

Maksymilian Chutorański

Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 2 (58), 97-106

2012

Artykuł został 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.

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI

Uniwersytet Szczeciński

Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne

Refleksja nad rozwojem moralnym człowieka, oraz nad możliwościami jego wspomagania, a więc wychowaniem moralnym, należy do zadań pedagogiki, które badawczo można realizować na wiele sposobów, m.in.: 1) można zastanawiać się nad kondycją moralną dzisiejszego społeczeństwa i argumentować za potrzebą takiego wpływu wychowawczego, który pozwoli wychowankom w zrelatywizowanym świecie odnaleźć i realizować uniwersalne wartości (jakąś wizję Prawdy, Dobra, Piękną); 2) można zadawać pytania o skuteczne metody wychowania moralnego; a także 3) pytać, o miejsce takiego wychowania we współczesnej szkole i innych instytucjach edukacyjnych; 4) można również zastanawiać się nad związkami pomiędzy moralnością (a więc jakąś wizją tego, co słuszne i co powinniśmy robić), moralnym rozwojem psychicznym i wychowaniem. Kluczowy dla mojego tekstu jest wymieniony tu jako ostatni sposób realizacji tematu wyznaczonego tytułem.

Problematyce wychowania moralnego poświęca się wiele miejsca w niemal każdym podręczniku dla studentów pedagogiki i kandydatów na nauczycieli. Między innymi w podręczniku M. Łobockiego czytamy, że wychowanie moralne *ma na celu w szczególności rozwój moralny dzieci i młodzieży, w tym zwłaszcza przekazanie im wiedzy o problemach moralnych i rozwijanie umiejętności rozpoznawania tego, co złe, niegodziwe czy wręcz nikczemne z moralnego punktu widzenia. Uczy wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego* (Łobocki 2005, s. 269). Akceptując powyższy pogląd, trzeba mieć świadomość, że w zależności od kultury, światopoglądu, założeń filozoficznych etc., można argumentować za różnym rozumieniem tego, co złe i niegodziwe. Pełnej zgody do jednoznacznego zdefiniowania tego, co dobre, uniwersalne i prawdziwe, nie ma ani między przedstawicielami różnych kultur, ani między przedstawicielami różnych grup społecznych

w obrębie jednej kultury. Takiej zgody nie ma również wśród badaczy zajmujących się kwestiami etycznymi.

U podstaw tego tekstu leży teza, że ważnym dla widzenia fenomenu wychowania moralnego jest rozumienie związków pomiędzy określonymi stanowiskami na temat tego, co jest uznawane za moralne, a określoną psychologią podmiotu moralnego. Przyjmuję, że nie ma psychologicznego ujęcia rozwoju moralnego (dążącego przecież, zawsze w jakimś stopniu do obiektywności), które nie premiowałoby *implicite* bądź *explicitie* jakiejś formy moralności. Moim zamiarem nie jest argumentowanie za jakąś konkretną koncepcją dobra, ale uzasadnienie zdania, że przyjmując za podstawę projektowania oddziaływań wychowawczych jakąś psychologiczną perspektywę, musimy być świadomi, że wiąże się to z określoną normatywnością, którą – nie chcąc popaść w sprzeczność – również powinniśmy akceptować. Innymi słowy, przyjęta dla opisu psychologia wskazując momenty rozwojowe i możliwe metody wychowania moralnego, warunkuje także możliwe do przyjęcia w wychowaniu cele. Zatem istotne dla określenia istoty, zakresu i funkcji wychowania moralnego jest zwrócenie uwagi na leżącą u jego podstaw psychologię moralności, *w ramach której analizuje się pojęcia takie, jak motywacja, intencja, pożądanie, woluntaryzm, rozważa, cierpienie, przyjemność, szczęście* (Lacey 1999, s. 63).

