

Roman Murawski

Rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży

Collectanea Theologica 50/1, 35-51

1980

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ks. ROMAN MURAWSKI SDB, WARSZAWA

ROZWÓJ I WYCHOWANIE MORALNE DZIECI I MŁODZIEŻY

Wychowanie moralne należy bezsprzecznie do tych elementów oddziaływania katechetycznego, których w katechezie w żaden sposób nie można pominąć. Stanowiło ono zawsze, na przestrzeni całego dwutysięcznego doświadczenia katechetycznego Kościoła, integralną część katechezy. Różnice poglądów dotyczyły głównie samego ujęcia wychowania moralnego, powiązania go z innymi działaniami katechezy (z Pismem św., liturgią, nauką o sakramentach itp.) oraz praktycznych rozwiązań w podręcznikach i programach katechetycznych¹. Na konieczność uwzględnienia wychowania moralnego w katechezie zwróciło również wyraźną uwagę *Dyrektorium katechetyczne*: „Chrystus dał Apostołom polecenie, ażeby nauczali zachowywać wszystko, cokolwiek im przykazał (Mt 28, 20). Z tej też racji katecheza ma objąć nie tylko to, w co trzeba wierzyć, ale również i to, co należy czynić”².

Obok tej racji najbardziej podstawowej, przytoczonej przez *Dyrektorium katechetyczne* i wyprowadzonej z przekazanego nam przez Chrystusa mandatu, można wymienić przynajmniej jeszcze dwie. Po pierwsze: zajmowanie się wychowaniem moralnym na katechezie wynika z tego prostego faktu, iż jest rzeczą w ogóle niemożliwą oddzielenie go od ogółu zabiegów wychowawczych i dydaktycznych³, a takie niewątpliwie stosowane są w nauczaniu katechetycznym. Po drugie: wynika ono z analizy zadań i celu katechezy. Celem katechezy stosownie do słów cytowanego już dyrektorium jest „prowadzenie zarówno wspólnoty, jak i poszczególnych wiernych do osiągnięcia dojrzałości we wierze” (n. 21). Ma ona „pomóc w zapoczątkowaniu i rozwoju... życia wiary zmierzającego do pełnego zrozumienia prawdy objawionej i zastosowania jej w życiu człowieka” (n. 30). Wyrażając tę myśl w nieco innych słowach, można powiedzieć, że tę dojrzałość osiąga się przez stopniowe po-

¹ Zob. J. Charytański, *Chrzest a życie chrześcijańskie. Studium katechetyczne*, Warszawa 1970, 27 n. Zob. także M. Majewski, *Moralny wymiar katechezy*, w: *Seminare*, Kraków-Ląd 1977, 121—134. A. Długosz, *Życie moralne w katechezie*, *Ateneum Kapiańskie* 71 (1978) z. 419, 374—385.

² *Ogólne dyrektorium katechetyczne*, n. 63.

³ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, 274—275.

znawanie i rozumienie całokształtu Objawienia oraz rozwiązywanie w jego świetle konkretnych problemów i sytuacji życiowych. To zaś „interpretowanie sytuacji życiowych człowieka i jego zachowań w kontekście prawd wiary, a także stosowanie ich na co dzień, określa postawę moralną człowieka, kształtuje jego moralność”⁴.

Wiemy jednak, że wychowaniem moralnym zajmuje się nie tylko katecheza. Na kształtowanie postaw moralnych człowieka wpływa także rodzina, szkoła, różne instytucje wychowawcze, środki społecznego przekazu itp. Wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jakąś formą pracy wychowawczej czy dydaktycznej, występuje również w postaci mniej lub bardziej wyraźnej problem wychowania moralnego. Uprawnienia do oddziaływania wychowawczego przypisują sobie dzisiaj prawie wszyscy: działacze społeczni i kulturalni, terapeuci, politycy itp. Wszyscy oni usiłują wpływać na zachowanie się moralne poszczególnych jednostek i grup ludzi, zakładając sobie różne cele tego wychowania, przekazując dla ich osiągnięcia określone treści i stosując własne metody.

Środowisko wychowawcze, w jakim znajduje się dziecko, jest — jak widać — rozbite. Panuje w nim różnorodność, a niekiedy i sprzeczność celów, zadań, metod i środków wychowawczych. Zapomina się przy tym, iż rozwój dziecka jest procesem organicznym tzn. rozwija się ono jako całość i dlatego jakiegokolwiek rozbitcie środowiska wychowawczego wpływa zawsze ujemnie na jego prawidłowy rozwój. W samym zaś dziecku budzi się nieufność w szczerość i autentyczność zasad panujących w wychowaniu⁵.

Wobec powyższej sytuacji wychowawczej nabiera szczególniejszego znaczenia wychowanie moralne w katechezie. Katecheta musi być nie tylko świadom tej mnogości i różnorodności sytuacji wychowawczych, w jakich wzrasta i rozwija się dziecko, lecz także dążyć do tego, aby jego zabiegi wychowawcze, zmierzające do wykształcenia w dziecku chrześcijańskiej postawy moralnej, uwzględniały jego organiczny proces rozwoju i były do niego przystosowane. Zwrócenie uwagi przez katechetę zwłaszcza na ten ostatni moment zapewni nie tylko większą skuteczność jego pracy wychowawczej na tym odcinku, lecz także, co wydaje się dużo ważniejsze, przyczyni się do większego sprzężenia wychowania moralnego z całokształtem procesu rozwojowego dziecka. Zjawiskiem niekorzystnym w wychowaniu moralnym dziecka jest nie tyle zasygnalizowany brak syntezy i jedności w wychowaniu, ile pomijanie lub niedostateczne uwzględnianie w nim naturalnego rozwoju dziecka. Dziecko staje się po prostu przedmiotem indoktrynacji i manipulacji

⁴ Por. A. Długosz, *art. cyt.* 374.

⁵ Por. A. Merlaud, *Realtà umane ed educazione cristiana*, Torino-Leumann 1968, 14—16 (tłum. z franc.: *Réalités humaines et éducation chrétienne*, Bruxelles 1966).

wychowawczej różnych osób, instytucji i pedagogicznych systemów. Stoi to oczywiście w sprzeczności z zasadą szacunku dla osoby dziecka, którą zawsze tak mocno podkreślał Janusz Korczak, a którą warto sobie z okazji setnej rocznicy jego urodzin przypomnieć.

