment and Self-reported Moral Events in Adulthood*, „Journal of Adult Development” 1995, no. 1, s. 49–62.
- Arnold M.L., *Stage, Sequence, and Sequels: Changing Conceptions of Morality*, „Post-Kohlberg. Educational Psychology Review” 2000, vol. 12, no. 4, s. 365–380.
- Arnold M.L., *The Place of Morality in the Adolescent Self. Unpublished Doctoral Dissertation*, Harvard University 1993.
- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, PWN, Warszawa 1978.
- Ashmore R., Del Boca F., Wohlers A., *Gender Stereotypes* [w:] R.D. Ashmore, F. Del Boca, *The Social Psychology of Female–Male Relations: A Critical Analysis of Central Concepts*, Academic Press, Orlando 1986.
- Attali J., *Zachód 10 lat przed totalnym bankructwem?*, Studio Emka, Warszawa 2010.
- Augustyniak E., *Dziecko w kulturze szkoły*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2016, Pedagogika, nr 12, s. 45–52.
- Bacchini D., Affuso G., De Angelis G., *Moral vs. Non-moral Attribution in Adolescence: Environmental and Behavioural Correlates*, „European Journal of Developmental Psychology” 2013, vol. 10, no. 2, s. 221–238.

- Badziukiewicz B., Sałasiński M., *Vademecum wychowawcy*, Żak, Warszawa 2005.
- Baier K., *Egoizm* [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, Książka i Wiedza, Warszawa 2009.
- Baldwin J.M., *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*, Macmillan Company, New York 1906.
- Baley S., *Psychologia wieku dojrzewania*, Warszawa 1931.
- Bałachowicz J., *Uczyński skarb z dzieciństwa. Kreatywny uczeń i nauczyciel wczesnej edukacji w okresie zmian kulturowych* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Wyd. WSP w Łodzi, Łódź 2016, s. 17–34.
- Bandura A., *Mechanisms of Moral Disengagement in Terrorism* [w:] *The Psychology of Terrorism: Behaviors, World-views, States of Mind*, red. W. Reich, Cambridge University Press, New York 1989, s. 161–191.
- Bandura A., *Social Cognitive Theory and Social Referencing* [w:] *Social Referencing and Social Construction of Reality*, red. S. Feinman, Plenum Press, New York 1989, s. 175–208.
- Bandura A., *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action*, Stanford University 1991.
- Bandura A., *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York 1977.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005, s. 345–377.
- Barnes G.M., Farrell M.P., *Parental Support and Control as Predictors of Adolescent Drinking, Delinquency, and Related Problem Behaviors*, „Journal of Marriage and the Family” 1992, no. 54, s. 763–776.
- Bartnik C.S., *Personalizm*, Wyd. KUL, Lublin 1994.
- Batson C.D., *Religion as Prosocial: Agent or Double Agent?*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1976, no. 15, s. 29–45.
- Batson C.D., Coke J.S., *Empathy: A Source of Altruistic Motivation for Helping?* [w:] *Altruism and Helping Behavior*, red. J.P. Rushton, R.M. Sorrentino, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1981, s. 167–187.
- Batson C.D., Raynor-Prince L., *Religious Orientation and Complexity of Thought about Existential Concerns*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1983, no. 22, s. 38–50.
- Batson C.D., Turk C.L., Shaw L.L., Klein T.R., *Information Function of Empathic Emotions: Learning That We Value the Other's Welfare*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no. 2, s. 300–313.
- Baudrillard J., *Pakt jasności. O inteligencji Zła, Sic!*, Kraków 2005.
- Baudrillard J., *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury, Sic!*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Poznań 1993, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna, Aletheia*, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzorce osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1(200), s. 435–458.
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania, Sic!*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Szansa etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk 2007.
- Baumrind D., *Effective Parenting during Early Adolescent Transition* [w:] *Family Transitions*, red. P.A. Cowan, M. Hetherington, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, s. 111–163.
- Bean J.A., Lipka R., *Self-Concept, Self-Esteem, and the Curriculum*, Columbia University Press, New York 1996.
- Bebeau M.J., *Influencing the Moral Dimensions of Dental Practice* [w:] *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, red. J.R. Rest, D. Narváez, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994, s. 121–146.

- Bednarczyk P., Żylicz P., *Poziom rozwoju moralnego a postawy wobec prawa*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 4, s. 294–295.
- Bee H., Boyd D., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Bennet W.J., *Moral Literacy and the Formation of Character* [w:] *Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School*, red. J.S. Benninga, Teachers College Press, New York 1991, s. 131–138.
- Bernstein R., *Varieties of Pluralism*, „American Journal of Education” 1987, August, s. 519.
- Białecka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Stępień-Nycz M., Sikorska I., Nęcki S., Jackiewicz M., Filip A., *Jak rozwijać rozumienie społeczne?*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2016.
- Biernat T., *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Wyd. UMK, Toruń 2006.
- Biernat T., Sobierajski P., *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*, Wyd. UMK, Toruń 2007.
- Bilicki T., *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Impuls, Kraków 2005.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Blasi A., *Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature*, „Psychological Bulletin” 1980, no. 1, s. 1–45.
- Blasi A., *Kohlberg’s Theory and Moral Motivation*, „New Directions for Child Development” 1990, no. 47, s. 51–57.
- Blasi A., *Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective*, „Developmental Review” 1983, no. 3, s. 178–210.
- Blasi A., *Moral Identity: Its Role in Moral Functioning* [w:] *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gerwitz, John Wiley & Sons, New York 1984, s. 128–139.
- Blasi A., *Moral Understanding and the Moral Personality: The Process of Moral Integration* [w:] *Moral Development: An Introduction*, red. W. M. Kurtines, J.L. Gewirtz, Allyn & Bacon, Boston 1995, s. 229–253.
- Blasi A., *The Development of Identity: Some Implications for Moral Functioning* [w:] *The Moral Self*, red. G. Noam, T. Wren, MIT Press, Cambridge 1993.
- Blasi A., Glodis K., *The Development of Identity: A Critical Analysis from the Perspective of the Self as Subject*, „Developmental Review” 1995, no. 15, s. 404–433.
- Bloom A., *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Imperiled the Souls of Today’s Students*, Simon & Schuster, New York 1987.
- Błądowska M., *Autorytet nauczyciela w czasach przełomu* [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2000, s. 101–114.
- Bobko A., *Kant, czyli krytyka samotnego rozumu*, „Znak” 1991, nr 431, s. 60–66.
- Bochenek K., *Personalizm* [w:] *Filozofia współczesna*, red. L. Gawor, Z. Stachowski, Branta, Bydgoszcz–Warszawa–Lublin 2006, s. 213–234.
- Bochenek K., *Rodzina w kontekście personalistycznym* [w:] *Rodzina – centrum świata*, red. U. Gruca-Miąsik, Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 11–23.
- Bocian B., Lipińska-Rzeszutek M., *Współpraca nauczycieli i rodziców sposobem rozwiązywania sytuacji problemowych uczniów* [w:] *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 349–358.

- Boehnke K., Schwartz S.H., *Fear of War: Relations to Values, Gender, and Mental Health in Germany and Israel. Peace and Conflict*, „Journal of Peace Psychology” 1997, no. 3, s. 149–165.
- Boeve L., *Uniwersalność prawdy religijnej w kontekście postmodernizmu* [w:] *Kościół w czasach Jana Pawła II*, red. M. Rusecki, K. Kaucha, J. Mastej, Wyd. KUL, Lublin 2005, s. 159–172.
- Boguszewski R., *Religia i religijność Polaków w zmieniającym się społeczeństwie. Studium socjologiczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Bokszański Z., *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f8937672-e344-42d4-a88a-7306eee54e0c/c/01_Bokszański.pdf.
- Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2006.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika. Podręcznik akademicki. W dobie przemian kulturowych*, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Bryant P.E., Colman A.M., *Psychologia rozwojowa*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Brzezińska A., *Co wiemy o tym, jak rozwija się człowiek w ciągu życia?* [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Scholar, Warszawa 2007, s. 13–27.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2007.
- Brzozowski P., *Uniwersalna hierarchia wartości – fakty czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny” 2005, nr 3, s. 261–273.
- Bucciarelli M., Daniele A.M., *Reasoning in Moral Conflicts*, „Thinking & Reasoning” 2015, vol. 21, no. 3, s. 265–294.
- Bucciarelli M., Khemlani M.S., Johnson-Laird P.N., *The Psychology of Moral Reasoning, „Judgment and Decision Making”* 2008, no. 3(2), s. 121–139.
- Bucciarelli M., Johnson-Laird P., *Naïve Deontics: A Theory of Meaning, Representation, and Reasoning*, „Cognitive Psychology” 2005, no. 50(2), s. 159–193.
- Budzyńska E., *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 35–56.
- Buttiglione R., *Prymat sumienia w polityce* [w:] *Filozofia pochylona nad człowiekiem*, red. E. Balawajder, A. Jabłoński, Towarzystwo Naukowe, Lublin 2004, s. 471–486.
- Byrne Z.S., Cropanzano R., *The History of Organizational Justice: The Founders Speak* [w:] *Justice in the Workplace. From Theory to Practice*, t. II, red. R. Cropanzano, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2001, s. 3–26.
- Cackowski Z., *Życie ludzkie. Źródło i miara wartości*, Wyd. UMCS, Lublin 2001.
- Carpendale J., Krebs D.L., *Variations in Moral Judgment as a Function of Type of Dilemma and Moral Choice*, „Journal of Personality” 1995, no. 63, s. 289–313.
- Carr D., *Educating the Virtues: An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London 1999.
- Casebeer W., Churchland W.D.P., *Neuralne mechanizmy poznania moralnego: wieloaspektowe podejście do oceny moralnej i podejmowanie decyzji moralnej* [w:] *Formy aktywności umysłu. Ujęcie kogniwiwistyczne*, t. II: *Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, red. A. Klawitter, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 395–421.
- Castells M., *Koniec tysiąclecia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Jedność, Lublin–Kielce 2003.

- Chapman J., *Comparisons of Male and Female Leadership Style*, „Academy of Management Journal” 1975, no. 18, s. 645–650.
- Cherryholmes C.H., *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*, Teachers College Press, New York 1988.
- Chodkowska M., *Młodzież wobec moralności w zawodach kreujących sferę publiczną*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
- Chrost S., *Homo capax Dei jako ideal wychowania*, Impuls, Kraków 2013.
- Chrostowska K., *Problem z określeniem własnej tożsamości w społeczeństwie postindustrialnym* [w:] *Gospodarka i społeczeństwo w dobie globalizacji*, red. A. Bączkiewicz, Warszawa 2000, s. 219–225.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Volumen, Warszawa 2003.
- Chutorański M., *Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 2(58), s. 98–103.
- Chyrowicz B., *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne, ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygnięcia*, Znak, Kraków 2008.
- Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. A. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993, s. 114–130.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Z problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2014.
- Cisło M., *Sekularyzm wyzwaniem dla Kościoła* [w:] „*Tertio millennio adveniente*”. *U progu trzeciego tysiąclecia*, red. G. Witaszek, Wyd. KUL, Lublin 2000, s. 245–268.
- Ciszewski M., *Mounier* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, s. 420–423.
- Clarkeburn H., *A Test for Ethical Sensitivity in Science*, „Journal of Moral Education” 2002, no. 4, s. 439–454.
- Clouse B., *Patterns for a Purpose*, McGraw-Hill, New York 1995.
- Colby A., Damon W., *Some Do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment*, Free Press, New York 1992.
- Colby A., Damon W., *The Uniting of Self and Morality in the Development of Extraordinary Moral Commitment* [w:] *The Moral Self*, red. G.G. Noam, T.E. Wren, MIT Press, Cambridge 1993, s. 149–174.
- Colby A., Kohlberg L. i in., *The Measurement of Moral Judgment*, t. I–II, Cambridge University Press, New York 1987.
- Cortes J., *Juvenile Delinquency: A Biosocial Approach* [w:] *Family Church and Community*, red. A. D’Agostino, P.J. Kennedy, New York 1965, s. 114–155.
- Cudak H., *Zewnętrzne uwarunkowania wewnątrzrodzinnej socjalizacji i wychowania dzieci* [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Wyd. WSI, Łódź 2006.
- Cybal-Michalska A., *Rozwój kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2015, s. 75–89.
- Czeredrecka B., *Rodzina jako środowisko życia i wychowania* [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Wyd. UR, Rzeszów 2007, s. 11–17.
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.

- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice 1998.
- Czyżowska D., *O celu i granicach rozwoju moralnego*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 8, s. 85–101.
- Czyżowska D., *O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, t. XIV, nr 2, s. 124–125.
- Czyżowska D., *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*, Wyd. UJ, Kraków 2012.
- Czyżowska D., *Wychowanie moralne w rodzinie* [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, red. B. Muchacka, Wyd. PAT, Kraków 2008, s. 273–284.
- Czyżowska D., Niemczyński A., Kmieć E., *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence’a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 2(1), s. 19–38.
- Czyżowska D., Oleszkowicz A., *Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, t. XV, nr 2, s. 47–59.
- Damasio A., *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Rebis, Poznań 1999.
- Damon W., *Handbook of Child Psychology: The Fifth Edition*, t. I–IV, John Wiley & Sons, New York 1998.
- Damon W., *Moralności uczymy się od małego*, „Świat Nauki” 1999, nr 10, s. 65.
- Danilewicz W., *Ludzie w miejscach i przestrzeniach świata mobilnego* [w:] *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*, red. T. Sosnowski, W. Danilewicz, M. Sobeci, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 38–46.
- Danilewska J., *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Wyd. UJ, Kraków 2008, s. 25–36.
- Davis M.H., *Empathy: A Social Psychological Approach*, Wetview Press, Boulder 1994.
- Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, GWP, Gdańsk 1996.
- Davis M.H., *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, no. 1, s. 113–126.
- Davis M.H., Mitchell K.V., Hall J.A., Lothert J., Snapp T., Meyer M., *Empathy, Expectations, and Situational Preferences: Personality Influences on the Decision to Participate in Volunteer Helping Behaviour*, „Journal of Personality” 1999, no. 3, s. 469–503.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, Żak, Warszawa 1996.
- Dec I., *Personalizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007, s. 122–127.
- Dedeke A., *A Cognitive-intuitionist Model of Moral Judgment*, „Journal of Business Ethics” 2015, no. 126, s. 437–457.
- Denek K., *Edukacja jutra. Drogowskazy – aksjologia – osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015.
- Devos T., Spini D., Schwartz S.H., *Conflicts among Human Values and Trust in Institutions*, „British Journal of Social Psychology” 2002, no. 41, s. 481–494.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wyd. PAN, Wrocław 1972.
- Dewey J., *Education and Experience*, Dover, New York 1958.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1983.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo* [w:] tegoż, *Wybór pism pedagogicznych*, red. J. Pieter, Żak, Wrocław 1967.

- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Lwów 1934.
- Dewey J., *Moral Principles in Education*, The Riverside Press Cambridge Project Gutenberg, Cambridge 1909.
- Dewey J., *The Need for a Philosophy of Education*, Random House, New York 1964.
- Dewey J., *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Döbert R., Nunner-Winkler G., *Moral Development and Personal Reliability: The Impact of the Family on Two Aspects of Consciousness in Adolescence* [w:] *Moral Education: Theory and Application*, red. M. Berkowitz, E. Oser, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1985, s. 147–174.
- Doboszyńska A., *Zagrożenia zdrowia i życia rodziny* [w:] *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Wyd. UKSW, Warszawa 2007, s. 263–265.
- Domeracki P., *Pedagogika czy antypedagogika? Wokół kryzysu współczesnej edukacji z perspektywy filozoficznej*, „Sectio i Annales UMCS” 2016, t. XLI, nr 1, s. 13.
- Doniec R., *Socjalizacja rodzinna w kontekście przemian współczesnej rodziny w Polsce* [w:] *Współczesna rodzina polska. Jej stan i perspektywy*, red. H. Cudak, H. Marzec, Wyd. GWSP, Mysłowice 2005.
- Drabarek A., *Kłopoty z pojęciem tożsamości* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2016, s. 152–162.
- Drury J., Reicher S., *Collective Action and Psychological Change: The Emergence of New Social Identities*, „British Journal of Social Psychology” 2000, no. 39, s. 579–604.
- Dryfoos J.G., *Adolescents at Risk: A Summation of Work in the Field: Programs and Policies. Special Issue: Adolescents at Risk*, „Journal of Adolescent Health” 1991, no. 12, s. 630–637.
- Dubis M., *Świat wartości i plany życiowe licealistów*, Innovatio Press, Lublin 2013.
- Dudzikowa M., *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Żak, Warszawa 1998, s. 92–104.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2010.
- Duriez B., *Religiosity, Moral Attitudes and Moral Competence: A Research Note on the Relation between Religiosity and Morality*, „Archiv für Religionspsychologie” 2003, no. 25, s. 210–221.
- Duriez B., Soenens B., *Religiosity, Moral Attitudes and Moral Competence: A Critical Investigation of the Religiosity-morality Relation*, „International Journal of Behavioral Development” 2006, no. 30(1), s. 76–83.
- Durkheim É., *Moral Education*, Free Press, New York 1961.
- Durkheim É., *Wychowanie moralne*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2015.
- Duska R., Whelan M., *Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg*, Paulist Press, New York 1975.
- Dweck C.S., Chiu C., Hong Y., *Lay Dispositionism, Culture and Implicit Theories of Personality*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1997, vol. 73(1), s. 19–30.
- Dymara B., *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, życie według wartości* [w:] *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Berezniński, K. Denek, Wyd. US, Wrocław 2005.
- Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wyd. Sióstr Loretanek, Kielce 2002.
- Eagly A.H., *Sex Differences in Social Behaviour: A Social-role Interpretation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1987.

- Eagly A.H., Karau S.J., Johnson B.T., *Gender and Leadership Style among School Principals: A Meta-Analysis*, „Educational Administration Quarterly” 1992, vol. 28, no. 1, s. 76–102.
- Eagly A.M., Karau S.J., Miner J.B., Johnson B.T., *Gender and Motivation to Manage in Hierarchic Organizations: A Meta-analysis*, „Leadership Quarterly” 1994, no. 5, s. 135–159.
- Eagly A.H., Wood W., Diekmann A.B., *Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal* [w:] *The Developmental Social Psychology of Gender*, red. T. Eckes, H.M. Trautner, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2000, s. 123–174.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Murphy B., *The Relations of Shyness and Low Sociability to Regulation and Emotionality*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no. 68, s. 505–517.
- Eisenberg N., Guthrie I.K., Cumberland A., Murphy B.C., Shepard S.A., Zhou Q., Carlo G., *Prosocial Development in Early Adulthood: A Longitudinal Study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, no. 6, s. 993–1006.
- Eisenberg N., Miller P.A., *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors*, „Psychological Bulletin” 1987, no. 1, s. 91–119.
- Eisenberg N., Morris A., *The Origins and Social Significance of Empathy Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M.L. Hoffman*, „Social Justice Research” 2001, no. 1, s. 95–120.
- Eisenberg N., Murphy B., *Parenting and Children’s Moral Development* [w:] *Children and Parenting*, red. M.H. Bornstein, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1995.
- Eisenberg N., Okun M.A., *The Relations of Dispositional Regulation and Emotionality to Elders’ Empathy-related Responding and Affect While Volunteering*, „Journal of Personality” 1996, no. 1, s. 157–183.
- Eisenberg N., Schaller M., Fabes R.A., Bustamante D., Mathy R.M., Shell R., Rhodes K., *Differentiation of Personal Distress and Sympathy in Children and Adults*, „Developmental Psychology” 1988, no. 6, s. 766–775.
- Eisenberg N., Shea C.L., Carlo G., Knight G., *Empathy-related Responding and Cognition: A „Chicken and the Egg” Dilemma* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. II: *Research*, red. W. Kurtines, J. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, s. 63–88.
- Eisenberg-Berg N., Mussen P., *Empathy and Moral Development in Adolescence*, „Developmental Psychology” 1978, no. 14, s. 185–186.
- Ejsmont M., Kosmowska B., *Media, wartości, wychowanie*, Impuls, Kraków 2010.
- Elser J., *Alchemistries of the Mind: Rationality and the Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Epa R., *Profil rozumowania moralnego osób z chorobą afektywną dwubiegunową*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48(3), s. 489–502.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 2000.
- Erikson E.H., *Gioventu e crisi d’identità*, red. G. Di Racca, Armando, Roma 1977.
- Erikson E.H., *Life Cycle* [w:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, t. IX, red. D.L. Sills, Macmillan – Free Press, New York 1968, s. 286–292.
- Erikson E.H., *Riflessioni sul ciclo della vita del Dr. Borg* [w:] E.H. Erikson et al., *L’adulto. Una prospettiva interculturale*, Armando, Roma 1981.
- Erikson E.H., *The Life Cycle: Epigenesis of Identity* [w:] *Developmental Psychology: Studies in Human Development*, red. H.E. Fitzgerald, J.P. McKinney, Dorsey Press, Homewood 1970, s. 46–81.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

- Ewen R.B., *Personality Theories* [w:] *Encyclopedia of Psychology*, t. III, red. R.J. Corsni, John Wiley & Sons, New York 1984, s. 19–23.
- Feather N.T., *Attitudes Toward High Achievers, Self-esteem, and Value Priorities for Australian, American, and Canadian Students*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1998, no. 6, s. 749–759.
- Feather N.T., *Bridging the Gap between Values and Actions* [w:] *Handbook of Motivation and Cognition*, t. II, red. E.T. Higgins, R.M. Sorrentino, Guilford Press, New York 1990, s. 151–192.
- Feather N.T., *Gender Differences in Values: Implications of the Expectancy Value Model* [w:] *Motivation, Intention and Volition*, red. F. Halisch, J. Kuhl, Springer-Verlag, Berlin 1987, s. 31–45.
- Feather N.T., *Values and Value Dilemmas in Relation to Judgments Concerning Outcomes of an Industrial Conflict*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, no. 4, s. 446–459.
- Fel S., *Jana Pawła II personalistyczna koncepcja pracy* [w:] *Testament społeczny Jana Pawła II*, red. J. Kupny, M. Łuczak, Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 91–111.
- Feliksiak M., Kalka J., Lutostański M., *Młodzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia* [w:] *Młodzież 2008*, „Opinie i Diagnozy” nr 13, Warszawa 2009, s. 120–122.
- Folkierska A., „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, R. XLIV, nr 1(171), s. 3–17.
- Ford M.R., Lowery C.R., *Gender Differences in Moral Reasoning: A Comparison of the Use of Justice and Care Orientations*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, no. 4, s. 777–783.
- Foucault M., *Power/Knowledge, Select Interviews and Other Writings*, red. C. Gordon, Pantheon Books, New York 1980.
- Frąckowiak J., *Przegląd poznawczych teorii rozwoju moralnego* [w:] *Kultura – osobowość – polityka*, red. P. Chmielewski, T. Krauze, W. Wesołowski, Scholar, Warszawa 2002, s. 127–137.
- Frąckowiak J., *Uwarunkowania orientacji moralnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 3, s. 208–213.
- Fritzman J.M., *Lyotard's Paralogy and Rorty's Pluralism: Differences and Pedagogical Implications*, „Educational Theory” 1990, no. 3, s. 371–380.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Znak, Kraków 2004.
- Fukuyama F., *Koniec historii*, Zys i S-ka, Poznań 1996.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Politeja-Świat Książki, Warszawa 2000.
- Furmanek W., *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice* [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wyd. UR, Rzeszów 2006.
- Gacka B., *Personalizm amerykański*, Wyd. KUL, Lublin 1995.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. I, Znak, Kraków 2009.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, oprac. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993, s. 213–223.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 43, s. 58–67.
- Gadamer H.G., *Truth and Method*, Sheed and Ward, London 1976.
- Gajda J., *Człowiek współczesny wobec zderzenia sprzecznych wartości*, „Res Humana” 2015, nr 1, s. 21–23.
- Galarowicz J., *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*, Antyk, Kęty 2006.
- Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Antyk, Kęty 2000.