Prowadzona dalej refleksja uwzględniać będzie wybrane filozoficzne stanowiska mówiące, czym jest moralność, a więc pozwalające na wskazanie i uzasadnienie jakiejś koncepcji dobra, oraz psychologiczne teorie dotyczące tego, w jaki sposób ludzie realizują (lub nie) daną koncepcję moralności. Uznaję, że dopiero po wskazaniu tych dwóch fundamentów można mówić o jakimś wychowaniu moralnym. Ponieważ dopiero po rozpoznaniu tego, co dobre, i wskazaniu psychologicznych mechanizmów realizacji przez człowieka tego, co dobre, można zdefiniować, czym jest rozwój, i wskazywać sposoby jego wspomaganie.

Moralność i psychologia

Teoria rozwoju moralnego zaproponowana przez L. Kohlberga jest jedną z najbardziej wpływowych koncepcji w pedagogice, dlatego na jej przykładzie będę się starał wskazać niektóre relacje między psychologicznymi ujęciami rozwoju moralnego a filozoficznymi koncepcjami moralności.

Kohlbergowska teoria odwołuje się do metafory poznawczo-rozwojowej lub postępu w dyskursie i konwersacji (Kohlberg, Mayer 2000 s. 28; Trempała, Czyżowska 2003, s. 107). Według tego podejścia rozwój jest *reorganizacją struktur psychicznych wynikających ze wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska* (Kohlberg, Mayer 2000 s. 28). Rozwój nie jest zatem dojrzewaniem czy uwarunkowanym uczeniem się,

a dziecko nie jest porównywalne z rośliną czy maszyną. *Podstawowa struktura umysłu jest raczej produktem odwzorowania interakcji pomiędzy organizmem i otoczeniem niż bezpośrednim odbiciem neurologicznych wzorów czy zewnętrznych wzorców środowiskowych* (tamże, s. 60).

L. Kohlberg zgadzał się z J. Piagetem, że rozwój moralny należy rozpatrywać w kontekście rozwoju inteligencji i innych zdolności poznawczych. Akceptował także pogląd, zgodnie z którym zdolności te są niezbędne, ale nie wystarczające dla zaistnienia określonego standardu rozumowania moralnego (Łobocki 2002, s. 52). L. Kohlberg uznawał zaproponowaną przez J. Piageta doktrynę stadiów rozwojowych, która zakłada, że: 1) dane stadium obejmuje różne jakościowo sposoby myślenia, co prowadzi do odmiennych sposobów rozwiązywania tego samego problemu; 2) stadia występują w niezmiennej kolejności, każde wypływa z poprzedniego i przygotowuje drogę następnemu. Dzięki wpływom środowiska może dochodzić do przyspieszenia, spowolnienia bądź zatrzymania rozwoju, ale niezmienna jest kolejność poszczególnych stadiów; 3) każde ze stadiów tworzy „strukturalną całość”, która reprezentuje obowiązującą na danym etapie rozwoju organizację myślenia; 4) stadia rozwoju poznawczego tworzą hierarchiczną całość. *Stadia tworzą porządek wzrastająco zróżnicowanych i zintegrowanych struktur w celu wypełnienia wspólnej funkcji* (Kohlberg, Mayer 2000, s. 29).

Zdaniem tego badacza w rozwoju myślenia moralnego człowiek przechodzi przez sześć stadiów, które można podzielić na trzy podstawowe poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i pokonwencjonalny.

Moralność przedkonwencjonalna jest typowa dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Poziom ten podzielić można na dwa stadia. Pierwszym jest stadium kary i posłuszeństwa – gdzie strach przed karą jest głównym motywem działania, a czynność jest oceniana ze względu na swój skutek. Dziecko jest egocentryczne i nie bierze pod uwagę innych punktów widzenia. W stadium drugim, nazwanym stadium relatywizmu instrumentalnego, działania uznawane za dobre mają na celu maksymalizację dobra własnego. Dziecko uwzględnia potrzeby innych, lecz w stopniu pozwalającym na realizację własnego celu (Birch, Malim 2001, s. 93).

Poziom konwencjonalny występuje około 13.–16. roku życia. L. Kohlberg wyróżnił tu następujące dwa stadia. Stadium „dobrego chłopca/dziewczyny”, w którym określona czynność oceniona jest jako dobra/zła nie ze względu na skutek, lecz na intencje działającego. Ważne stają się społecznie akceptowane standardy zachowania, szczególnie standardy grupy, która stanowi najbliższe otoczenie jednostki. W stadium drugim, prawa i porządku, pojawia się głęboki szacunek dla autorytetów. W ocenie moralnej (oprócz motywów działania jednostki) ważny staje się społeczny punkt widzenia (tamże).