I. Dwa różne systemy wychowania moralnego

Problem wychowania moralnego był i nadal jest jeszcze na ogół rozwiązywany w oparciu o dwa różne systemy wychowawcze. Jeden z nich idzie po linii relatywizmu moralnego, drugi, jemu przeciwstawny, polega na indoktrynacji, czyli na wpajaniu w wychowanków określonego z góry kodeksu moralnego⁶. Spróbujmy nieco bliżej przyjrzeć się obu tym systemom stosowanym w praktyce wychowawczej i poddać je krytycznej ocenie.

1. Wychowanie moralne oparte na relatywizmie moralnym

Tok rozumowania zwolenników tego systemu wychowania wygląda z grubsza następująco. Wychodzi on od pytania: jakie wartości moralne ma wychowawca przekazywać swoim wychowankom? Czy mają to być jego własne poglądy moralne, czy też poglądy reprezentowane przez społeczeństwo, w jakim żyje dziecko? Ale zaraz pojawia się następna wątpliwość: zarówno nauczyciel, społeczeństwo jak i uczeń mają bardzo różne zapatrywania na temat pozytywnych wartości moralnych. Co dla jednych jest moralnie pozytywne, to dla drugich może mieć zupełnie inną ocenę moralną. Dla jednych zespołem naczelnymi wartościami moralnymi może być Dekalog lub Złota Reguła⁷, dla innych, jak np. dla Czerwonych Brygad, wręcz

⁶ Opieram się w swych rozważaniach głównie na L. Kohlberg, E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moraleziehung*, w: *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, red. G. Portele, Weinheim-Basel 1978, 13—80. Zob. ponadto L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*, Frankfurt am Main 1974. W obu tych dziełach autor referuje przebieg i przytacza wyniki wielu eksperymentalnych badań, do których niejednokrotnie nawiązuję w artykule. Ponieważ szczerze ramy artykułu uniemożliwiają przytoczenie wszystkich danych tych badań, odsyłam do nich czytelników pragnących pogłębić omawianą problematykę. Po linii reprezentowanej przez L. Kohlberga idzie również praca zbiorowa pt. *Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule. Pädagogische und psychologische Überlegungen*, red. E. Weber, Donauwörth² 1974.

⁷ Treść Złotej Reguły brzmi: „Co tobie niemiłe, nie czyni drugiemu”. Jest ona pochodzenia żydowskiego i zaczerpnięta jest z Talmudu. Nawiązuje do niej również P. Jezus, ale daje jej pozytywne ujęcie: „Wszystko więc, co będziecie chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie. Albowiem na tym polega Prawo i Prorocy” (Mt 7, 12).

coś przeciwnego. Ponieważ pojęcia „moralny”, „pozytywny”, „wartość” mogą być przez każdego wychowawcę, odpowiednio do jego własnych przekonań moralnych, różnie interpretowane, powstaje następne pytanie: czy można je narzucać uczniom? Czy nie należałoby raczej dążyć do tego, aby uczniom poddawać je tylko pod rozwagę, pozostawiając im swobodę w ich przyjęciu lub odrzuceniu?

Wielu wychowawców uświadamiając sobie mniej lub bardziej wyraźnie etyczną relatywność przekazywanych wartości, usiłuje ten problem rozwiązać na drodze różnych kompromisów. Ale rozwiązania kompromisowe nie mogą stanowić podstawy dla działania wychowawczego ani go inspirować. Ponadto jeśli wychowawca zakłada, że wszystkie wartości są względne i dlatego nie należy przekazywać w ogóle żadnych wartości moralnych swoim wychowankom, to tego rodzaju postawa może go postawić wobec poważnych problemów wychowawczych. Uczniowie, którzy przyswoili sobie relatywizm moralny, będą myśleć, podobnie zresztą jak ich wychowawca, że każdy może rozstrzygać według własnego uznania czy upodobania i postępować tak, jak uważa za stosowne. Nietrudno zauważyć, iż w oparciu o taką postawę moralną można usprawiedliwić każdą niegodziwość. Dlatego wychowawca musi uznać, jeśli chce być naprawdę autentycznym wychowawcą, że są wartości moralne, które mają powszechne, ogólnoludzkie znaczenie, niezależnie od tego, jak ustosunkują się do nich uczniowie.

2. Wychowanie moralne oparte na indoktrynacji

Wielu wychowawców odrzuca relatywizm moralny w wychowaniu, wychodząc z przekonania, że uczniom należy jednak przekazać pewien określony zbiór norm moralnych i wdrożyć ich do postępowania zgodnie z tym przekazany kodeksem moralnym. Usiłują oni swych wychowanków najpierw zaznajomić z systemem przepisów i norm moralnych społeczeństwa, a następnie w imię reprezentowanego przez nich wychowawczego autorytetu wyegzekwować odpowiednie postępowanie.

Powyższy system wychowania moralnego jest bardzo stary. Historia ukazuje, że prawie wszystkie społeczeństwa dążyły zawsze do kodyfikacji pewnych wartości moralnych, które uważały za najważniejsze, w celu unormowania i umożliwienia współżycia między ludźmi. Każdy człowiek, zwłaszcza młody, musiał je sobie przyswoić, aby mógł rozróżnić między tym, co jest społecznie pożądane lub niepożądane i dostosować do tych wymagań swoje postępowanie. Najczęściej stosowanymi metodami takiego wychowania moralnego były pochwała i nagroda oraz nagana i kara. Przez pochwały i nagrody następowało wzmocnienie społecznie pożadanego zachowania, a przez nagany i kary dokonywano jego napiętnowania.

Wychowanie moralne tak pojęte jest jeszcze dzisiaj powszechnie stosowane w większości społeczeństw. Odwołują się do niego społeczności tak religijne, jak i państwowe. Różnice, rzecz oczywista bardzo istotne, istnieją jedynie w treści tego wychowania, czyli w tym, co dana społeczność uważa za najwyższą wartość moralną oraz w inspirującej go motywacji.

Nie można oczywiście odmówić skuteczności takiemu wychowaniu moralnemu, zwłaszcza wtedy, kiedy społeczność, która je stosuje, wywiera nacisk na jednostkę za pomocą wszystkich dostępnych jej środków. Niemniej musi ono budzić pewne wątpliwości.

Po pierwsze: nie zawsze jest ono dostosowane do rozwoju psychicznego jednostki. Przekaz wartości i norm moralnych na ogół nie uwzględnia aktualnego poziomu rozwoju moralnego wychowanka. Zarówno słowne sformułowania przekazywanych norm moralnych, jak i towarzysząca im argumentacja moralna przewyższają zazwyczaj o kilka stopni ten poziom i dlatego nie przynoszą oczekiwanych wyników.