- Galloway C., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, PWN, Warszawa 1988.
- Gała A., *Wspomaganie rozwoju moralnego* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, red. A. Gała, Wyd. Św. Antoniego, Wrocław 1994, s. 31–41.
- Gała A.E., *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Wyd. KUL, Lublin 1992.
- Gałkowski J., *Jan Paweł II o godności człowieka* [w:] *Zagadnienie godności człowieka*, red. J. Czerkawski, Wyd. KUL, Lublin 1994, s. 103–112.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wyd. KUL, Lublin 2003.
- Gałkowski S., *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 3, s. 23–34.
- Gara J., *Egzystencjalne doświadczenie aporii sensu swojskości i zadowolenia w świecie życia codziennego* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2016, s. 123–151.
- Garfinkel E., *Ways Men and Women in School Administration Conceptualize the Administrative Team. Unpublished Doctoral Dissertation*, Hofstra University, Hempstead 1988.
- Garling T., *Value Priorities, Social Value Orientations and Co-operations in Social Dilemmas*, „British Journal of Social Psychology” 1999, no. 38, s. 397–408.
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Wyd. UKSW, Warszawa 2002.
- Gawel-Luty E., *Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych u uczniów klas młodszoszkolnych*, Wyd. WSP w Słupsku, Słupsk 1996.
- Gawlina Z., *Uniwersalizacja celów a wyniki wychowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1998, t. MCCXIV, Prace Pedagogiczne, z. 26, s. 15–27.
- Gawlina B., *Wprowadzenie do wybranych nurtów w pedagogice współczesnej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1998, t. MCCXIV, Prace Pedagogiczne, z. 26, s. 9–13.
- Gazzaniga M.S., *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg*, Smak Słowa, Sopot 2013.
- Geertz C., *Anti-Anti-Relativism. Distinguished Lecture*, „American Anthropologist” 1984, no. 82, s. 263–278.
- Geertz C., *From the Native’s Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding* [w:] *Culture Theory*, red. R. Shweder, R. LeVine, Cambridge University Press, Cambridge 1984, s. 123–136.
- Geras N., *Human Nature and Progress*, „New Left Review” 1995, no. 1(213), s. 151–160.
- Giacomino D.E., Akers M.D., *An Examination of the Differences between Personal Values and Value Types of Female and Male Accounting and Nonaccounting Majors*, „Issues in Accounting Education” 1998, no. 3, s. 565–584.
- Gibbs J., Clark P., Joseph J., Green J., Goodrick T., Makowski D., *Relation between Moral Judgment, Moral Courage and Field Independence*, „Child Development” 1986, no. 57, s. 185–193.
- Gibbs J.C., *Toward an Integration of Kohlberg’s and Hoffman’s Theories of Morality* [w:] *Handbook of Moral behavior and Development*, t. I: *Theory*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1991, s. 183–222.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wyd. UJ, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Gielen U.P., Markoulis D.C., *Preference for Principled Moral Reasoning: A Developmental and Cross-cultural Perspective* [w:] *Cross-cultural Topics in Psychology*, red. L.L. Adler, U.P. Gielen, Praeger, Westport 2001, s. 81–101.

- Gigerenzer G., Todd P., *Fast and Frugal Heuristics: The Adaptive Toolbox*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Gilligan C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge–London 1982.
- Gilligan C., *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge 1993.
- Gilligan C., *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet*, wstęp E. Wojdyło, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
- Gilligan C., *Remapping the Moral Domain: New Images of the Self in Relationship* [w:] *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought*, red. T.C. Heller, M. Sosna, D.E. Wellberry, Stanford University Press, Stanford 1986, s. 237–350.
- Gilligan C., Murphy J.M., *Developmental from Adolescence to Adulthood: The Philosopher and the Dilemma of the Fact*, „Cognitive Development”, A Quarterly sourcebook 1979.
- Gilligan C., Wiggins G., *The Origins of Morality in Early Childhood Relationships* [w:] *The Emergence of Morality in Young Children*, red. J. Kagan, S. Lamb, University of Chicago Press, Chicago 1987, s. 277–306.
- Glinkowski W., *Tischner Józef* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IX, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008, s. 470–473.
- Glover R.J., Natesan P., Wang J., Rohr D., McAfee-Etheridge L., Booker D.D., Bishop J., Lee D., Kildare C., Wu M., *Moral Rationality and Intuition: An Exploration of Relationships between the Defining Issues Test and the Moral Foundations Questionnaire*, „Journal of Moral Education” 2014, vol. 43, no. 4, s. 395–412.
- Gmerek T., *Tożsamość etniczna i zmiana społeczna. Konteksty teoretyczne* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2016, s. 190–212.
- Gnitecki J., *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informatycznej*, Wyd. PTP, Poznań 2005.
- Gogacz M., *Dobro i zło*, „Studia Philosophiae Christianae” 1978, nr 2.
- Gogacz M., *Obrona intelektu*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1969.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Navo, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Goldstein A., Sprafkin R., Gershaw J., Klein P., *Skill-Streaming the Adolescent*, Champaign Research Press, Champaign 1980.
- Górnicka J., *Rozwój moralny w koncepcji Lawrence Kohlberga*, „Człowiek i Światopogląd” 1980, nr 6, s. 114–115.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Wyd. OSW, Olsztyn 2008.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań–Wrocław 1936.
- Grant G., *Ethos: Is It Researchable? Commissioned paper for the U.S. Department of Education Conference on Moral Education and Character*, DS. Education Press, Washington 1987.
- Grant G., *The World We Created at Hamilton High*, Harvard University Press, Cambridge 1988.
- Greenberg J., *Who Stole the Money, and When? Individual and Situational Determinants of Employee Theft*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 2002, no. 89, s. 985–1003.
- Gregory M., Gronbacher A., *Personalizm ekonomiczny*, Lublin 1999.
- Grogan M., Smith F., *A Feminist Perspective of Women Superintendents' Approaches to Moral Dilemmas*, „Journal for a Just and Caring Education” 1998, no. 4, s. 176–192.

- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie w Szwajcarii. Konstrukcje tożsamości globalnej elity* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2015, s. 90–107.
- Gromkowska-Melosik A., *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wyd. UAM, Poznań 2017.
- Groth J., *Rozumowanie moralne nieletnich przestępców*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, z. 3, s. 191–205.
- Groth J., *Tożsamość a rozwój moralny*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 5, s. 15–20.
- Grove R., *Educational Leaders as Moral Leaders: The Value of Virtue*, „Educational Psychology” 1999, s. 1–7.
- Gruca-Miąsik U., *Negocjacje i mediacje, w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Wyd. UR, Rzeszów 2011.
- Gruca-Miąsik U., *Rozumowanie moralne młodzieży. Wybrane obszary i konteksty*, Wyd. UR, Rzeszów 2015.
- Gruca-Miąsik U., *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży* [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Wyd. UR, Rzeszów 2007, s. 34–47.
- Gruca-Miąsik U., *Wybrane rodzinne korelaty poziomu rozumowania moralnego* [w:] *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*, red. G. Makiełło-Jarzy, Wyd. AFM, Kraków 2008, s. 233–251.
- Gruca-Miąsik U., *Zadośćuczynienie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2008, s. 713–719.
- Grusec J.E., Goodnow J.J., *Impact of Parental Discipline Methods on the Child Is Internalization of Values: A Reconceptualization and Identification as Predictors of Current Points of View*, „Development Psychology” 1994, no. 30, s. 4–19.
- Gryniuk-Toruń I., *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, „Annales UMCS” 2002, t. XV, s. 1–2.
- Guardini R., *Podstawy pedagogiki (1928)* [w:] tegoż, *Bóg daleki – Bóg bliski*, W Drodze, Poznań 1991, s. 275–278.
- Gutec G.L., *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Allyn & Bacon, Boston 1997.
- Habermas G., *Theory and Practice*, Heineman, London 1974.
- Habermas J., *Moral Development and Ego Identity* [w:] tegoż, *Communication and the Evolution of Society*, Beacon, Boston 1979, s. 69–94.
- Hackney C., Hogard E., *Women in Transition: A Mission of Service*, „Advancing Women in Leadership” 1999, Spring, s. 1–14.
- Hadley J., Holloway E., Mallincrodt B., *Common Aspects of Object Relations and Self-Representations in Offspring from Disparate Dysfunctional Families*, „Journal of Counseling Psychology” 1993, no. 40, s. 348–356.
- Haidt J., Kesebir S., *Morality* [w:] *Handbook of Social Psychology*, red. S. Fiske, D. Gilbert, G. Lindzey, John Wiley & Sons, Hoboken 2010, s. 797–832.
- Haidt J., *Kohlberg Memorial Lecture*, New York 2012.
- Haidt J., *Prawy umysł*, Smak Słowa, Sopot 2014.
- Haidt J., *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, „Psychological Review” 2001, no. 108, s. 814–834.
- Haidt J., Bjorklund F., *Social Intuitionist Answer Six Questions* [w:] *Moral Psychology*, t. II: *The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, red. W. Sinnott-Armstrong, MIT Press, Cambridge 2008, s. 181–218.

- Haidt J., Bjorklund F., *Social Intuitionists Reason, In Conversation* [w:] *Moral Psychology*, t. II: *The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, red. W. Sinnott-Armstrong, MIT Press, Cambridge 2008, s. 241–254
- Hall G.S., *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Appleton, New York 1904.
- Hammer H., *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005.
- Harmin M., *What I've Learned About Values Education*, Phi Delta Kappan, Bloomington 1977.
- Hart D., Fegley S., *Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-understanding and Social Judgment*, „Child Development” 1995, no. 66, s. 1346–1359.
- Hartley F., *Cała ta moralność*, Warszawa 1996.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Helgesen S., *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*, Doubleday, Toronto 1990.
- Helkama K., *Recherches récentes sur les valeurs* [w:] *La construction sociale de la personne*, red. W. Doise, N. Dubois, J.-L. Beauvois, PUG, Grenoble 1999, s. 61–73.
- Helkama K., Ikonen-Varila M., *Moral Stages and Principles of Justice in Real-life Moral Decision-making Situations*. Poster presented at the XIVth Biennial ISSBD Conference, Quebec City, August 12–16 1996.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa 1997.
- Higgins A., Power C., Kohlberg L., *Student Judgments of Responsibility and the Moral Atmosphere of High Schools* [w:] *A Comparative Study, Morality, Moral Behavior and Moral Development: Basic Issues in Theory and Research*, red. W. Kurtines, J.L. Gewirtz, Wiley Interscience, New York 1984, s. 74–106.
- Hock R., *Czterdzieści prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, GWP, Gdańsk 2003.
- Hoffman M.L., *Empathy, Its Development and Prosocial Implications* [w:] *Nebraska Symposium on Motivation*, t. XXV, red. C.B. Keasey, Nebraska University Press, Lincoln 1977, s. 169–217.
- Hoffman M.L., *Empathy, Social Cognition, and Moral Action* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. II, red. W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, s. 275–301.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.
- Hoffman M.L., *Moral Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1984.
- Hoffman M.L., *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment* [w:] *Empathy and Its Development*, Cambridge University Press, red. N. Eisenberg, J. Strayer, Cambridge University Press, Cambridge 1987, s. 47–80.
- Holstein C.E., *The Relation of Children's Moral Judgment Level to That of Their Parents and to Communication Patterns in the Family* [w:] *Adolescents: Development and Relationships*, red. M.S. Smart, R.C. Smart, Macmillan, New York 1973, s. 238–248.
- Hornstein H., *Promotive Tension and Prosocial Behavior: A Lewinian Analysis* [w:] *Altruism, Sympathy, and Helping: Psychological and Sociological Principles*, red. L. Wispe, Academic Press, New York 1978, s. 177–208.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wyd. UMK, Toruń 2015.
- Hoye W.J., *Demokracja a chrześcijaństwo. Chrześcijańska odpowiedzialność za zasady demokracji*, Wyd. WAM, Kraków 2003.

- Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży*, PWN, Warszawa 1965.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, t. I–II, PWN, Warszawa 1985.
- Ikonen-Varila M., *Työyhteisön ristiriitalliset moraalitutumuksen näkökulmasta (Workplace Moral Conflicts from the Viewpoint of Cognitive Developmental Moral Research)*, Research Report no. 140, Finland, Department of Education, University of Helsinki, 1994.
- Ingarden R., *Księżeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1973.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wyd. Literackie, Kraków 1966.
- Izdebska H., *Błędy wychowawcze* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 47–50.
- Izdebska J., *Przemiany w postrzeganiu domu rodzinnego w rodzinie wielopokoleniowej* [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Trans Humana, Białystok 2003, s. 26–40.
- Jaffee S., Hyde J.S., *Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-analysis*, „Psychological Bulletin” 2000, no. 126, s. 703–726.
- Jakubiak M., *Religia jako moralność sztuczna*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 22, s. 189–218.
- Jakubowska-Branicka I., *Mentalność demokratyczna a dogmatyzm. Przemiany postaw społeczeństwa polskiego w procesie demokratyzacji* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 115–142.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO*, Paryż 2.06.1980. „L'Osservatore Romano” 1980, nr 6.
- Jan Paweł II, *Wychowanie młodego pokolenia zadaniem wszystkich*, 3 VII 2004 – Do uczestników europejskiego sympozjum na temat: „Wyzwania edukacji”, 2.
- Janiszewska B., *Rozwój moralny* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Wyd. AP, Białystok 1999.
- Januszewska E., *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji* [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Janiszewska B., Misiewicz H., *Postawy rodzicielskie* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Wyd. AP, Siedlce 1999.
- Jaroszyński P., *Etyka – dramat życia moralnego*, Gutenberg-Print, Warszawa 1996.
- Jasińska-Kania A., *Wartości i normy moralne a procesy przemian w Polsce i w Europie* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, J. Smyczka, Wyd. WAM, Kraków 2008.
- Jasionek S., *Wychowanie moralne*, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Jensen A.-M. *Parenthood and Childhood in the Scandinavian Countries: Challenges of Responsibility*, „Childhood. A Global Journal of Child Reseach” 1998, vol. 5, no. 1, s. 55–67.
- Johnson-Laird P.N., Shafir E., *The Interaction between Reasoning and Decision-making: An Introduction*, „Cognition” 1993, no. 49, s. 1–9.
- Johnston L., O'Malley P., Blackman J., *National Trends in Drug Use and Related Factors*, National Institute on Drug Abuse, Hyattsville 1987.
- Judycki S., *Epistemologia XX wieku: przegląd stanowisk*, „Roczniki Filozoficzne” 1998/1999, nr 46/47, s. 4–45.
- Jusiak J., *James William* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. V, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2004, s. 190–193.
- Kaczmarek K., Gadacz T., *Racje za personalistyczną filozofią wychowania* [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 169–178.

- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, PWN, Warszawa 1953.
- Karcher J.N., *Auditors' Ability to Discern the Presence of Ethical Problems*, „Journal of Business Ethics” 1996, no. 15, s. 1033–1050.
- Keller M., *Resolving Conflicts in Friendship: The Development of Moral Understanding in Everyday Life* [w:] *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, red. W.M. Kurtines, J.L. Gerwitz, John Wiley & Sons, New York 1984, s. 140–158.
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 286.
- Kiereś H., *Dekonstrukcjonizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 464–466.
- Kiereś B., *Ludzkie życie jako cel wychowania i kierunek* [w:] *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encyklik Jana Pawła II Evangelium Vitae*, red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Episteme, Lublin 2015, s. 69–82.
- Kiereś B., *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 271–281.
- Kiereś H., *Postmodernizm* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007, s. 387–391.
- Kiereś B., *Suchodolski Bogdan* [w:] *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. II, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, s. 635–637.
- Killen M., Smetana J., Turiel E., *Children's Reasoning about Interpersonal and Moral Conflicts*, „Child Development” 1991, no. 62, s. 629–644.
- King P.M., Mayhew M.J., *Moral Judgment Development in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test*, „Journal of Moral Education” 2002, no. 3, s. 247–270.
- Kmieć E., *Lawrence'a Kohlberga model związku: myślenie–działanie moralne*, „Studia Psychologiczne” 1986, nr 30, s. 31.
- Kmita J., *Jak słowa łączą się ze światem*, Wyd. UAM, Poznań 1995.
- Kocik L., *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Wyd. AFM, Kraków 2006.
- Kocór M., *Kryzys szkoły – przejawy i determinanty* [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Wyd. PWSZ w Krośnie, Krosno 2014, s. 289–310.
- Kohlberg L., *A Current Statement on Some Theoretical Issues* [w:] *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*, red. S. Modgil, C. Modgil, Falmer Press, Philadelphia 1986, s. 485–546.
- Kohlberg L., *Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited* [w:] *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, red. P.B. Baltes, K.W. Schaie, Academic Press, New York 1973, s. 179–204.
- Kohlberg L., *Development of Moral Character and Moral Ideology* [w:] *Review of Child Development Research*, t. I, red. M.L. Hoffman, Russell Sage Foundation, New York 1964, s. 383–431.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development*, t. I: *The Philosophy of Moral Development*, Harper Row, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development*, t. II: *The Psychology of Moral Development. The Nature of Moral Stages*, Harper Row, San Francisco 1984.
- Kohlberg L., *Moral Development in Aging Human Beings*, „Gerontologist” 1973, no. 13, s. 497–502.
- Kohlberg L., *Moral Stages and Moralisation: The Cognitive-Developmental Approach* [w:] *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, red. T. Likona, Hold, New York 1976, s. 31–53.

- Kohlberg L., *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Umana” 1963, no. 6, s. 11–33.
- Kohlberg L., *Stage and Sequence: The Cognitive-developmental Approach to Socialization* [w:] *Handbook of Socialization Theory and Research*, red. D.A. Goslin, Rand McNally, Chicago 1969.
- Kohlberg L., *The Development of Children’s Orientations toward a Moral Order oraz Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Umana” 1963, no. 6, s. 11–33.
- Kohlberg L., *The Philosophy of Moral Development. Essays of Moral Development*, t. I, Harper & Row, San Francisco–New York 1981.
- Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1984.
- Kohlberg L., Candee D., *The Relationship of Moral Judgment to Moral Action* [w:] *Essays in Moral Development*, t. II: *The Psychology of Moral Development*, red. L. Kohlberg, Harper Row, New York 1984, s. 498–581.
- Kohlberg L., Elfenbein D., *The Development of Moral Judgments Concerning Capital Punishment*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1975, no. 54, s. 614–640.
- Kohlberg L., Gilligan C., *The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post-conventional World*, „Daedalus” 1971, vol. 100, no. 4, s. 1051–1086.
- Kohlberg L., Kramer R., *Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development*, „Human Development” 1969, no. 12, s. 83–120.
- Kohlberg L., Levine C., Hower A., *Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics*, S. Karger, Basel 1983.
- Kohlberg L., Mayer R., *Development as the Aim of Education*, „Harvard Educational Review” 1972, no. 42(4), s. 449–496.
- Kohlberg L., Meyer R., *Rozwój jako cel wychowania* [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 51–95.
- Kohlberg L., Turiel E., *Moral Development and Moral Education* [w:] *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*, red. L. Kohlberg, Moral Education & Research Foundation, New York 1973, s. 410–465.
- Kojs W., *Działanie edukacyjne jako wartość i wskaźnik wartości – wybrane kwestie metodologiczne i pedagogiczne* [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wyd. UR, Rzeszów 2006, s. 66–74.
- Kojs W., *Funkcje kontroli i oceny w procesach rozwoju adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela* [w:] *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz, Wyd. WSL, Częstochowa 2009, s. 11–24.
- Kojs W., *Narodziny i rozwój czynu – niektóre implikacje edukacyjno-pedagogiczne* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Rzeszów–Warszawa 2005, s. 316–322.
- Kojs W., *Zagadnienie kulturowego i edukacyjnego przekazu wartości w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] *Teoria i praktyka. Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wyd. UR, Rzeszów 2011, s. 157–173.
- Kojs W., Urban-Kojs E., *Uwagi o ojczyźnie, edukacji i pedagogice* [w:] *Wartości w pedagogice. Ojczyzna jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Fosze, Rzeszów 2011, s. 72–83.
- Kopaczyńska I., *Podstawa programowa dla klas I–III szkoły podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013, s. 221–239.
- Kopka J., *Jednostka wobec moralności– subiektywna wizja przyszłości* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 57–74.

- Kosiewicz J., *Człowiek i społeczeństwo w pismach Stanisława Kowalczyka* [w:] *Filozofia pochylona nad człowiekiem*, red. E. Balawajder, A. Jabłoński, J. Szymczyk, Wyd. KUL, Lublin 2004, s. 135–153.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Impuls, Kraków 2013.
- Kośmider J., *Relacje uczniów z nauczycielami* [w:] *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 r.*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Wyd. OBMUW–Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji MEN, Warszawa 1997.
- Kowalczyk S., *Człowiek w myśli współczesnej*, Michalineum, Warszawa 1990.
- Kowalczyk S., *Dlaczego Kościół przeciwny jest liberalizmowi?* [w:] *Problemy współczesnego Kościoła*, red. M. Rusecki, Wyd. KUL, Lublin 1996, s. 413–422.
- Kowalczyk S., *Humanizm chrześcijański* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IV, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2003, s. 655–658.
- Kowalczyk S., *Personalistyczno-integralna koncepcja człowieka J. Maritaina*, „Pielęgniarstwo. Problemy Dydaktyczno-Medyczne” 1997, nr 6(35), s. 9–12.
- Kowalczyk S., *Zarys filozofii człowieka*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 1990.
- Kozłowski P., *Wartości, cele i plany życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, Impuls, Kraków 2016.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Krąpiec M., *Filozofia moralności* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. III, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2002, s. 494–499.
- Krąpiec M., *Kim jest człowiek* [w:] *Wprowadzenie do filozofii*, red. M. Krąpiec, S. Kamiński, Z. Zdybicka, P. Jaroszyński, Wyd. KUL, Lublin 2003, s. 185–194.
- Krąpiec M., *Moralność* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, s. 384–390.
- Krebs D.L., *An Evolutionary Reconceptualization of Kohlberg's Model of Moral Development* [w:] *Evolutionary Perspectives on Human Development*, red. R. Burges, K. MacDonald, Sage, Thousand Oaks 2005, s. 243–274.
- Krebs D.L., *How to Make Silk Purses from Sows' Ears: Cultivating Morality and Constructing Moral System* [w:] *Evolution and the Capacity for Commitment*, red. C. Crawford, C. Salmon, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004, s. 3–22.
- Krebs D.L., Denton K., *Toward a More Pragmatic to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model*, „Psychological Review” 2005, no. 3, s. 629–649.
- Krebs D.L., Denton K., Vermeulen S., Carpendale J., Bush A., *The Structural Flexibility of Moral Judgment*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, no. 6, 1012–1023.
- Krebs D.L., Denton K., Wark G., *The Forms and Functions of Real-life Moral Decision-making*, „Journal of Moral Education” 1997, no. 26, s. 131–145.
- Kristiansen C.M., Matheson K., *Value Justification, Integrative Complexity, and Sttitudes Toward Nuclear Weapons*, „Journal of Social Psychology” 1990, no. 130, s. 665–675.
- Krzempek A., *Rozwój moralny a religijność dziecka (zarys problematyki)* [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 1998, s. 78–92.
- Kucha R., *Sergiusz Hessen (1887–1950) – europejski pedagog bez ojczyzny* [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szymd, Wyd. PWSZ w Krośnie, Krosno 2014, s. 91–103.
- Kuligowski W., *Kultura popularna jako wolność*, „Polonistyka” 2002, nr 1, s. 5.
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Impuls, Kraków 2000.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2005.