Poziom pokonwencjonalny (zasad moralnych) przebiega przez dwa kolejne stadia. Stadium umowy społecznej – gdy opinia większości grupy społecznej decyduje o tym, co jest słuszne, a rozumowaniu przyświeca zasada maksymalizacji dobra rozumianego

jako wartość społeczna. Pojawia się również świadomość możliwej sprzeczności pomiędzy moralnym i prawnym punktem widzenia (tamże). L. Kohlberg wskazuje, że to stadium charakteryzuje się utylitarystyczną wizją moralności (Thomas 2009, s. 516). W stadium uniwersalnych zasad sumienia, zdaniem L. Kohlberga, podmiot kieruje się *deontologiczną teorią moralności* (tamże). Charakterystyczna dla myślenia w tym stadium jest świadomość istnienia uniwersalnych, nieograniczonych umową społeczną zasad moralnych i osobiste zobowiązanie wobec nich, a także punkt widzenia, że *każda racjonalna jednostka sama rozpoznaje naturę moralności i „bycia moralnym”* (Brzezińska 2000, s. 52). Pojawiają się wówczas – spełniające wymogi logiki – osobiste sądy oparte na uwewnętrznionych zasadach moralnych (Kielar-Turska 2000, s. 316). Istotna jest tu umiejętność przyjęcia punktu widzenia innego, a więc zdolność do odwrócenia sytuacji. *Wszyscy ludzie ze stadium 6 dochodzą do porozumienia, ponieważ ich sądy są odwracalne: dokonując wyboru w sytuacji konfliktu, starają się wziąć pod uwagę punkt widzenia każdej ze stron* – utrzymuje L. Kohlberg (za: Thomas 2009, s. 515).

Tworząc swoją koncepcję rozwoju, L. Kohlberg odpowiada na następujące, ciągle żywe w etyce pytania: 1) czy kryteria tego, co moralne są obiektywne?, 2) rozum, emocje, a może intuicja pozwala odróżnić czyn moralny od niemoralnego? 3) czy są takie rodzaje działań, które same w sobie są złe i nie mogą służyć do realizacji innych, nawet godnych pochwały celów?, 4) a może słuszność bądź niesłuszność określonych działań wiąże się z oczekiwanymi konsekwencjami, jakie dany czyn przynosi?

1) Zgodnie z przyjętymi przez L. Kohlberga założeniami istnieją uniwersalne stadia rozwoju psychicznego, istnieją również uniwersalne stadia rozwoju moralnego, a zatem z punktu widzenia jego teorii należy odrzucić relatywistyczne koncepcje moralności.

2) Przyjmując tę teorię, opowiadamy się wyraźnie za przyznaniem istotnej roli w podejmowaniu decyzji moralnych procesom poznawczym, których funkcją jest *konstruowanie znaczeń moralnych uzasadniających intencje działania, która wpływa bezpośrednio na zachowanie jednostki w danej sytuacji* (Trempała, Czyżowska 2003, s. 123). Kluczowe są tu: odwracalność sądów, sprawiedliwość, możliwość logicznego uzasadnienia swojego stanowiska. Mniej ważne są umiejętność współodczuwania, intuicja czy troska o innych. Zdaniem M.L. Hoffmana, *Kant i jego następcy, a wśród nich Rawls i Kohlberg, twierdzą, że zasada troski jest podrzędna w stosunku do zasady sprawiedliwości, ponieważ troska jest zazwyczaj osobista i partykularna, wiąże się z decyzjami raczej na emocjach niż racjonalnym rozumowaniu oraz brakuje jej formalnych cech sprawiedliwości* (Hoffman 2006, s. 28; zob. też: Gilligan 2003). Przyjmując założenia koncepcji poznawczo-rozwojowej, musimy odrzucić koncepcje moralności zakładające decydujące znaczenie w podejmowaniu decyzji moralnych emocjom (m.in. D. Hume, A. Smith).