Po drugie: wychowanie to posiada charakter pewnej indoktrynacji, która stawia sobie za cel dopasowanie jednostki do określonego stylu życia czy też systemu ideologicznego danej społeczności. Zdradza ono tendencję do konformizmu, ze szkodą dla osobowości jednostki, którą usiłuje zuniformizować. Tymczasem zdrowe wychowanie moralne powinno się przeciwstawiać tym konformistycznym tendencjom i wyrabiać wobec nich również postawę krytyczną⁸.

Po trzecie: w naszym pluralistycznym społeczeństwie, w którym jednostka poddana jest wpływowi różnych środowisk i instytucji wychowawczych, ustawiających ją z góry w bardzo zróżnicowane hierarchie wartości moralnych, może się bardzo łatwo wkręcić w jej życie niepewność moralna, a nawet pewne zagubienie się. Praktycznie wygląda to tak, iż jedno środowisko wychowawcze przeciwstawia swoją własną indoktrynację moralną drugiemu. Ponieważ każde z tych środowisk usiłuje na swój własny sposób kształtować postawę moralną młodego człowieka i przekazywać mu tylko swój własny kodeks wartości moralnych, trzeba zatem tak ustawić całe wychowanie moralne, aby on się nie zagubił, ale zdobył prawidłową orientację w życiu i w świecie, i aby umiał we wszystkich sytuacjach właściwie ustosunkować się, zachować i zdecydować⁹.

II. Teoria rozwoju moralnego w ujęciu L. Kohlberga

Dotychczasowym koncepcjom wychowania moralnego psycholog amerykański L. Kohlberg usiłuje przeciwstawić swoją własną, uwzględniającą naturalny rozwój moralny jednostki, który przebie-

⁸ Por. G. Stachel, *Religijno-etyczne wychowanie w procesie socjalizacji*, *Collectanea Theologica* 48 (1978) z. 3, 119—121.

⁹ Por. M. Müller, *Bildung*, w: *Sacramentum Mundi. Theologisches. Lexikon für die Praxis*, t. 1, Freiburg-Basel-Wien 1967, 604—616.

ga według kilku następujących po sobie stopni. Punktem wyjścia tej teorii jest stwierdzenie następujących faktów:

1) W każdej kulturze i subkulturze daje się zauważyć te same podstawowe wartości moralne.

2) W oparciu o te same podstawowe wartości moralne podejmowane są przez ludzi zróżnicowane decyzje.

3) Jeśli istnieją wśród ludzi różnice w ocenach moralnych, to ich źródłem może być jedynie fakt, iż poglądy tych ludzi osiągnęły różny stopień dojrzałości moralnej.

4) Wynika z tego, iż oceny moralne powstają i rozwijają się w nas samych odpowiednio do rozwoju umysłowego i w miarę zdobywania nowych doświadczeń społecznych. Są one wynikiem aktywnego konstruowania określonego systemu norm i reguł moralnych w danym społeczeństwie, a nie ich pasywnego przyswajania.

Powyższe fakty, jak oświadcza Kohlberg, zostały potwierdzone przez eksperymentalne badania, przeprowadzone nad powstawaniem i rozwijaniem się u dzieci ocen moralnych oraz dokonywających się zmian w miarę postępu ich rozwoju psychospołecznego. Wynika z nich, że dzieci posiadają swoje własne moralne struktury myślowe i dlatego wychowanie moralne powinno opierać się na znajomości etapów ich rozwoju. Wychowawcy i rodzice usiłują często przekazywać dzieciom swe własne poglądy moralne, bez zwrócenia uwagi na to, jakimi ocenami moralnymi one same dysponują w tym względzie. Gdy zaś dziecko kilka takich wypowiedzi skopiuje i powtórzy oraz zachowa się zgodnie z nimi, wierzą, że przejęło ich normy moralne i je zinternalizowało. Tymczasem, gdy bada się oceny moralne dzieci, zauważa się nieraz ze zdumieniem, że różnią się one znacznie od ocen moralnych dorosłych, których nie mogły przyswoić sobie ani od rodziców, ani od nauczycieli, ani też od swoich rówieśników. Mają one jedno wspólne źródło — ujawniają się jako uniwersalne ludzkie dyspozycje, które odpowiednio do poziomu rozwojowego jednostki przyjmują określoną strukturę myślową. Z tego też powodu rozwój moralny należy uważać za proces, w którym te uniwersalne dyspozycje stopniowo rozwijają się, osiągając coraz większą dojrzałość.

L. Kohlberg wyróżnia trzy różne poziomy rozwoju moralnego, wewnątrz których wyodrębnia jeszcze po dwa stopnie. W ten sposób autor dochodzi do sześciu różnych stopni rozwoju moralnego.

I poziom — przedkonwencjonalny

Na tym poziomie rozwoju moralnego oceniają dzieci coś jako dobre lub złe na podstawie fizycznych następstw ich czynów lub też w zależności od tego, jaką ocenę moralną dają im osoby sprawujące nad dzieckiem fizyczną władzę.

1 stopień

Charakteryzuje go moralność kary i posłuszeństwa. Czy jakieś zachowanie lub działanie jest dobre lub złe, zależy od ich fizycznych skutków, a nie od społecznego znaczenia tych następstw. Unikanie kary i ślepe podporządkowanie się władzy, a nie zachowanie porządku społecznego popartego autorytetem prawa (to ostatnie odpowiada 4 stopniowi rozwoju), stanowią podstawowe kryterium oceny moralnej.

2 stopień

Jest to typowa moralność konsumpcji. Ocena moralna czynu zależy od możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, niekiedy także potrzeb innych. Kohlberg nazywa ten stopień „orientacją instrumentalno-relatywistyczną” (*instrumentell-relativistische Orientierung*), ponieważ wszystko służy jako narzędzie (instrument) do zaspokojenia własnych potrzeb. Ludzkie stosunki są tu ujmowane podobnie jak na placu targowym. Dają się tu wprawdzie zauważyć takie elementy moralnego postępowania, jak objawy rzetelności, wzajemności, poczucia sprawiedliwego podziału itp., ale są one wszystkie interpretowane w sposób czysto pragmatyczny i użytkowy. Wypływają one z zasady „ręka rękę myje”, a nie z lojalności, wdzięczności czy też sprawiedliwości wobec innych ludzi.