- Kuźma E., *Konstrukttywizm [w:] Konstrukttywizm w badaniach literackich*, red. E. Kuźma, A. Skrendo, J. Madejski, Universitas, Kraków 2006, s. 3–12.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Żak, Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., *Niepokoje o wychowanie, wychowanie w niepokoju*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Historia Wychowania” 1988, nr 16.
- Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2010.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Impuls, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, PAN. IRWiR–Edytor, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika Podręcznik akademicki*, t. I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Lacan J., *Écrits*, Éditions du Seuil, Paris 1966.
- Lach-Rosocha J., *Problemy wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury [w:] Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Impuls, Kraków 2003, s. 37–56.
- Lach-Rosocha J., *Rola wartości kulturowych w procesie aksjologicznego wychowania człowieka [w:] Wokół wychowania*, red. D. Czubała, G. Grzybek, Wyd. ATH, Bielsko-Biała 2003, s. 40–52.
- Lapsley D., *Moral Psychology*, Westview, Boulder 1996.
- Leach C., Ellemers N., Barreto M., *Group Virtue: The Importance of Morality vs. Competence and Sociability in the Evaluation of In-groups*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2007, no. 93, s. 234–249.
- Leakey R., Lewin R., *Origins*, Dutton, New York 1977.
- Ledoux J., *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Media Rodzina, Poznań 2000.
- Ledoux J., *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Simon & Schuster, New York 1996.
- Leming J., *Curricular Effectiveness in Moral Value Education: A Review of Research*, „Journal of Moral Education” 1981, no. 10, s. 147–164.
- Leventhal G.S., *What Should Be Done with Equity Theory? [w:] Social Exchange: Advances in Theory and Research*, red. K.J. Gergen, M.S. Greenberg, R.H. Willis, Plenum Press, New York 1980, s. 27–55.
- Levine C., *Stage Acquisition and Stage Use: An Appraisal of Stage Displacement Explanations of Variation in Moral Reasoning*, „Human Development” 1979, no. 22, s. 145–164.
- Lewowicki T., *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej [w:] Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogicznego PTP, Lublin 2007.
- Lickona T., *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam, New York 1991.
- Lind E.A., Tyler T.R., *The Social Psychology of Procedural Justice*, Plenum Press, New York 1988.
- Lind R.A., Rarick D.L., Swenson-Lepper T., *Cognitive Maps Assess News Viewer Ethical Sensitivity*, „Journal of Mass Media Ethics” 1997, no. 3, s. 133–147.
- Lind R.A., Rarick D.L., *Viewer Sensitivity to Ethical Issues in TV Coverage of the Clinton-Flowers Scandal*, „Political Communication” 1999, no. 16, s. 169–181.
- Lind R.A., Swenson-Lepper T., *Identifying Patterns of Ethical Sensitivity in TV Viewers: An Assessment of Some Critical Viewing Skills*, „Journal of Broadcasting and Electronic Media” 1998, no. 4, s. 507–519.

- Lipka R., Beane J.A., O'Connell B., *Community Service Protects: Citizenship in Action*, Phi Delta Kappan, Bloomington 1985.
- Lockwood A.L., *The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects*, „Review of Educational Research” 1978, no. 48, s. 325–364.
- Loevinger J., *Ego Development. Conceptions and Theories*, Jossey-Bass, San Francisco 1976.
- Louise A.M., *Stage, Sequence, and Sequels: Changing Conceptions of Morality, Post-Kohlberg*, „Education Psychology Review” 2000, vol. 12, no. 4, s. 365–383.
- Lourenço O.M., *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Universidade Aberta, Lisboa 2002.
- Lubaś M., *Rozum i etnografia*, Nomos, Kraków 2003.
- Lutz D., *Krytyczne ujęcie Johna Deweya filozofii wychowania*, „Pedagogika Christiana” 2009, nr 2(24), s. 202–211.
- Łobacz M., *Relacja wychowawca–wychowanek z perspektywy filozofii personalistycznej. Implikacje praktyczne* [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryna, Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 21–43.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Mackenzie R.J., *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Jasne reguły pomagające wychowywać*, GWP, Gdańsk 2008.
- Magda M., *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Magda M., *Wrażliwość moralna a rozwój moralny człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2000, nr 1–2, s. 1–14.
- Majcherek A., *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku. Od teorii względności do post-modernizmu*, Universitas, Kraków, 2004.
- Majewska-Opielka I., *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, GWP, Sopot 2015.
- Majerek B., *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2018.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym* [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 52–67.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wyd. WAM, Kraków 2005.
- Mariański J., *Młodzież wobec dogmatów wiary* [w:] *Młodzież Warszawy – pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*, red. W. Zdaniewicz, S. Zaręba, Wyd. Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2005, s. 31–48.
- Mariański J., *Moralność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2004, s. 408.
- Mariański J., *Religia i moralność w społeczeństwie polskim – ciągłość i zmiana* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 269–300.
- Mariański J., *Religia i moralność w społeczeństwie polskim: współzależność czy autonomia* [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 4–15.
- Mariański J., *Religia i moralność we współczesnym świecie – utożsamianie czy rozdzielanie?* [w:] *Scio cui credidi. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Mariana Rusieckiego w 65. rocznicę urodzin*, red. I. Ledwoń, K. Kaucha, Wyd. KUL, Lublin 2007, s. 1209–1224.

- Mariański J., *Religijność młodzieży szkolnej w małych miastach w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Małe miasta. Religie*, red. M. Zemło, Wyd. KUL, Lublin–Supraśl 2006, s. 321–359.
- Mariański J., *Socjologia moralności*, Wyd. KUL, Lublin 2006.
- Mariański J., *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Mariański J., *Wolność jako wartość osobliwa w nauczaniu społecznym Jana Pawła* [w:] *Służba prawdzie, wolności i życiu. Refleksje nad myślą społeczną Jana Pawła II*, red. E. Albińska, S. Fel, Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 55–74.
- Mariański J., *Wolność ludzka a przemiany społeczne w Polsce* [w:] *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Wyd. KUL, Lublin 1996, s. 318–329.
- Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Wyd. KUL, Lublin 1989.
- Maritain J., *Dynamika wychowania*, „Znak” 1981, nr 9, s. 28–39.
- Maritain J., *Dziwięć wykładów o podstawowych pojęciach filozofii moralnej*, Lublin 2001.
- Maritain J., *Trzej reformatorzy*, Fronda, Warszawa 2005.
- Markiewka T., *Neopragmatyści wobec kategorii autora. O konsekwencjach konstruktywizmu*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5, s. 276–292.
- Markus H.R., Kitayama S., *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation*, „Psychological Review” 1991, no. 98, s. 224–253.
- Martens E., Schnadelbach H., *Filozofia. Podstawowe pytania*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, Pax, Warszawa 1986.
- Mastalski J., *Zarys teorii wychowania*, Wyd. PAT, Kraków 2002.
- Matulka Z., *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego* [w:] *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 225–237.
- Matysiuk R., *Prawa i wolności dziecka w kontekście zagrożeń aksjologicznych współczesnego świata* [w:] *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*, red. R. Rosa, R. Matysiuk, Wyd. AP, Siedlce 2009.
- McNamee S., *Moral Behaviour, Moral Development and Motivation*, „Journal of Moral Education” 1977, no. 7, s. 27–31.
- McDaniela B.L., Griceb J.W., Eason E.A., *Seeking a Multi-construct Model of Morality*, „Journal of Moral Education” 2010, vol. 39, no. 1, s. 37–48.
- McGinnis E., Goldstein A., *Skill-Streaming the Elementary School Child*, Research Press, Champaign 1984.
- McNeel S.T., *College Teaching and Student Moral Development* [w:] *Moral Development in the Professions, Psychology and Applied Ethics*, red. J.R. Rest, D. Narváez, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994, s. 27–49.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mehrabian A., Epstein N., *A Measure of Emotional Empathy*, „Journal of Personality” 1972, no. 40(4), s. 525–543.
- Mehrabian A., O’Reilly E., *Analysis of Personality Measures in Terms of Basic Dimensions of Temperament*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1980, no. 38, s. 492–503.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 68–93.

- Melosik Z., *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2016, s. 27–47.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 452–464.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 307–323.
- Melosik Z., *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańizacją, i fundamentalizmem* [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Impuls, Kraków 2000, s. 17–31.
- Melosik Z., *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.
- Melosik Z., *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością* [w:] *Odmiany myślenia*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1998, s. 93–117.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamości i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 2009.
- Michałowski S., *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Michałowski S., *Pedagogika wartości*, Debit, Bielsko-Biała 1993.
- Mikhail J., *Elements of Moral Cognition*, Harvard University Press, Cambridge 2011.
- Miksza M., *Miejsce M. Montesorii w klasyfikacji prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych* [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1995, s. 99–104.
- Milerski B., *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, ChAT, Warszawa 1998.
- Mischel W., *Personality and Assesment*, John Wiley & Sons, New York 1968.
- Mischel W., Mischel H., *A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self-Regulation* [w:] *Moral Development Behavior*, red. T. Lincona, Holt, Rinehart & Winston, New York 1976, s. 84–107.
- Misiólek K., *Miejsce i znaczenie wychowanie w kontekście narastających patologii społecznych* [w:] *W stronę wartości. Prace poświęcone Wojciechowi Ślowskiemu z okazji nadania profesora Honoris Causa*, red. K. Łojek, Europejskie Kolegium Edukacyjne w Warszawie, Warszawa 2006, s. 455–460.
- Mitrega A., *Doświadczenie trudności wychowawczych w narracjach rodziców* [w:] *Rodzina we współczesności*, red. A. Ładyżyński, Atut, Wrocław 2009.
- Mółka J., *Personalizm chrześcijański podstawą życiowego sukcesu*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 283–293.
- Muelder W.G., *Personalizm*, „Personalizm” 2004, nr 6, s. 9–10.
- Munson C., *Evaluation of Male and Female Supervisors*, „Social Work” 1979, no. 24, s. 104–110.
- Murawski R., *Rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży*, „Collectanea Theologica” 1980, nr 1, s. 40.
- Murzyn A., *Edukacja filozoficzna a rozwój społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, red. A. Murzyn, Impuls, Kraków 2011, s. 67–75.
- Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku – wybrane kwestie*, Impuls, Kraków 2001.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Impuls, Kraków 2015.

- Musatti T., *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 107–146.
- Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Wyd. PZWS, Warszawa 1967.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1987.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*, PWN, Warszawa 1965.
- Narvaez D., *Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning*, „Perspectives on Psychological Science” 2010, no. 5, s. 163–181.
- Narvaez D., Gest I., Rest J.R., Thoma S., *Individual Moral Judgment and Cultural Ideologies*, „Developmental Psychology” 1999, no. 35, s. 478–488.
- Newmann F.M., Rutter R., *The Effects of High School Community Service Programs on Students' Social Development*, Final report to the National Institute of Education 1983.
- Niegorski W., *The College Experience and Character* [w:] *Character Development in Schools and Beyond*, red. K. Ryan, G.F. McClean, Praeger, New York 1987, s. 328–357.
- Niewęglowski J., *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Seminare” 1995, nr 11, s. 135–147.
- Niemczyński A., Czyżowska D., Pourkos M., Mirski A., *The Cracow Studies with Colberg's Moral Judgment Interview*, „Polish Psychology Bulletin” 1988, no. 1, s. 43–53.
- Nisan M., Kohlberg L., *Universality and Variation in Moral Judgment. A Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turkey*, „Child Development” 1991, no. 53, s. 865–877.
- Nowak A.J., *Identyfikacja postaw*, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., *Analiza porównawcza głównych nurtów współczesnego wychowania*, „VadeMecum” 1993, nr 2(4), s. 7–27.
- Nowak M., *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania* [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 2005, s. 130–153.
- Nowak M., *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2, s. 7–27.
- Nowak M., *Koncepcje i teorie wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak M., *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2, s. 40–45.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 232–247.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna a tożsamość szkoły* [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. I: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, red. K. Chałas, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak Z., *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wyd. AP, Kraków 2006.
- Nowicki M., *Sumienie w służbie osoby i społeczności w świetle encykliki Veritatis Splendor* [w:] *Zatroskany o człowieka i świat. Nauczanie etyczno-społeczne Jana Pawła II*, red. H. Skorowski, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2005, s. 81–102.
- Nucci L., *Because It Is Right Thing to Do*, „Human Development” 2002, no. 45, s. 125–129.
- Nucci L., *Challenging Conventional Wisdom about Morality: The Domain Approach to Values Education* [w:] *Moral Development and Character Education: A Dialogue*, red. L. Nucci, McCutchan, Berkeley 1989, s. 183–203.
- Nucci L., Guerra N., Lee J., *Adolescent Judgment of the Personal, Prudential and Normative Aspects of Drug Usage*, „Developmental Psychology” 1991, no. 27, s. 841–850.