W etyce nierozstrzygnięta pozostaje kontrowersja między 3) konsekwencjonalizmem a 4) nonkonsekwencjonalizmem, a więc między poglądem głoszącym, że po-

winniśmy zawsze czynić to, co przynosi najlepsze rezultaty (m.in. utylitaryzm Milla), a takim, który zakłada, że dobry czyn jest zgodny z prawem (regułą) bez względu na jego konsekwencje, oraz że niektóre działania są złe same w sobie (np. Kantowska deontologia). Zgodnie z leżącą u podstaw prezentowanego podejścia doktryną stadiów rozwojowych należy przyjąć szóste deontologiczne stadium za stan doskonalszy od stadium piątego, w którym podmiot reprezentuje myślenie typowe dla etyki utylitarystycznej. Kohlbergowska teoria opisując najwyższy poziom rozwoju moralnego, nawiązuje do nonkonsekwencjonalistycznej etyki Kanta¹, która jest przykładem etyki autonomicznej, 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 podmiotu.

O ile poziom pokonwencjonalny charakteryzuje myślenie moralne w kategoriach utylitaryzmu i deontologii, o tyle, zdaniem L. Thomasa, na 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 ludzi* (Thomas 2009, s. 517). I chociaż w *stadiach tych nie jest istotne, jakie są wartości i co jest przedmiotem interesów lub jak owe interesy i wartości należałoby uszeregować* (tamże), to myślę, że można wskazać podobieństwa między wyodrębnionymi przez L. Kohlberga stadiami rozumowania moralnego a konkretnymi stanowiskami w etyce. Moralność przedkonwencjonalna ma – moim zdaniem – wiele wspólnego z koncepcjami z kręgu etyki heteronomicznej, wedle których moralne powinności człowieka pochodzą od zewnętrznego autorytetu, np. od Boga, który ma nieograniczone możliwości ustanawiania obowiązujących norm wedle swojego uznania. Można tu również wskazać podobieństwa do stanowiska określanego jako egoizm etyczny, który w słabej wersji zawiera się w tezie, że *zasady moralne są słuszne i można je uznać, jeżeli przestrzegając ich, dążymy do swego największego dobra* (Baier 2009, s. 243).

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 W. Hamiltona), a także widoczne są tu podobieństwa do kontrakcjonizmu, a więc etyki umowy społecznej – gdzie przyjęte i obowiązujące społecznie standardy wyznaczają możliwości dopuszczalnego zachowania.

Spór o istotę moralności w żadnym razie nie jest zakończony, a wizja Kanta i jej późniejsze rozwinięcia (m.in. Rawls, Habermas, Hare) są silnymi, ale nie jedynymi stanowiskami w filozofii i w rozważaniach etycznych. Przyjmując podejście poznaw-

¹ Jak sam L. Kohlberg pisze: *nasza praca nad stadiami moralnymi przyjęła filozoficzne pojęcie adekwatnych zasad sprawiedliwości (reprezentowane szczególnie przez Kanta i Rawlsa) jako przewodnie w określaniu kierunku rozwoju* (Kohlberg, Mayer 2000, s. 54).

czo-rozwojowe do opisu procesu rozwoju, premiuje etykę inspirowaną Kantem, a wraz z tym normatywność określającą, co można uczynić celem wychowania.

Obecnie wielu badaczy w podejściu do problemu rozwoju moralnego (a więc i moralności) akcentuje znaczenie procesów nieświadomych i systemu afektywnego, czy empatii, tym samym zwracając się ku innym niż Kantowska wizja moralności (zob.: Haidt 2003; 2010; Hoffman 2006).

M.L. Hoffman argumentuje, że to *empatia jest iskrą zainteresowania drugą osobą, spoiwem, bez którego życia społeczne byłoby niemożliwe* (Hoffman 2006, s. 13). Nie zgadza się na nadanie sferze poznawczej pierwszoplanowego znaczenia w rozwoju moralnym. Jego zdaniem dzięki rozwojowi funkcji poznawczych empatia, a więc *reakcja afektywna bardziej odpowiadająca sytuacji innej osoby niż własnej* (tamże, s. 14) i będące reakcją na cierpienie innych – cierpienie empatyczne mogą stanowić coraz to bardziej zróżnicowane i w mniejszym stopniu narażone na błędy empatyczne motywacje do działania.