II poziom — konwencjonalny

Na tym poziomie rozwoju moralnego dominującą wartością jest dążenie, aby niezależnie od takich czy innych fizycznych następstw, odpowiedzieć na oczekiwania rodziny, grupy społecznej, narodu. Ta postawa zawiera w sobie nie tylko konformizm, lecz także lojalność wobec istniejącego porządku społecznego i oczekiwań poszczególnych osób. Jednostka usiłuje wykazać słuszność istniejącego porządku, angażuje się w jego podtrzymanie oraz identyfikuje się z reprezentującymi go osobami i grupami. Wewnątrz tego poziomu mamy dwa stopnie:

3 stopień

Cechuje go moralność „dobrego chłopca i grzecznej dziewczynki”. Za właściwe i słuszne uważa się to wszystko, co innym się podoba lub służy i powoduje uzyskanie ich przychylności. Ten stopień zawiera w sobie dużo konformizmu i zależności od opinii innych osób. Najczęściej osądza się postępowanie według tego, co inni o tym myślą lub mogą pomyśleć, lub też, czy to innym może się podobać.

4 stopień

Można go nazwać moralnością prawa i porządku. Autorytet, stałe i ściśle określone reguły postępowania oraz dążenie do zachowania ustanowionego porządku społecznego stanowią istotne kryterium oceny moralnej. Moralnie dobrze postępować oznacza: wypełniać sumiennie swe obowiązki określone przez prawo, respektować autorytet i podtrzymywać istniejący porządek społeczny, ze względu na niego samego.

III poziom — pokonwencjonalny

Charakteryzuje go dążenie, aby przyswoić sobie powszechnie uznane wartości i zasady moralne, które uważa się za słuszne i na których można się oprzeć, niezależnie od autorytetu osób lub grup społecznych reprezentujących te zasady i niezależnie od własnej identyfikacji z tymi osobami i grupami. W obrębie tego poziomu występują znowu dwa stopnie:

5 stopień

Moralność na tym stopniu posiada jeszcze nieco utylitarystyczny wydźwięk. Jednostka poszukuje równowagi między osobistymi poglądami moralnymi opartymi na ogólnoludzkich, powszechnych zasadach a normami moralnymi reprezentowanymi przez społeczeństwo. Pojmuje jednak te normy nie w sposób ciasny (zobacz stopień 4), ale elastyczny, zgodnie ze swoim osobistym, rozwiniętym w oparciu o te zasady, poczuciem moralnym. Usiłuje ona wprowadzić dokładnie zachowywać oficjalnie uznany i przyjęty kodeks moralny, ale w dziedzinie nim nie objętej postępuje zgodnie ze swym osobistym przekonaniem moralnym.

6 stopień

Jest to moralność oparta na powszechnie uznawanych zasadach moralnych (*Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien*). Ocena moralna na tym etapie rozwoju jest inspirowana osobiście przyjętymi i wewnętrznie akceptowanymi podstawowymi zasadami moralnymi o charakterze powszechnym. Są to uniwersalne zasady sprawiedliwości, wzajemności, równości praw wszystkich ludzi, poszanowania godności człowieka itp.

III. Charakterystyka

Przyjmując za L. Kohlbergiem fakt, że rozwój moralny przebiega w sposób naturalny według podanych wyżej stopni, to konsekwentnie zasadniczym celem wychowania moralnego może być nie co innego, jak pobudzanie tego rozwoju, tak aby dzieci mogły osiągnąć najwyższy jego poziom.

Autor podkreśla, iż prezentowana przez niego teoria wychowania moralnego, oparta na naturalnym rozwoju moralnym dziecka, posiada uniwersalną wartość i jest niezależna od jakiegokolwiek ideologii czy kultury. Potwierdziły to liczne badania przeprowadzone w różnych krajach i w różnych środowiskach społecznych. Wynika z nich, że w każdej kulturze istnieją te same podstawowe idee moralne, a ich rozwój dokonuje się zawsze według tej samej kolejności. Ponadto stwierdzono, że dzieci przechodzą te stopnie zawsze po kolei i zawsze w tym samym porządku, przy czym żaden z nich nie może być pominięty. Aktualny stopień rozwoju moralnego osiągnięty przez dziecko opiera się na niższym i przygotowuje do osiągnięcia wyższego. Oczywiście mogą dzieci z różną szybkością przechodzić z jednego stopnia na drugi lub też zatrzymać się na określonym stopniu, ale gdy rozwój moralny posuwa się naprzód, to zawsze w zgodności z tą sekwencją rozwojową, to znaczy od stopnia niższego do wyższego. I tak oceny moralne odpowiadające poziomowi konwencjonalnemu (stopień 3 i 4) nie występują przed osiągnięciem poziomu przedkonwencjonalnego (stopień 1 i 2).

Badania przeprowadzone pod kierunkiem autora skonstatowały następnie, że ten rozwój moralny jest niezależny od religijnych przekonań. Między katolikami, protestantami, buddystami, muzułmanami i ateistami nie daje się zauważyć żadnych znaczących różnic w tym względzie. Religijne zasady moralne zdają się u dzieci rozwijać również według tych samych stopni, co ogólne zasady moralne, według których ludzie orientują się w życiu. Nie odnoszą się natomiast te stwierdzenia do przyzwyczajzeń życiowych, różnych zwyczajów i obyczajów, które są uwarunkowane wpływem środowiska społeczno-kulturowego.

Na marginesie powyższych stwierdzeń trzeba zaznaczyć, że w teorii Kohlberga chodzi o rozwój oceny moralnej, a nie o treść moralnej argumentacji. Autor pisze: „Jeśli rozpatruje się ogólne wartości moralne pod kątem pytania, w jaki sposób ludzie podejmują ocenę moralną, a nie o treść tej moralnej argumentacji, to odnajdujemy w każdej kulturze takie same struktury myślowe... Istnieją ogólnoludzkie struktury lub zasady moralnego myślenia, które rozwijają się według stałej kolejności... Różnice w podstawowych strukturach myślenia moralnego wynikają z osiągnięcia różnego stopnia dojrzałości. Z tego też powodu wychowawca może zakładać sobie jako cel wychowania moralnego stymulację rozwoju moralnego. Tego rodzaju pobudzanie rozwoju nie jest żadną indoktrynacją; pobudza się tu raczej stopniowo moralny rozwój dziecka, który odpowiada naturalnemu procesowi dojrzewania”¹⁰.

¹⁰ L. Kohlberg, E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*, dz. cyt. 47.