- Nucci L., Weber E., *Research on Classroom Applications of the Domain Approach to Values Education* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. III, red. W. Kurtines, J. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1993, s. 251–266.
- Nunner-Winkler G., Meyer-Nikele M., Wohlrab D., *Gender Differences in Moral Motivation*, „Merrill-Palmer Quarterly” 2007, no. 1, s. 26–52.
- Nunner-Winkler, *Zum Verstandnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit*, Weinert 1998.
- Obuchowska I., *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 163–202,
- Obuchowska I., *Drogi dorastania – psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Sergiusz Hessen o filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 23–34.
- Olbrycht K., *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2008, s. 15–22.
- Olbrycht K., *Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym na progu XXI wieku* [w:] *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, red. U. Ostrowska, A. Tchorzewski, Wyd. UW-M, Bydgoszcz–Olsztyn 2002, s. 99–107.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
- Olek-Redlarska Z., *Rozumienie pojęć moralnych: edukacja wczesnoszkolna*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Oliner S.P., Oliner P.M., *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*, Free Press, New York 1988.
- Olubiński A., *O konflikcie pokoleń w rodzinie* [w:] *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2008, s. 271–279.
- Opozda D., *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, TN KUL, Lublin 2012.
- Oser F.K., *Toward a Theory of the Just Community Approach*, Handbook of Moral Education 2014.
- Ossowska M., *Socjologia moralności: zarys zagadnień*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Ostrowska K., *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Wyd. CMPP-P MEN, Warszawa 1998.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości: z Biblią przez życie*, GWP, Gdańsk 1995.
- Paczos K., *Podstawy teorii moralności. Podstawowe zagadnienia z etyki filozoficznej i teologicznej. Perspektywa Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu*, Universum, Gdańsk 2011.
- Paluch M., *System aksjologiczny w perspektywie pedagogiki, psychologii, socjologii*, „Zeszyty Naukowe PWSZ im. Jana Grodka w Sanoku” 2007, nr 4, s. 273–280.
- Parczewska T., *O przyjaźni jako wartości w relacjach społecznych* [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wyd. UAM, Poznań 2011, s. 271–278.
- Parelius R.J., Parelius A.P., *The Sociology of Education*, Pearson College, New Jersey 1987.
- Pawlik W., *Grzech. Studium z socjologii moralności*, Nomos, Kraków 2007.
- Pawlina K., *Religijność polskiej młodzieży*, Katolik.pl (15.02.2018).
- Pellegrino E.D., *Teaching Medical Ethics: Some Persistent Questions and Some Responses*, „Academic Medicine” 1989, no. 64, s. 701–703.
- Pence G., *Teoria cnoty* [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, Książka i Wiedza, Warszawa 2009.

- Peretti M., *Brevesaggio di una pedagogia personalistica*, La Scuola, Brescia 1978.
- Peters R.S., *Moral Development and Moral Education*, Routledge, London 1981.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967.
- Piaget J., *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York 1965 (original work published 1932).
- Piecuch C., Stróżewski Władysław [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. II, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 622–625.
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Żak, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Wartości* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2008, s. 38–39.
- Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna*, Żak, Warszawa 1995.
- Pilch T., Theiss W., *Wstęp* [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 7–9.
- Piliavin J., Dovidio J., Gaertner S., Clark R., *Emergency Intervention*, Academic Press, New York 1981.
- Piluś H., *O godności człowieka jako osoby*, „Studia Filozoficzne” 1989, nr 284–285.
- Piotrowski P., *Jak można wspierać zamiast wychowywać?*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, nr 5/1(8), s. 55–70.
- Polinghorne D.E., *Postmodern Epistemology of Practice* [w:] *Psychology and Postmodernism*, red. S. Kvale, Sage, London 1992, s. 146–165.
- Popławska A., *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Wyd. NWP w Białymstoku, Białystok 2013.
- Possenti V., *Nihilizm teoretyczny i „śmierć metafizyki”*, Wyd. PTTA, Lublin 1998.
- Possenti V., *Religia i życie publiczne. Chrześcijaństwo w dobie ponowoczesnej*, Pax, Warszawa 2005.
- Possenti V., *Religijne i świeckie podstawy demokracji*, „Społeczeństwo” 2005, nr 15, s. 49–50.
- Power C., *Moral Education Through the Development of the Moral Atmosphere of the School*, „Journal of Educational Thought” 1983, no. 15, s. 4–9.
- Power E.J., *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*, Pearson College, New Jersey 1982.
- Power F.C., Higgins A., Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.
- Pratt M., Diessner R., Hunsberger B., Pancer M., Savoy K., *Four Pathways in the Analysis of Adult Development and Aging: Comparing Analysis of Reasoning about Personal Life Dilemmas*, „Psychology and Aging” 1991, no. 7, s. 666–675.
- Pratt M.W., Hunsberger B., Pancer S.M., Alisat S., *A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescence*, „Social Development” 2003, no. 12, s. 563–585.
- Pratto F., Stallworth L.M., Sidanius J., *The Gender Gap: Difference in Political Attitudes and Social Dominance Orientation*, „British Journal of Social Psychology” 1997, no. 28, s. 49–68.
- Prince-Gibson E., Schwartz S.H., *Value Priorities and Gender*, „Social Psychology Quarterly” 1998, no. 1, s. 49–67.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.

- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Pyszka S., *Godność osoby ludzkiej jako podstawa nauczania społecznego Jana Pawła II* [w:] *Testament społeczny Jana Pawła II*, red. J. Kupny, M. Łuczak, Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 11–36.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyber bullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.
- Radochoński M., *Transgeneracyjny mechanizm przenoszenia zachowań dewiacyjnych w rodzinie* [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Grucamiąsik, Wyd. UR, Rzeszów 2007, s. 18–25.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.
- Radziewicz-Winnicki A., *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1998.
- Radziewicz-Winnicki A., *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2014.
- Raths L.E., Harmin M., Simon S.B., *Values and Teaching*, Charles E. Merrill, Columbus–Toronto–London–Sidney 1978.
- Raudsepp M., *Values and Environmentalism*, „Trames” 2001, no. 5(3), s. 211–233.
- Rauscher A., *Własność prywatna w służbie człowieka pracującego* [w:] *Chrześcijaństwo, demokracja, kapitalizm*, red. M. Novak, A. Rauscher, M. Zięba, W Drodze, Poznań 1993, s. 52–73.
- Regan H., Brooks’ G., *Out of Women’s Experience: Creating Relational Leadership*, Corwin Press, Thousand Oaks 1995.
- Rembowski J., *Empatia – studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1989.
- Remiszewska Z., *Refleksje o poszukiwaniu autorytetu w wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2016, Pedagogika, nr 12, s. 53–64.
- Rest J., *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*, „Journal of Moral Education” 2000, vol. 29, no. 4, s. 381–395.
- Rest J.R., *Development in Judging Moral Issues*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1979.
- Rest J.R., *Moral Development: Advances in Research and Theory*, Greenwood Publishing Group, New York 1986.
- Rest J.R., *Morality* [w:] *Manual of Child Psychology*, red. P. Mussen, John Wiley & Sons, New York 1983, s. 556–629.
- Rest J.R., Narvaéz D., Bebeau M., Thoma S.J., *Postconventional Moral Thinking: A NeoKohlbergian Approach*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 1999.
- Rest J.R., Thoma S.J., *Relation of Moral Judgment Development of Formal Education*, „Developmental Psychology” 1985, no. 21, s. 709–714.
- Rest J.R., Yamoore C.M., *An Interdisciplinary Approach to Moral Education* [w:] *Moral Education: Theory and Application*, red. M.W. Berkowitz, F. Oser, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1985, s. 9–26.
- Richerson P., Boyd R., *The Evolution of Subjective Commitment to Groups: A Tribal Instincts Hypothesis* [w:] *Evolution and the Capacity for Commitment*, red. M. Ness, Russe Sage Foundations, New York 2001, s. 186–220.

- Ridley M., *The Origins of Virtue: Human Instincts and the Evolution of Cooperations*, Penguin Books, New York 1996.
- Riggio R.E., Tucker J., Coffaro D., *Social Skills and Empathy*, „Personality and Individual Differences” 1989, no. 10(1), s. 93–99.
- Ritzer J.G., *Magiczny świat konsumpcji*, Muza, Warszawa 2004.
- Roazen P., Erikson E.H., *Tra psicoanalisi e sociologia*, Armando, Roma 1982.
- Rogers C.R., *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston 1961.
- Rokeach M., *The Nature of Human Values*, Free Press, New York 1973.
- Rorty R., *Education Without Dogma*, „Dissent” 1989, Spring, s. 198–200.
- Rorty R., *Kariera pragmatysty [w:] Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Znak, Kraków 2008, s. 101–123.
- Rousseau J.J., *Rozprawa o naukach i sztukach [w:] tegoż, Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, PWN, Warszawa 1956.
- Róg A., Orzechowska M., *Wychowanie do wartości*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 5, s. 10–13.
- Rubacha K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59–67.
- Rushton J.P., *The Altruistic Personality and the Self-report Altruism Scale*, „Personality and Individual Differences” 1981, no. 2(4), s. 293–302.
- Rutter M., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools & Their Effects on Children*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Sachs B., *Direct Moral Grounding and the Legal Model of Moral Normativity*, „Ethical Theory Moral Practice” 2015, no. 18, 703–716.
- Sachs J., Mueller U., Wilcox T., Bull J., *The Evolution of Cooperation*, „Quarterly Review of Biology” 2004, no. 79, s. 135–160.
- Sagiv L., Schwartz S.H., *Value Priorities and Readiness for Out-group Social Contact*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no. 69(3), s. 437–448.
- Sapp G.L., Jones L., *Religious Orientation and Moral Judgment*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 1986, no. 25(2), s. 208–214.
- Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia [w:] Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Pallottinum, Poznań 1995, s. 14–15.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny, dzieciństwo i dorosłość [w:] Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2008.
- Schlaefi A., Rest J., Thomas S., *Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test*, „Review of Educational Research” 1985, no. 55, s. 319–352.
- Schleiermacher F., *Pierwsze użycie słowa personalizm*, „Personalizm” 2002, nr 3, s. 27–32.
- Schmid M., *Mast, Men are Hierarchical, Women are Egalitarian: An Implicit Gender Stereotype*, „Swiss Journal of Psychology” 2004, no. 63, s. 107–111.
- Schoenebeck von H., *Antypedagogika, być i wspierać zamiast wychowywać*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 1994.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenia w rozmyślenia pedagogiczne*, Wyd. UAM, Poznań 1992.
- Schoenenbeck H. von, *Die Menschlichkeit der Schule. Eine Utopie? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers*, Verlag, Moulheim 1990.
- Schwartz S.H., *Value Priorities and Behavior: Applying the Theory of Integrated Value Systems*, t. VIII, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 1996.