W swoich badaniach M.L. Hoffman (również Haidt) nawiązuje m.in. do koncepcji moralności D. Hume'a i A. Smitha. D. Hume uznawał, że oceny moralne nic nam nie mówią o obiektywnych własnościach. Moralność jest wytworem uczuć, a nie rozumu, bo to one kierują działaniem. Rozum pozwala nam rozeznąć się w naturze i skutkach naszego postępowania, w logicznych relacjach zachodzących między sądami: *rozum może uprzytomnić kobiecie, że jeśli dokona aborcji, to jej życie będzie w pewien sposób łatwiejsze, lecz życie płodu zostanie przerwane. Nie wynika stąd jednak, czy kobieta powinna poddać się aborcji. Aby podjęła ona decyzję w tej mierze, muszą dojść do głosu jej emocje* (Rachels 2009, s. 480). Motywacją i podstawą moralnego działania w koncepcji M.L. Hoffmana jest – inaczej niż w koncepcjach Kohlberga/Piageta – umiejętność współodczuwania i rozpoznawania potrzeb innych.

Również i Arystotelesowska teoria cnoty posiada rozwinięcie w psychologicznych badaniach nad moralnością. Przykładem mogą tu być badania W. Casebeera i W.D.P. Churchlanda. Analiza materiału empirycznego – ich zdaniem – pozwala na wyciągnięcie wniosku, 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 wymagań trafnego rozumowania moralnego (wbrew Millowi)* (Casebeer, Churchland 2009, s. 319-320). Zdaniem tych badaczy z punktu widzenia mózgu i dokonywanych przez niego obliczeń nie ma różnicy między rozumowaniem praktycznym (nieuznawanym za dziedzinę moralności) a rozumowaniem moralnym. Sprawą umowy jest to, że niektóre sądy nazwiemy „sądami moralnymi”: *Na przykład, pytanie: „dlaczego miałbym tańczyć z...?” nie różni się radykalnie od pytania „czy powinienem skłamać?”* (tamże, s. 320).

W tym kontekście kapitalnego znaczenia nabierają następujące słowa A. Brzezińskiej: *Na pytanie, ku czemu rozwój zmierza, można odpowiedzieć dwojako. Z perspekty-*

wy rozwijającej się jednostki rozwój zmierza ku temu, ku czemu zmierza ona sama, zgodnie z przyjmowanym przez siebie systemem wartości. Z perspektywy badacza pytanie to może nastęrczać trudności, odpowiedź będzie bowiem zależała od zbioru przyjętych założeń wyjściowych (Brzezińska 2000, s. 63). 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 M.L. 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 moralnego funkcjonowania człowieka (na korzyść sfery pozamoralnej) aniżeli w wywodzącej się od Arystotelesa teorii cnoty. Zdaniem G. 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 pozamoralnymi. Ale skoro etyka dotyczy tego, jak powinniśmy żyć i skoro obszary te w tak wielkim stopniu dotyczą tego, jak żyjemy – czyż nie jest to kolosalny jej defekt?* (Pence 2009, s. 301). Odwołujące się do konkretnych podstaw filozoficznych psychologiczne teorie rozwoju moralnego wpływają również i na to, jak szeroko zdefiniujemy wychowanie moralne. Powyższe, odwołujące się do teorii cnoty ujęcie, pozwala na wskazywanie bardzo szerokiego zakresu wychowania moralnego. W takim ujęciu twarde rozróżnienie między tym, co wychowaniem moralnym jest, a co nie jest, wydaje się problematyczne, jeśli nie wręcz niemożliwe.

Problem teorii czy problem teorii i praktyki?