W oparciu o przeprowadzone badania w USA, Tajwanie, Meksyku, Turcji i Yucatan autor podaje, że u dzieci do 10 roku życia najczęściej występuje stopień 1 i 2. W wieku lat 13 najczęściej daje się zauważyć 3 stopień rozwoju moralnego, natomiast w wieku 16 lat następuje pewne odwrócenie tej kolejności: najczęściej występują stopnie 3 i 4, wyraźnie zmniejsza się występowanie stopni 1 i 2, nieco wzrasta częstotliwość występowania stopni 5 i 6. Daje się również zauważyć pewne różnice między młodzieżą środowiska miejskiego i wiejskiego. Różnice te są jednak nieistotne i wynikają raczej z pewnego przyspieszenia ogólnego rozwoju u dzieci miejskich i opóźnienia rozwojowego u dzieci wiejskich.

Ponieważ wychowanie moralne według tej teorii polega na pobudzaniu naturalnego rozwoju moralnego dziecka, aby można było je doprowadzić do osiągnięcia najwyższego stopnia tego rozwoju, może pojawić się pewna wątpliwość: czy jest rzeczą słuszną i czy mamy prawo to czynić, skoro zdecydowana większość ludzi, a potwierdzają to badania przeprowadzone przez autora i jego współpracowników, osiąga konwencjonalny poziom rozwoju moralnego (stopnie 3 i 4), nieliczne zaś jednostki tylko najwyższy stopień? Jeśli ten najwyższy poziom moralny ma charakter raczej elitarny i nie odpowiada poziomowi, na którym znajduje się większość ludzi, czy tego rodzaju wychowanie moralne nie jest również wychowaniem elitarnym?

W odpowiedzi na tę trudność odpowiada autor, iż z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że jakkolwiek wielu ludzi nie osiąga najwyższego poziomu moralnego, to jednak uznają oni wartość i doceniają znaczenie moralnego myślenia odpowiadającego wyższemu poziomowi. Występuje u nich jakaś naturalna skłonność w kierunku osiągania coraz wyższego poziomu rozwoju moralnego. Dlatego trzeba ten rozwój pobudzać i tym ludziom pomagać, aby oni mogli także w tej dziedzinie osiągnąć większą dojrzałość.

Druga trudność polega na tym, czy przyjmując tę koncepcję wychowania moralnego, nie stawiamy w pozycji uprzywilejowanej zdolniejszych jednostek i bardziej rozwiniętych dzieci, natomiast w mniej korzystnej sytuacji jednostek o słabszych zdolnościach intelektualnych? Ponadto, czy doprowadzając jednych do najwyższego poziomu moralnego, nie deprecjonujemy równocześnie tych, którzy tego poziomu nie osiągnęli?

Autor odpowiada, że jakkolwiek poziom inteligencji, czyli ogólnej sprawności umysłowej, może być czynnikiem ułatwiającym osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju moralnego, to jednak nie jest on decydujący. Same intelektualne uzdolnienia nie wystarczają jeszcze do wytłumaczenia osiągniętego przez jednostkę poziomu rozwoju moralnego. Wiele dzieci o wysokim współczynniku inteligencji nie zawsze dochodzi do konwencjonalnego poziomu moralne-

go. Tymczasem wszystkim dzieciom, niezależnie od ich poziomu intelektualnego, przysługuje ten sam szacunek należny osobie ludzkiej i dlatego należy dążyć do tego, aby wszystkim pomóc w osiągnięciu wyższej dojrzałości moralnej. Również nie ma powodu, aby moralnie słabiej rozwinięte dzieci traktować jako mniej wartościowe jednostki. Należałoby sobie życzyć, aby każde dziecko osiągnęło maksymalny stopień rozwoju moralnego, ale nie można z tego tytułu deprecjonować dziecka, które do tego stopnia w rozwoju moralnym nie doszło. Osiągnięcie dojrzałości moralnej jest celem wychowania moralnego, stanowi ideał, do którego należy zmierzać, nie oznacza natomiast, że każda jednostka musi go osiągnąć.

L. Kohlberg nazywa poziom rozwoju moralnego odpowiadający 6 stopniowi „moralnością zasad”. Przez zasady moralne rozumie powszechnie uznawane kryteria, którymi ludzie posługują się w sytuacjach, kiedy należy powziąć jakąś decyzję lub coś rozstrzygnąć. Nie są one jakimiś regułami kierującymi naszym postępowaniem i działaniem, ile wytycznymi w postępowaniu jednostki w sytuacjach konfliktowych, zwłaszcza wtedy, kiedy pojawiają się konkurujące z sobą roszczenia innych osób lub grup społecznych. Do tych najbardziej podstawowych, ogólnoludzkich zasad moralnych zalicza się: poszanowanie drugiego człowieka, troska o jego dobro, sprawiedliwość, równość, wzajemność itp. Badania wykazują, że już na pierwszym stopniu rozwoju moralnego posiada dziecko pewne zrozumienie dla dobra drugiego człowieka i jakiegoś poczucie sprawiedliwości, jednakże dopiero na stopniu 6 ujawniają się te zasady jako autonomiczne, niezależne od oczekiwań i norm postępowania grupy społecznej lub pojedynczych osób. Oceny moralne na najniższym poziomie (stopień 1 i 2) opierają się na konkretnych konsekwencjach, jakie wyniknąć mogą z takiego czy innego postępowania, na stopniu 3 — na aprobachie lub dezaprobachie innych osób, na stopniu 4 — na oderwanych, zinstytucjonalizowanych nakazach czy zakazach, a dopiero na stopniu 5 i 6 jednostka orientuje się według powszechnie uznanych zasad moralnych.

Zrozumienie tych zasad i kierowanie się nimi w życiu zawiera w zasadzie dwa momenty: z jednej strony — zastosowanie tych zasad w sytuacjach konfliktowych, z drugiej zaś strony — interpretowanie nimi konkretnych reguł i norm moralnych. Z tego też powodu jednostka, która osiągnęła ten właśnie poziom rozwoju moralnego, nie jest ślepo poddana wpływowi procesów socjalizacji, potrafi się krytycznie ustosunkować do norm, wzorów, modeli itp. przekazywanych jej przez środowisko społeczno-kulturowe, przede wszystkim zaś ona sama rozstrzyga i ocenia wartość moralną tego, co należy zachowywać lub nie, co jest słuszne lub niesłuszne, właśnie w oparciu o te powszechnie uznane zasady moralne.