- Schwartz T., *Anthropology and Psychology: An Unrequited Relationship* [w:] *New Directions in Psychological Anthropology*, red. T. Schwartz, G.M. White, C. Lutz, Cambridge University Press, New York 1992, s. 324–349.
- Scotter R.D., Kraft R.J., *Foundations of Education*, Mortrand Company Inc., New Jersey 1979.
- Scruton R., *Co znaczy konserwatywizm?*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Segiet K., *Interwencja pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną. Kontekst środowiskowy* [w:] *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*, red. T. Sosnowski, W. Danilewicz, M. Sobecki, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 467–479.
- Selman R.L., *The Growth of Interpersonal Understanding*, Academic Press, New York 1980.
- Sennett R., *Upadek człowieka publicznego*, Muza, Warszawa 2009.
- Sergiovanni T., *Rethinking Leadership: A Collection of Articles*, Skylight, Arlington Heights 1999.
- Shao R., Aquino K., Freeman D., *Beyond Moral Reasoning: A Review of Moral Identity Research and Its Implications for Business Ethics*, „Business Ethics Quarterly” 2008, no. 4, s. 513–540.
- Shapiro S., *Between Capitalism and Democracy. Educational Policy and the Crisis of the Welfare State*, Bergin & Garvey, New York 1990.
- Sherblom S.A., *What Develops in Moral Development? A Model of Moral Sensibility*, „Journal of Moral Education” 2012, vol. 41, no. 1, s. 117–142.
- Sherblom S.A., *A Moral Experience Feedback Loop: Modeling a System of Moral Self-cultivation in Everyday Life*, „Journal of Moral Education” 2015, vol. 44, no. 3, s. 364–381.
- Shweder R.A., Bourne E., *Does the Concept of the Person Vary Cross-culturally?* [w:] *Culture Theory*, red. R. Shweder, R. LeVine, Cambridge University Press, Cambridge 1984, s. 158–199.
- Shweder R.A., Goodnow J., Hatano G., LeVine R.A., Markus H., Miller P., *The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities* [w:] *Handbook of Child Psychology*, t. I, red. W. Damon, R. Lerner, John Wiley & Sons, New York 1998, s. 865–937.
- Shweder R.A., *In Defense of Moral Realism: Replay to Gabennesch*, „Child Development” 1990, no. 61, s. 260–262.
- Shweder R.A., Mahapatra M., Miller J.G., *Culture and Moral Development* [w:] *The Emergence of Morality in Young Children*, red. J. Kagan, S. Lamb, University of Chicago Press, Chicago 1987, s. 1–75.
- Shweder R.A., Miller J.G., *The Social Construction of the Person: How Is It Possible?* [w:] *The Social Construction of the Person*, red. K. Gergen, K. Davis, Springer Verlag, New York 1985, s. 41–69.
- Shweder R.A., Much N., Mahapatra M., *The „Big Three” of Morality (Autonomy, Community, and Divinity), and the „Big Three” Explanation of Suffering, as Well* [w:] *Morality and Health*, red. A. Brandt, P. Rozin, Routledge, New York 1997, s. 119–169.
- Shweder R.A., Sullivan M.A., *Cultural Psychology: Who Needs It?* „Annual Review of Psychology” 1993, no. 44, s. 497–527.
- Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Gaudentinum, Gniezno 1993.
- Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Impuls, Kraków 2013.
- Simon S., Howe L., Kirschenbaum H., *Values Clarification*, Hart Publishing Co., New York 1972.
- Sitarczyk M., *Rodzinny system wartości. Rozwija czy zniewala?* [w:] *Człowiek w obliczu zniewolenia. Od zagrożeń do nadziei*, red. Z.B. Gaś, Innovatio Press, Lublin 2012, s. 235–256.

- Skawińska M., *Polityka rodzinna i edukacyjna – główny priorytet polityki społecznej państwa*, „e-Politykon” 2012, nr 3, s. 129–149.
- Skinner B., *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953.
- Skinner B., *The Experimental Analysis of Operant Behavior: A History* [w:] *Psychology: Theoretical – Historical Perspectives*, red. R.W. Riebes, K. Salzinger, Academic Press, New York 1980, s. 191–202.
- Slavin R.G., *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, New York 1985.
- Słowiński S., Zenderowski R., *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*, „Ossolineum” 2002, nr 3, s. 144.
- Smetana J.G., *Parenting and the Development of Social Knowledge Reconceptualized: A Social Domain Analysis* [w:] *Parenting and the Internalization of Values*, red. J.E. Grusec, L. Kuczynski, John Wiley & Sons, New York 1997, s. 162–192.
- Smith P.B., Schwartz S.H., *Values and Culture* [w:] *Motivation and Culture*, red. D. Munro, S. Carr, J. Schumaker, Routledge, New York 1997, s. 69–84.
- Snarey J., Keljo J., *In a Gemeinschaft Voice: The Cross – Cultural Expansion of Moral Development Theory* [w:] *Handbook of Moral Behavior and Development*, t. I: *Theory*, red. W.J. Kurtines, J.L. Gewirtz, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, s. 395–424.
- Socha P., *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, Wyd. UJ, Kraków 2000.
- Sochoń J., *Rorty* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007, s. 812–814.
- Solomon R.C., *The Philosophy of Emotions* [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J. Haviland, Guilford Press, New York 1993, s. 3–15.
- Sołowej J., *Identyfikacja dziecka z rodzicami* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986, s. 145–154.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Spaemann R., *Podstawowe pojęcia moralne*, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- Stanisławiak E., *Co to znaczy być konformistą?* [w:] *Wybrane problemy psychologii społecznej*, red. E. Stanisławiak, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2004, s. 67–80.
- Stanisławiak E., *Co warto wiedzieć o grupie społecznej?* [w:] *Wybrane problemy psychologii społecznej*, red. E. Stanisławiak, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2004, s. 162–166.
- Starczewska K., *Wartości podstawowe* [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, red. M. Środa, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Stepulak M.Z., *Co młodzi biorą od starszych? Cz. II. Rodzice jako wzorzec osobowy dla dzieci*, „Wychowawca” 1997, nr 7–8.
- Stotland E., *The Psychology of Hope*, Jossey-Bass, San Francisco 1969.
- Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Znak, Kraków 1981.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)* [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Wyd. WAM, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Struch N., Schwartz S.H., Kloot W.A. van der, *Meanings of Basic Values for Women and Men: A Cross-cultural Analysis*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, no. 28, s. 16–28.
- Strus W., *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonalność moralna*, Liberilibri, Warszawa 2012.

- Strumska-Cylwik L., *Tożsamość „bez właściwości” a otwartość [w:] Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wyd. UW, Warszawa 2008, s. 47–58.
- Strzeszewski C., *Humanizm integralny J. Maritaina a Vaticanum II [w:] Jacques Maritain prekursor soborowego humanizmu*, red. S. Kowalczyk, E. Balawejder, Wyd. KUL, Lublin 1992, s. 185–189.
- Styczeń T., *Etyka niezależna*, red. K. Krajewski, TN KUL, Lublin 2012, s. 317–320.
- Suchodolski B., *Garaudy o pojęciu osobowości*, „Życie Szkoły” 1949, nr 11–12.
- Suchodolski B., *Pedagogika, Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1980.
- Suchodolska J., *Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego [w:] Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 101–113.
- Szahaj A., *Zniwalająca moc kultury*, Wyd. UMK, Toruń 2004.
- Szczęśny W., *Edukacja moralna: logos, antropos, praxis, etos*, Żak, Warszawa 2001.
- Szczęśny W., *Poglądy pedagogiczne Immanuela Kanta. Traktat o filozofii edukacji*, Żak, Warszawa 2000.
- Szkudlarek T., *Intelektualizm – Edukacja – Czas ponowoczesny [w:] Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995, s. 55–72.
- Szkudlarek T., *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu [w:] Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 284–300.
- Szkudlarek T., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej [w:] Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. B. Śliwerski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 1991, s. 5–84.
- Szmagański J., *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Centrum Animacji i Kultury, Warszawa 1998.
- Szmyd J., *Moralność w ponowoczesnym świecie – kryzys i nadzieja*, „Res Humana” 2008, nr 2, s. 5–9.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Wyd. AFM, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Tożsamość a globalizacja*, Wyd. AFM, Kraków 2006.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Wyd. AP, Kraków 2002.
- Szmyd K., *W sporze o współczesną teorię i teologię wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, R. XLIV, nr 1(171), s. 119–126.
- Szołtysek A.E., *Postmodernistyczna „dekompozycja” zdrowego rozsądku w edukacji: część pierwsza*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010, nr 3(48), s. 9–25.
- Szostek A., *Wokół godności, prawdy, miłości*, Wyd. KUL, Lublin 1998.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Znak, Kraków 2016.
- Sztompka P., *Socjologia – analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą [w:] Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia Polski*, red. J. Kurczewska, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 38–54.
- Sztumski J., *Spoleczeństwo i wartość*, Wyd. UŚ, Katowice 1992.
- Szubka T., *Neopragmatyzm*, Wyd. UMK, Toruń 2012.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Impuls, Kraków 2014.

- Szymański M.J., *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, red. Z. Melosik, M.J. Szymański, Wyd. APS, Warszawa 2016, s. 11–26.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Wyd. IBE, Warszawa 2006.
- Szymański M.J., *Pedagogika emancyipacyjna – szanse i bariery* [w:] *Refleksje nad współczesną pedagogiką w Polsce*, red. E. Rogulski, Wyd. NWSP w Białymstoku, Białystok 2007, s. 45–54.
- Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Wyd. IBE, Warszawa 1996
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013.
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Wyd. APS, Warszawa 2015.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wyd. WAM, Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Antypedagogika* [w:] *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, red. B. Śliwerski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 1991.
- Śliwerski B., *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, „Colloquia Communia. Filozofia Pedagogice. Pedagogika Filozofii” 2003, nr 2, s. 71–91.
- Śliwerski B., *Antypedagogika* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2003, s. 154–164.
- Śliwerski B., „*Czy musimy wychowywać?*”, „Harczerz Rzeczypospolitej” 1988, nr 5.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli* [w:] *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Impuls–WSliZ w Rzeszowie, Kraków–Rzeszów 2018, s. 15–67.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika negatywna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 436–451.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wyd. UŁ, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 19–49.
- Śliwerski B., *Rodzice niepożądanym przez etatystyczną władzę kapitałem społecznym szkolnictwa publicznego* [w:] *Nauki o rodzinie w służbie rodziny*, red. J. Stala, Wyd. Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2014, s. 311–334.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie w życie wartościowe*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 3, s. 10–18.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 79, s. 13–18.
- Śnieżyński M., *Autorytet nauczyciela w świetle badań empirycznych*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 4/5, s. 42–44.

- Świątkiewicz W., *O kryteriach wartościowania moralnego* [w:] *Młodzież Warszawy – pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*, red. W. Zdaniewicz, S.H. Zaręba, Wyd. Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2005, s. 97–106.
- Świda-Ziemba H., *Niektóre symptomy moralnej anomii społeczeństwa polskiego*, „Nauka” 2010, nr 3, s. 68–73.
- Świda-Ziemba H., *Permisywizm moralny a postawy polskiej młodzieży* [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 435–452.
- Świdrak M., *Postmodernistyczny dyskurs o kształceniu i wychowaniu – możliwości i ograniczenia* [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Wyd. PWSZ w Krośnie, Krosno 2014, s. 57–72.
- Taffel R., Blau M., *The Second Family: Dealing with Peer Power, Pop Culture, the Wall of Silence – and Other Challenges of Raising Today’s Teens*, 2001.
- Tajfel H., *Social Psychology of Intergroup Relations*, „Annual Review Psychology” 1982, no. 33, s. 1–39.
- Takanishi R., *The Opportunities of Adolescence Research, Interventions and Policy: Introduction to the Special Issue*, „American Psychologist” 1993, no. 48, s. 85–87.
- Tangney J. P., *The Self-conscious Emotions: Shame, Guilt, Embarrassment and Pride* [w:] *Handbook of Cognition and Emotion*, red. T. Dalgleish, M. Power, John Wiley & Sons, Chichester 2005, s. 541–568.
- Tangney J.P., Dearing R., *Shame and Guilt*, Guilford Press, London 2002.
- Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej*, „Znak” 1991, nr 436.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu* [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwowski, Impuls, Kraków 1992.
- Tatarkiewicz W., *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986.
- Tatarkiewicz W., *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki* [w:] tegoż, *Parerga*, PWN, Warszawa 1978.
- Tchorzewski A.M. de, *Dialog jako forma wspomagania w odkrywaniu wartości moralnych* [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła: dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 90–97.
- Tchorzewski A.M. de, *Edukacja wobec problemów transformacji, integracji i globalizacji* [w:] *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, red. U. Ostrowska, A.M. Tchorzewski, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2002, s. 17–27.
- Tchorzewski A.M. de, *Wartości, jako wyznacznik edukacji w okresie przemian* [w:] *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999.
- Ter Voert M., Felling A. i in., *The Effect of Religion on Self-interest Morality*, „Review of Religious Research” 1994, no. 35(4), s. 302–323.
- Theiss W., *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy* [w:] *Dom i ojczyzna dylemat wielokulturowości*, red. D. Lalak, Wyd. UW, Warszawa 2008, s. 77–94.
- Thoma S.J., *Estimating Gender Differences in the Comprehension and Preferences of Moral Issue*, „Developmental Review” 1986, no. 6, 165–180.
- Thomas L., *Moralność i rozwój psychologiczny* [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, J. Górnicka, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Thorne B., *Carl Rogers*, GWP, Gdańsk 2006.
- Tischner J., *Krótki przewodnik po życiu*, oprac. i wybór tekstów W. Bonowicz, Znak, Kraków 2017.