Jeśli przytoczone argumenty mogą być odczytywane jako problematyzowanie teoretycznych podstaw wychowania moralnego, to ważne staje się pytanie, czy mają one znaczenie dla praktyki wychowawczej. Innymi słowy, czy można w ramach praktyki zaproponować jakiś model metodycznej integralności, który odsuwałby te problemy.

Próba odsunięcia teoretycznych problemów może dotyczyć pytania o to, czy związki pomiędzy wychowaniem moralnym a moralnością są konieczne; innymi słowy, czy możliwe jest nienormatywne wychowanie moralne, a więc takie, które umożliwiałoby rozwój moralny, nie sugerując przy tym moralności, ku której miałyby on postępować.

M. Łobocki odwołując się do literatury przedmiotu, zwraca uwagę, że o wychowaniu moralnym można mówić w dwóch znaczeniach, opisowym i oceniającym (Łobocki 2002, s. 14; 2005, s. 269). Celem wychowania moralnego w znaczeniu opisowym (albo neutralnym) jest niesugerujące jednoznacznej oceny zapoznanie z różnymi rodzajami postępowania moralnego. Ważną rolę odgrywa tu rozwijanie świadomości moralnej wychowanków, uczulanie na złożoność problemów moralnych, umiejętność racjonalnego uzasadniania akceptowanych norm i wartości. Wymagania stawiane wychowawcy zakładają zaaranżowanie ożywionej dyskusji dotyczącej problemów moralnych i nieujawnianie przy tym własnych preferencji. *Szczególny nacisk kładzie się na logiczną i wystarczająco pogłębioną argumentację zajmowanego przez poszczególne dyskutantów stanowiska* (Łobocki 2002, s. 14).

W znaczeniu oceniającym (normatywnym) wychowanie moralne stawia *sobie za cel wpajanie dzieciom i młodzieży norm, zasad i wartości moralnych, których aprobata i realizacja ma zapewnić im to, żeby były moralne* (tamże). W tak rozumianym wychowaniu inna jest także rola nauczyciela. Ma on za zadanie przekonać młodzież do akceptacji norm uznawanych za bezwzględnie obowiązujące (tamże). Zdaniem Łobockiego, te dwa rodzaje wychowania nie występują na ogół w swych czystych postaciach i nie ma zgody do dawania pierwszeństwa jednemu z nich. *Prawdopodobnie w praktyce pedagogicznej obie wersje wychowania moralnego mogą okazać się użyteczne. Zależy to m.in. od wieku chłopców i dziewcząt, ich stopnia dojrzałości umysłowej i społecznej. Tak na przykład w stosunku do dzieci poniżej 10–11 lat – zgodnie z wynikami J. Piageta – wychowanie w wersji wartościującej nabiera bezsprzecznie pierwszorzędno znaczenia* (tamże, s. 14–15).

Moim zdaniem, można poddać krytyce sposób mówienia o wychowaniu moralnym w kategoriach nienormatywnych. W zaprezentowanym wyżej ujęciu deklarowana nienormatywność wychowania (brak oceny wychowawcy) zastąpiona została naciśkiem logicznej i „wystarczająco dobrej” argumentacji własnego stanowiska w kryteriach leżącej u podstaw poznawczo-rozwojowej koncepcji J. Piageta. Rozwój moralny wiąże się przede wszystkim z rozwojem poznawczym, decentracją podmiotu i sprawiedliwością, a zatem zobowiązuje nas do uznania jakiejś wizji moralności.

Nie zwracając dostatecznie uwagi na teoretyczne konteksty wychowania, a w szczególności na relacje między moralnością, psychologią rozwoju moralnego a wychowaniem, umożliwiamy sytuację, w której może dochodzić do konfliktów normatywnych, a więc konfliktów między przyjętymi celami wychowania wyrażającymi postulaty jakiejś moralności (np. zbudowanej na empatii i postulatach troski, współczucia, wybaczenia) a przyjętą dla wyjaśniania rozwoju i wskazania odpowiednich metod wychowawczych teorią psychologiczną, u której podstaw leży inna normatywność (np. w podejściu poznawczym ideał moralny zakłada przede wszystkim sprawiedliwość).