IV. Uwagi metodyczne

Jeśli celem wychowania moralnego jest pobudzenie naturalnego rozwoju moralnego dziecka, to należy nasamprzód zaznaczyć, że nie chodzi tu o jakiś przyspieszony rozwój, w tym sensie, aby jak najszybciej dziecko doprowadzić do najwyższego stopnia. Każde dziecko rozwija się w sposób optymalny proporcjonalnie do swych możliwości i osiąga w normalnym czasie przy sprzyjających warunkach odpowiadający mu najwyższy poziom rozwojowy. Z zebranych doświadczeń i obserwacji wynika, że dzieci, które przez dłuższy czas dalej się nie rozwijały, zatrzymują się na dotychczas osiągniętym stopniu rozwoju. Oznacza to, że szesnastoletni chłopiec, który znajduje się na poziomie stopnia 2, jest w porównaniu z dzieckiem 10-letnim, znajdującym się na tym samym etapie rozwoju, mniej podatny na dalszy rozwój. Gdy dzieci zatrzymują się w swym rozwoju na określonym stopniu, wykształcają się w nich dosyć wyraźne mechanizmy obronne przeciwko temu wszystkiemu, co nie idzie po linii ich aktualnego myślenia moralnego. W miarę jak dziecko przyswaja sobie interpretacje moralne swego środowiska społecznego na poziomie określonego stopnia i je w sobie utrwala, konsoliduje się jego rozwój na tym właśnie stopniu. Celem wychowania moralnego jest pobudzenie rozwoju moralnego dziecka, zanim ono zatrzyma się w swym rozwoju i umocni się na niższym stopniu.

Dla tego przejścia z niższego poziomu moralnego na wyższy istnieją pewne sprzyjające okresy. Pierwszym z nich jest okres preadolescencji (wczesna adolescencja, odpowiadająca naszemu średniemu wiekowi szkolnemu), przypadający na lata 10—13, w którym najczęściej zachodzi przejście ze stadium przedkonwencjonalnego do konwencjonalnego. Jest rzeczą oczywistą, że osiągnięcie w wieku lat 10 tego stopnia rozwoju moralnego nie stanowi jeszcze dostatecznej prognozy na osiągnięcie odpowiedniego poziomu rozwoju moralnego w wieku późniejszym, niemniej wydaje się rzeczą trudną przejście w wieku dojrzałym do stadium pokonwencjonalnego, jeśli rozwój moralny w wieku około 13 lat nie ustabilizował się na poziomie konwencjonalnym (stopień 3 i 4). Drugim sprzyjającym okresem przejściowym jest późna adolescencja, a więc lata między 15 a 19 rokiem życia. Zebrane dane wskazują na to, że dojrzałości moralnej nie można osiągnąć w wieku dojrzałym, jeśli przynajmniej jej zaczątki nie zostały położone pod koniec adolescencji. Młodzież, która w tych dwóch przejściowych okresach wykazuje pewne zacofanie w rozwoju moralnym, z trudnością nadrabia potem te zaległości i dlatego nie dochodzi w wieku dojrzałym do najwyższego poziomu moralnego. Nie oznacza to oczywiście jakiegoś determinizmu, rozumianego w tym sensie, że nic już potem nie można zrobić w tym względzie. Oba te okresy stanowią jedynie psycholo-

giczne optimum¹¹, tzn. są one najbardziej sprzyjającymi momentami, umożliwiającymi przejście jednostki na wyższy poziom rozwoju moralnego. Z tej też racji już pierwsze oznaki zatrzymania się jednostki w rozwoju moralnym powinny skłonić wychowawców do jego skutecznego pobudzenia. Ponieważ rozwój moralny na początku wieku adolescencji nie jest jeszcze całkowicie zakończony, może odpowiednie oddziaływanie wychowawcze w tym okresie przynieść pozytywne wyniki dla całego późniejszego życia jednostki.

Przedstawiona teoria różni się pod tym względem od wszystkich dotychczasowych koncepcji wychowania moralnego, które twierdziły, że jedynie dom rodzinny może skutecznie wpłynąć na ukształtowanie właściwej postawy moralnej¹². Owe poglądy opierały się na studiach psychoanalityków, którzy rozwój sumienia, charakteru moralnego czy *super-ego* łączyli wyłącznie z okresem wczesnego dzieciństwa, zwłaszcza z procesem identyfikacji, dokonującym się w kontaktach emocjonalnych dziecka z rodzicami. L. Kohlberg nie kwestionuje socjalizującego wpływu środowiska rodzinnego we wczesnym dzieciństwie na rozwój moralny dziecka, ale równocześnie twierdzi, że nie jest on jedyny, a wychowanie moralne nie kończy się na okresie dziecięcym. Nie mniejsze znaczenie posiadają również późniejsze okresy rozwojowe, zwłaszcza wiek adolescencji. Z tego też powodu odpowiedzialność za wychowanie moralne nie może spoczywać wyłącznie na rodzicach, lecz także na wychowawcach i nauczycielach, jednym słowem na tych wszystkich, którzy mają do czynienia z wychowaniem i kształceniem dorastającej młodzieży.

W związku z tym pojawia się pytanie: w jaki sposób mogą oni przyczyniać się do dalszego rozwoju moralnego jednostki? Na jakich metodach powinna oprzeć się ich praca wychowawcza?

Przede wszystkim należy sobie zdawać sprawę z tego, że nie można pobudzać rozwoju moralnego jednostki przez same tylko pouczenia. Zasad, na których powinna opierać się ocena i argumentacja moralna nie można przekazywać wprost, przez same pouczenie o nich, jak przekazuje się informacje w innych przedmiotach szkolnych. Wynika to z faktu, iż procesy myślowe dziecka rozwijają się

¹¹ Zagadnienie „psychologicznego optimum” w wychowaniu omawia dosyć szybko M. Pfliegler, *Der rechte Augenblick. Erwägungen über die entscheidenden Zeiten im Bildungsvorgang*, Wien⁸ 1960.

¹² Stanowisko takie reprezentuje między innymi R. F. Peck, *The Psychology of Character Development*, New York 1960. Autor mówiąc o rozwoju moralnym jednostki nadmienia, że pod wpływem oddziaływania środowiska rodzinnego wykształca ona w sobie określony charakter moralny, który definiuje jako „stałą strukturę postaw i motywów, warunkującą taki czy inny typ postępowania moralnego”. Peck wyróżnia pięć podstawowych typów charakteru moralnego, które odpowiadają różnym stadiom rozwoju moralnego: amoralny, oportunisty, konformisty, irracjonalno-sumienny i rozumno-altruistyczny. Cyt. za G. Lutte, *Elementi di psicologia del fanciullo*, w: *Educare*, t. 2, red. P. Braido, Zürich 1962, 368—374.

stopniowo, przy czym przejście z jednego stopnia rozwoju na inny dokonuje się zawsze według tej samej kolejności tzn. ze stopnia niższego na wyższy. To zaś można uzyskać nie tyle przez pouczenia, ile przez pobudzanie naturalnego procesu rozwoju.