- Tischner J., *Refleksje o istocie sumienia* [w:] *O sumieniu*, red. A. Grajcarek, Znak, Kraków 1996.
- Tittle C.R., Welch M.R., *Religiosity and Deviance: Toward a Contingency Theory of Constraining Effects*, „Social Forces” 1983, no. 61(3), s. 653–682.
- Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Żak, Warszawa 2012.
- Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Wyd. PZWS, Warszawa 1970.
- Touraine A., *Po kryzysie*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2013.
- Trempała J., *Niedyrektwna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji i klasyfikowania wartości*, „Edukacja” 1989, nr 2, s. 19–23.
- Trempała J., *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1992.
- Trempała J., *Rozwój poznawczy* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. III, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 13–44.
- Trempała J., *Trening moralny w szkole*, „Studia Psychologiczne” 1993, nr 9.
- Truskolaska J., *Kategoria osoby i czynu w personalizmie etycznym Karola Wojtyły i ich konsekwencje pedagogiczne* [w:] *Pedagogiczne inspiracje w nauczaniu Jana Pawła II*, red. M. Nowak, C. Kalita, Wyd. PWSZ w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 2006, s. 224–238.
- Turiel E., *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Tyzka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. UAM, Poznań 2002.
- Tytko M., *Wychowanie moralne – kształtowanie charakteru dziecka (ujęcie realistyczne)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. II, nr 2, s. 295–310.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Impuls, Kraków 2016.
- Van Ornum W., Foley J.M., Burns P.R., DeWolfe A.S., Kennedy E.C., *Empathy, Altruism and Self-interest in College Students*, „Adolescence” 1981, no. 16, s. 799–808.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.
- Verkasalo M., Daun A., Niit T., *Universal Values in Estonia, Finland and Sweden*, „Ethnologia Europaea” 1994, no. 24, s. 101–117.
- Vetulani J., *Lustrzana moralność. Niezbędnik Inteligenta*, „Polityka, Wydanie Specjalne” 2013, nr 4, s. 104–106.
- Vetulani J., *Neurobiologia moralności*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 4, s. 22–29.
- Walejko M., *Między metafizyką a praktyką. Ontyczne podstawy pedagogiki personalistycznej* [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Szto-bryna, Wyd. KUL, Lublin 2012.
- Walesa C., *Rozwój moralny człowieka (ze szczególnym uwzględnieniem okresu dzieciństwa)*, „Roczniki Filozoficzne” 1980, nr 4.
- Walker L.J., *Experimental and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood*, „Human Development” 1986, no. 29, s. 113–124.
- Walker L.J., *Kohlberg’s Cognitive-developmental Contributions to Moral Psychology*, „World Psychology” 1996, vol. 2, no. 3–4, s. 276–277.
- Walker L.J., Pitts R.C., Hennig K.H., Matsuba M.K., *Reasoning about Morality and Real-life Moral Problems* [w:] *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*, red. M. Killen, D. Hart, Cambridge University Press, New York 1995, s. 371–407.
- Walker L.J., Pitts R.C., Hennig K.H., Matsuba M.K., *Reasoning about Morality and Real-life Moral Problems* [w:] *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*, red. M. Killen, D. Hart, Cambridge University Press, New York 1997.

- Walker L.J., Pitts R.C., *Naturalistic Conceptions of Moral Maturity*, „Developmental Psychology” 1998, no. 34, s. 400–425.
- Walker L.J., Taylor J.H., *Family Interactions and the Development of Moral Reasoning*, „Child Development” 1991, no. 62, s. 264–283.
- Walker L.J., *The Development of Moral Reasoning*, „Annals of Child Development” 1988, no. 2, s. 33–78.
- Walker L.J., Vries B. de, Trevethan S., *Moral Stages and Moral Orientations in Real-life and Hypothetical Dilemmas*, „Child Development” 1987, no. 58, s. 842–858.
- Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, Scholar, Warszawa 2004.
- Wardi E., Helkama K., *Activity System and Moral Reasoning: An Intervention Study*, „Scandinavian Journal of Educational Research, University of Helsinki” 2015, vol. 59, no. 4, s. 413–423.
- Wark G., *Personality, Gender, and the Ways People Perceive Moral Dilemmas in Everyday Life. Poster Presented at the 26 Annual Conference of the 26th Association for Moral Education*, Glasgow, Scotland, July 7–11 2000.
- Wark G., Krebs D.L., *Gender and Dilemma Differences in Real-life Moral Judgment*, „Developmental Psychology” 1996, no. 32, s. 220–230.
- Wark G.R., Krebs D.L., *The Construction of Moral Dilemmas in Everyday Life*, „Journal of Moral Education” 1996, no. 29(1), s. 5–21.
- Wejland A.P., *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3, s. 117–128.
- Wendorf C.A., Alexander S., Firestone I.J., *Social Justice and Moral Reasoning: An Empirical Integration of Two Paradigms in Psychological Research*, „Social Justice Research” 2002, no. 1, s. 19–39.
- Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, ITE–PIB, Radom 2011.
- Węgrzecki A., *Scheler Max [w:] Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007, s. 941–943.
- Wichrowicz C., *Zarys teologii moralnej w ujęciu tomistycznym*, Wyd. Prowincjalne Zakonu Dominikanów, Kraków 2016.
- Wierzbicki A., *Demokracja bez wartości*, „Filozofia” 1995, nr 2, s. 49–58.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Wyd. KUL, Lublin 2002.
- Wilk J., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze [w:] Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, red. B. Mierzwiński, E. Dybowska, Wyd. WAM, Kraków 2003, s. 163–181.
- Wilk T., *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Impuls, Kraków 2003.
- Williams J., *An Overview of Findings from Adult Sex Stereotype Studies in 25 Countries [w:] Diversity and Unity in Crosscultural Psychology*, „Women Leadership Journal” 1982, no. 2, s. 250–260.
- Windle M., *Temperament and Personality Attributes among Children of Alcoholic [w:] Children of Alcoholics: Critical Perspectives*, red. M. Windle, J.S. Searles, Guilford Press, New York 1990, s. 129–167.
- Witek S., *Chrześcijańska wizja moralności*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1982.
- Witkowski L., *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej Jurgena Habermasa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1984, z. 5(145).
- Witkowski L., *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice [w:] Po co etyka pedagogom*, red. W. Sawczuk, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007, s. 26–44.

- Witkowski L., *Teoretyczny słownik interdyscyplinarny nowej generacji minimum dla pedagogiki jako dyscypliny metahumanistycznej (stan: 5%; cdn)*, IBE–Wyd. UMK, Warszawa–Toruń 1997.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedm. Z. Kwieciński, Wyd. DSW we Wrocławiu, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wyd. UMK, Toruń 1988.
- Witkowski L., *VERSUS. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Kraków 2015.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Znak, Kraków 2004
- Wojciszke B., *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, GWP, Gdańsk 2010.
- Wojciszke B., Baryła W., *Potoczne rozumienie moralności: pięć kodów etycznych i narzędzie ich pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, nr 4, s. 395–421.
- Wojnar I., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1997.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Wyd. KUL, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *O kierowniczej lub służebnej roli rozumu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1958, t. VI, z. 2, s. 13–31.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn [w:] Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 43–338.
- Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 1969, nr 17.
- Wojtyła K., *Zagadnienie podmiotu moralności [w:] Człowiek i moralność*, t. II, red. T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Wyd. KUL, Lublin 2001, s. 5–24.
- Woleński J., *Natura ludzka a religia*, „Charaktery” 2007, nr 5.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Woroniecki J., *Nawyk czy sprawność [w:] tegoż, Wychowanie człowieka, Pisma wybrane*, Znak, Kraków 1961, s. 33–58.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985.
- Wrońska K., *Dobra wewnętrzne praktyki życia rodzinnego i ich moralne ugruntowanie [w:] Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, t. I, red. H. Marzec, C. Wiśniewski, Wyd. NWP, Piotrków Trybunalski 2009, s. 55–65.
- Wrońska M., *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zachowań*, Rzeszów 2012.
- Wynne E.A., Ryan K., *Reclaiming Our Schools: A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*, Merrill, New York 1993.
- Wyrostkiewicz M., *Ekologia ludzka. Osoba i jej środowisko z perspektywy teologicznomoralnej*, Wyd. KUL, Lublin 2007.
- Wysocka E., *Człowiek a środowisko życia, podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Żak, Warszawa 2007.
- Zaczyński W., *Hessenowska koncepcja rozwoju moralnego człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 35–44.
- Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M., *Development of Concern for Others*, „Developmental Psychology” 1992, no. 1, s. 126–136.
- Zgoda L., *Sumienie w filozofii [w:] O sumieniu*, red. A. Grajcarek, Ad vocem, Kraków 1996, s. 77–92.

- Ziemiński I., *Moralność i religia. Poglądy filozoficzne Josepha Butlera*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Ziółkowski M., *Spoleczno-kulturowy kontekst kondycji moralnej społeczności polskiej* [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 11–27.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Żuk-Łapińska L., *Problemy etyki*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997.

W ogólnym wymiarze jest to praca bardzo wartościowa. Jej zaletą jest duże znaczenie społeczne i pedagogiczne prowadzonych rozważań, a także oryginalność, gdyż nigdy dotąd problematyka rozwoju rozumowania moralnego dzieci i młodzieży, a w jakiejś mierze także dorosłych, nie była przedstawiona w oddzielnej monografii w polskiej literaturze. Tekst ma przede wszystkim charakter teoretyczny, ale Autorka sięga do publikacji przedstawiających wyniki badań empirycznych. Imponuje bogactwo wykorzystanej literatury, a także ogromny zakres, a zarazem dokładność analizy literatury zagranicznej. Nie ogranicza się przy tym do relacjonowania poglądów innych autorów, widać jej własne stanowisko, które wyraża się już w samym doborze lektur, jak i ich interpretacji.

Autorka wyraża nadzieję, iż jej praca zwróci uwagę na to, jakie znaczenie dla teoretyków i praktyków zajmujących się edukacją moralną ma zdobycie rzetelnej wiedzy o poziomie rozumowania moralnego młodzieży z początku XXI wieku. Ukazuje też potrzebę badań empirycznych w tej dziedzinie, a w efekcie konieczność opracowania koncepcji wychowania stymulującego rozwój rozumowania moralnego młodego pokolenia wzrastającego w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie.

Fragment z recenzji prof. zw. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego

Brakuje we współczesnej myśli pedagogicznej analiz rozumowania moralnego. [...] Recenzowana rozprawa jest studium z normatywnej pedagogiki, które wpisuje się w polską tradycję badań podstawowych w zakresie wychowania moralnego, przechodzącą różne koleje swojej ewolucji od okresu II Rzeczypospolitej, poprzez czas trzech totalitaryzmów i wreszcie koniecznego renesansu myśli na ten temat.

Autorka prezentuje w swojej rozprawie imponujące bogactwo źródeł naukowej myśli, co dobrze świadczy o jej erudycji naukowej. Sięga po literaturę nie tylko z pedagogiki, ale także socjologii, psychologii, nauk o polityce, filozofii, a nawet nauki społecznej Kościoła Katolickiego. Jest to jak najbardziej uzasadnione ze względu na podejmowaną problematykę, jak i jej odniesienie do polskiej rzeczywistości w II dekadzie XXI wieku. Praca w dużej mierze stanowić może istotną wartość w przywróceniu polskiej pedagogice kwestii znaczących dla wychowania młodych pokoleń.

Fragmenty z recenzji prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego

ISBN 978-83-7996-574-8