Mówiąc o potrzebie wychowania moralnego, mamy zwykle na myśli potrzebę realizacji jakiejś szczególnej wizji wychowania. Poprzez postawienie celów wychowawczych i przyjętą teorię psychologiczną, która je uzasadnia, wybór metod oddzia-

ływania wychowawczego itp., odwołujemy się do konkretnego porządku moralnego. Odpowiadamy, często nie wprost, m.in. na następujące pytania: czy moralność pochodzi od Boga, czy jest wynikiem umowy społecznej?, czy kryteria tego, co moralne są obiektywnie?, w jaki sposób są nam dostępne (rozum, empiria, uczucia moralne, intuicja)?, czy powinniśmy postępować tak, by urzeczywistnić „dobro”, jak chcą tego przedstawiciele koncepcji teleologicznych, czy o moralności danego działania decyduje jego zgodność z prawem, bez względu na jego konsekwencje?

Rozwój moralny i wychowanie moralne należą do zagadnień, których opis, wyjaśnianie, projektowanie itp. wymagają przyjęcia pewnych założeń. Problemy teorii wychowania moralnego są również problemami praktyki, co powoduje potrzebę prowadzenia badań w tym zakresie, potrzebę opracowywania metodycznych rozwiązań świadomych swoich aksjologicznych założeń i przede wszystkim solidnej edukacji wychowawców i nauczycieli.

Zaprezentowane w artykule stanowiska są jedynie ilustracjami różnych podejść do zagadnienia psychologii moralności. Nie przeprowadziłem tu szerokiego przeglądu teorii (pomiąłem m.in. popularne stanowiska badaczy nawiązujących do psychoanalizy czy behawioryzmu), jednak podjąłem próbę wykazania potrzeby refleksji nad normatywnością leżącą u podstaw każdego z nich, jako kluczową dla rozumienia fenomenu wychowania moralnego.

Bibliografia

- BAIER K., 2009, *Egoizm*, przeł. P. Łuków, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- BIRCH A., MALIM T., 2001, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BRZEZIŃSKA A., 2000, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- CASEBEER W., CHURCHLAND W.D.P., 2009, *Neuralne mechanizmy poznania moralnego: wieloaspektowe podejście do oceny moralnej i podejmowania decyzji moralnych*, przeł. E. Czerniawska, [w:] A. Klawiter (red.), *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GILLIGAN C., 2003, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University, Cambridge, London.
- HAIDT J., 2003, *The moral emotions*, [in:] R.J. Davidson, K.R. Scherer, H.H. Golgsmith (red.), *Handbook of affective sciences*, Oxford University Press, Oxford.
- HAIDT J., 2010, *Psychologia moralności i niezrozumienie religii*, przeł. S. Szostak, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5599> (20.08.2010).
- HOFFMAN M.L., 2006, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waskiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KIELAR-TURSKA M., 2000, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KOHLBERG L., 1981, *Essays on Moral Development*. T. I. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and Idea of Justice*, Harper and Row, NY.

- KOHLBERG L., MAYER R., 2000, *Rozwój jako cel wychowania*, przeł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, IBE, Warszawa.
- LACEY A.R., 1999, *Słownik filozoficzny*, przeł. R. Matuszewski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- ŁOBOCKI M., 2002, *Wychowanie moralne w zarysie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- ŁOBOCKI M., 2005, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PENCE G., 2009, *Teoria cnoty*, przeł. P. Łuków, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- RACHELS J., 2009, *Subiektywizm*, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, przeł. A. Jedynak, Książka i Wiedza, Warszawa.
- THOMAS L., 2009, *Moralność i Rozwój psychologiczny*, przeł. J. Górnicka, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- TREMPAŁA J., CZYZOWSKA D., 2003, *Rozwój moralny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Morality, moral development, moral upbringing

The main target of the article is an attempt to draw a reflection on the theoretical contexts of moral upbringing. What was discussed in particular is the question of relations between morality, psychological concepts of moral development and possibilities of pedagogic influence. The priority was given to Kohlberg's philosophical basis of a cognitive and developmental concept and other psychological concepts. Thanks to it, in the further part of the text, it was possible to reflect on problems connected with the normativity of moral upbringing.