Potwierdzają tę tezę badania, z których wynika, że nie można dzieci wprowadzić nawet w zrozumienie, a tym bardziej w zastosowanie praktyczne moralnych zasad, które wykraczają poza ich dotychczasowy poziom rozwoju moralnego. Przeprowadzone doświadczenia wyglądały w ten sposób, iż starano się najpierw ustalić stopień rozwoju moralnego dzieci, następnie przedstawiono dzieciom wypowiedzi odpowiadające poszczególnym stopniom rozwoju, żądając od nich, aby ich treść moralną wyraziły własnymi słowami. Otóż wszystkie dzieci były w stanie wyrazić we własnych słowach moralną treść odpowiadającą niższemu stopniom lub stopniu ich aktualnego rozwoju moralnego. Niektórym udawało się to również w odniesieniu do następnego stopnia, ale żadne dziecko nie było w stanie zrozumieć i nie umiało także sformułować treści moralnej przekraczającej o dwa stopnie jego poziom rozwoju moralnego. Jeśli nawet usiłowały to uczynić, to formułowały tę treść w kategoriach moralnych ich aktualnego stopnia rozwoju moralnego. Wynika z powyższego, że dla dzieci kategorie myślowe, które wykraczają poza ich aktualny poziom rozwoju moralnego, są niezrozumiałe.

Przenosząc te ogólne zasady wychowania moralnego na konkretny teren pracy wychowawczej z dziećmi, wymaga się od wychowawcy postępowania według następujących wskazań:

1) Poznać dokładnie poziom rozwoju moralnego swych uczniów. Przy czym nie wystarczy tu tylko pasywne przysłuchiwanie się argumentacjom moralnym dzieci. Wychowawca musi bardzo uważnie wsłuchiwać się w ich wypowiedzi, aby uchwycić właściwy sens wypowiedzianych przez dzieci ocen moralnych i móc je zaszerogować do określonego poziomu rozwoju.

2) Wykazać uczniom, na przykładzie konkretnych sytuacji, niewystarczalność ich dotychczasowej oceny moralnej, wprowadzić pewien ferment w ich dotychczasowe poglądy moralne, tak aby otworzyli się na przyjęcie innych rozwiązań¹³.

3) Przekazać argumentację moralną, przewyższającą o jeden tylko stopień dotychczasowe kategorie moralnego myślenia dzieci, wykazując przy tym jej wyższość nad dotychczasową i uzasadnić ją.

¹³ Podobne podejście sugeruje w katechezie również P. Babin, gdy chodzi o przekaz orędzia Bożego. Aby młodzież mogła otworzyć się na przyjęcie orędzia chrześcijańskiego i nauczyła się rozwiązywania w jego świetle problemów życia ludzkiego, trzeba najpierw podważyć ich dotychczasowe sposoby myślenia oraz wprowadzić pewien ferment w ich poglądy ukształtowane przez pozakościelne środowiska wychowawcze. Zob. P. Babin, *Methodologia per una catechesi dei giovani*, Torino-Leumann 1967, 92 (tłum. z franc. *Methodologie pour une catéchèse des jeunes*).

4) Umożliwić uczniom przeżywanie prawdziwych konfliktów moralnych, przedstawiając im konkretne problemy i dylematy moralne do rozwiązania, w których mogliby dostrzec i osobiście doświadczyć wyższości nowej kategorii myślenia moralnego.

5) Dążyć zawsze do tego, aby problemy moralne przedstawiane przez wychowawcę były interesujące, aby wciągały uczniów do ich rozwiązania.

Wartość tej metody polega na tym, że umożliwia się samym uczniom, w procesie aktywnego szukania nowych prób rozwiązań w konfliktach moralnych, dokonania rewizji własnej postawy moralnej.

Należałoby jeszcze rozwiązać jeden problem: jaki jest związek między zmianą struktur myślowych w zakresie oceny moralnej a samym postępowaniem i zachowaniem się jednostki? Czy ta zmiana gwarantuje także zmianę postępowania, odpowiadającą osiągniętemu poziomowi rozwoju moralnego? Autor oświadcza, że stymulacja rozwoju moralnego nie mogłaby stanowić głównego celu wychowania moralnego, gdyby przejście do bardziej dojrzałych form myślenia nie miało żadnego odniesienia do sfery działania. Kohlberg podkreśla, że myślenie stoi zawsze w jakiejś relacji do działania, toteż bardziej dojrzałe pod względem moralnym działanie zakładać musi zawsze bardziej dojrzałe formy myślenia moralnego. Z tej też racji zmiana oceny moralnej pociąga za sobą zawsze pewne zmiany w postępowaniu i zachowaniu. Autor potwierdza tę tezę powołując się na przeprowadzone badania, w których chodziło o stwierdzenie zależności istniejącej między osiągniętym poziomem rozwoju moralnego a przestępczością nieletnich. Zauważono, że większość młodocianych przestępców (83%) i nieliczna tylko grupa nieprzestępczej młodzieży (23%) reprezentuje przedkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego. Oczywiście przestępczość młodzieży jest zjawiskiem bardzo złożonym. Jakkolwiek zawsze wskazuje na niedorozwiniętą moralność, trzeba jeszcze w jej wyjaśnianiu uwzględnić inne czynniki, jak wpływ przestępczego środowiska społecznego, zaburzenia w stosunkach rodzinnych itp.

Na zakończenie pozwolę sobie przytoczyć wypowiedź samego autora. „Wychowanie do dojrzałego moralnie działania jest więc trudnym zadaniem, którego nie można osiągnąć przez wyjaśniające kazania i organizacyjno-dydaktyczne techniki. Domaga się ono przede wszystkim od wychowawcy przekonania. Wymaga ono następnie jasności i rozeznania w tych aspektach moralnego rozwoju, który na określonym etapie rozwoju należy pobudzać; wymaga ono wreszcie znajomości odpowiednich metod umożliwiających rozmowę z dziećmi na tematy moralne. Najważniejszym jednak nakazem wychowania moralnego jest to, aby nauczyciel uważnie się przysłuchiwał, gdy uczniowie rozmawiają na tematy moralne. Wychowawca

powinien interesować się argumentacją moralną dziecka, a nie tym czy oceny moralne dziecka i jego sposoby postępowania zgadzają się z ocenami moralnymi i sposobami postępowania wychowawcy”¹⁴.

V. Wnioski

Teoria rozwoju i wychowania moralnego L. Kohlberga może się wydawać na pierwszy rzut oka nieco zaskakująca, tym bardziej, iż w języku polskim jest ona prezentowana w niniejszym artykule po raz pierwszy. Obok zaskoczenia może ona wzbudzić również pewne wątpliwości, których zapewne byłoby dużo mniej, gdyby czytelnik nie był zdany wyłącznie na jej skrótową i syntetyzującą prezentację, ale miał dostęp do całej, dość już dzisiaj bogatej, literatury na ten temat. Niemniej może ona być bardzo przydatna w praktyce wychowawczej, w tym sensie, iż skłania do pewnej rewizji dotychczas stosowanych metod oraz domaga się większego przystosowania całego procesu wychowania moralnego do naturalnego rozwoju dziecka. Wartość tej teorii powiększa jeszcze fakt, co niетrudno zauważyć, iż usiłuje ona nawiązywać do prawa naturalnego. Wskazuje na to częste odwoływanie się do ogólnoludzkich, uniwersalnych pryncypiów moralnych. W tym miejscu należałoby zaznaczyć, w celu uniknięcia nieporozumień, iż Kohlberg jest psychologiem, a nie filozofem i interesuje go głównie problem rozwoju moralnego dziecka, rozpatrywanego od strony psychologicznej. Z tej też racji dla filozofów i teologów moralistów może zawierać jego koncepcja jeszcze wiele niejasności i dlatego domaga się odpowiedniego pogłębienia filozoficznego i teologicznego oraz doprecyzowania pojęć od tej strony. Ponadto zdaje się ona niedostrzegać, lub przynajmniej w niedostatecznym stopniu, wpływu czynników emocjonalnych na rozwój i wychowanie moralne, o których wiadomo, że odgrywają one w tej dziedzinie doniosłą rolę¹⁵. Mimo tych pewnych niejasności, których zapewne więcej dostrzegą moralisci, a mniej nastawieni na rozwiązywanie praktycznych problemów wychowawczych pedagogowie, teoria Kohlberga może tym ostatnim oddać niezwykle cenne usługi. Dzięki odwoływaniu się do ogólnoludzkich, powszechnych zasad moralnych może ona znaleźć zastosowanie wszędzie, zarówno w środowisku wychowawczym rodzinnym, szkolnym, jak i w różnych formach pracy wychowawczej Kościoła, zwłaszcza w katechezie. Umożliwia ona również znalezienie wspólnej płaszczyzny dla zabiegów wychowawczych podejmowanych z różnych pozycji ideologicznych, co w obecnej sytuacji wychowawczej, charakteryzującej się brakiem syntezy i jedności

¹⁴ L. Kohlberg, E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*, dz. cyt. 79—80.

¹⁵ Por. G. Stachel, art. cyt., 120.

w wychowaniu, posiada niemałe znaczenie. Atoli największa jednak jej wartość leży w tym, iż pragnie ona wychowywać i kształtować sumienie. Doprowadzenie bowiem dzieci do najwyższego poziomu w ocenie moralnej jest w zasadzie niczym innym, jak kształtowaniem sumienia. Jeśli sumienie w swej istocie jest „wartościującym-sądem człowieka o konkretnym akcie spełnianym przez niego samego”¹⁶, czyli umiejętnością dokonywania właściwej oceny moralnej czynu ludzkiego, to wychowanie moralne w ujęciu Kohlberga jest wychowaniem i kształtowaniem sumienia. Natomiast pewnych uzupełnień domaga się ta koncepcja, gdy chodzi o wychowanie chrześcijańskie, które według deklaracji Soboru Watykańskiego II wynika z przyjęcia sakramentu chrztu¹⁷ i polega na doprowadzeniu ochrzczonych do „osiągnięcia pełni życia w Chrystusie”¹⁸. Przeto należy ją uzupełnić o wartości chrześcijańskie, to znaczy ubogacić ją o treści Objawienia i o motywację wpływającą z wiary. Chrześcijańskie zasady moralne wypływają bowiem z wiary i w niej znajdują swe ostateczne uzasadnienie.

LA CROISSANCE ET L'ÉDUCATION MORALE DES ENFANTS ET DE LA JEUNESSE

Comme point de départ l'Auteur prend la constatation que l'éducation morale est un des éléments essentiels de la catéchèse. L'éducation rencontre aujourd'hui des difficultés qui proviennent de l'absence de synthèse et d'unité dans l'éducation et d'une adaptation insuffisante à la croissance naturelle de l'enfant. Le problème de l'éducation morale était et est toujours résolu à partir de deux systèmes différents d'éducation. L'un s'appuie sur le relativisme moral, l'autre, à l'opposé, consiste en l'endoctrinement, c.à.d. dans le fait d'inculquer un code moral précisé par avance. L'Auteur soumet à la critique ces deux systèmes et présente la conception de la croissance et de l'éducation morale du psychologue américain L. Kohlberg. Kohlberg compte six degrés successifs dans la conscience morale des enfants et de la jeunesse. Conformément à cette théorie qui s'appuie sur de nombreuses recherches expérimentales, le but de l'éducation morale consiste à stimuler la croissance morale naturelle de l'enfant de manière à le conduire au degré le plus élevé de cette croissance. Ce qui exige de la part de l'éducateur ce qui suit: 1) connaître exactement le niveau de la croissance morale des élèves, 2) leur démontrer l'insuffisance de leur évaluation morale actuelle, 3) leur présenter une argumentation morale supérieure d'un degré à leur niveau de croissance morale, 4) permettre aux élèves de vivre de véritables conflits moraux, dans lesquels ils puissent voir et faire l'expérience eux-mêmes de la supériorité de la nouvelle catégorie de pensée morale, 5) tendre à ce que les problèmes moraux présentés par l'éducateur soient intéressants. A la fin de l'article, l'Auteur montre l'avantage que peut retirer la catéchèse de la conception de Kohlberg, à condition d'être complétée et enrichie de contenus puisés à la Révélation et aux motifs qui découlent de la foi.

¹⁶ T. Ślipko, *Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974, 307.

¹⁷ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, n. 2.

¹⁸ *Dekret o ekumenizmie*, n. 22.