

Henryk Kretek

Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży

Nauczyciel i Szkoła 1 (51), 55-69

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.

Henryk KRETEK

Uniwersytet Opolski (doktorant)

Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży

Słowa kluczowe

Rozwój moralny, moralność, psychoanaliza, teorie rozwoju moralnego, modele rozwoju moralnego.

Streszczenie

Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży

Rozwój moralny dzieci i młodzieży jest skomplikowanym procesem rekonstruowania zachowań. W procesie tym wyróżnia się kilka stadiów, istnieje wiele teorii, poglądów i klasyfikacji. Gdzie indziej rozwój moralny porównuje się do wartości, postaw czy w relacji do innego człowieka, w innym miejscu psychologia poszukuje mechanizmów jego funkcjonowania, a naukowcy dzielą go na stadia, poziomy i orientacje. Te poszukiwania wykonuje się po to, aby w konsekwencji odnieść się do zmian w postawach dziecka i ich wpływu na postawę w życiu dorosłym, jako konsekwencję rozwoju moralnego.

Key words

The development of morals, morality, psychoanalysis, theories of moral development, models of moral development.

Summary

Theories and stages of moral development of children and adolescents

The moral development of children and adolescents is a complex process of reconstructing behaviour. There are several stages in this process along with many theories, views and classifications. Moral development can also be compared to the development of values and attitudes in relation to other individuals. Psychology looks for mechanisms of moral development functioning, and scientists divide it into stages, levels and orientations. This search is performed in order to refer to changes in the attitude of the child and how, later in life, this impacts the attitude of the adult, as a result of moral development.

Wstęp

Moralność i etyka to pojęcia, które zadomowiły się we współczesnym świecie, zdobywając coraz większą popularność, zarówno w religii – gdzie można się doszukać ich źródeł, jak i w biznesie czy w polityce (Kretek, 2009), na które to dziedziny wywierają coraz większy wpływ. Przewaga motywów etycznych pojawiła się już u Arystotelesa czy w nauce Sokratesa, a wynikała z przeświadczenia o nadrzędności dobra moralnego w hierarchii wszystkich możliwych

dóbr (Soldenhoff, 1979). Z kolei zaś moralność rozumie się jako ten i tylko ten system norm, ocen i wzorów postępowania, który uznaje się za słuszny (Janowski, 1979) i to jest pogląd w sensie ogólnym. Natomiast w sensie charakterystycznym dla współczesnej psychologii – „moralność jest świadomym przyswojeniem sobie standardów związanych z tym, co jest dobre, a co złe”¹.

Kiedy czyta się o rozwoju, zawsze postrzega się to pojęcie jako proces pewnych zmian. Rozwój zawsze ma początek, jakieś źródło, a często dotyczy zarówno zmian ilościowych jak i jakościowych w jakimś przedmiocie badań lub w obserwowanym środowisku. Zdeterminowany jest ów rozwój wpływem wzajemnym bodźców, zarówno zewnętrznych, które implikują zmiany czynników, jak i wewnętrznych, na które przedmiotowy rozwój wpływa, bądź też może być źródłem inspiracji do zmian. Wówczas ma się do czynienia z takimi pojęciami jak sprzężenie zwrotne czy dysonans poznawczy jako stymulatory procesów, jednakże nie są one narzędziami w rękach badających rozwój moralny dzieci i młodzieży.

Natomiast rozwój moralny, to „proces stopniowych zmian zachodzących we wrażliwości moralnej dziecka: w jego stosunku do dobra i zła, do własnych czynów i ich skutków oraz do spraw innych ludzi”². W procesie tym wyróżnia się kilka stadiów (Okoń, 2007), na temat tego procesu istnieje wiele teorii (Trempała, 1993), gdzie indziej rozwój moralny porównuje się do wartości, postaw czy nawet opisuje się go w sposób spersonalizowany, to znaczy w relacji do innego człowieka (Muszyński, 1983). W innym miejscu poszukuje się również mechanizmów jego funkcjonowania (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008), a także dzieli się go na stadia, poziomy i orientacje (Turner, Helms, 1999).

Zatem mając na względzie powyższe wymagania i kierunki, trzeba dokonać próby poszukiwania źródeł rozwoju moralnego dzieci i młodzieży w aspekcie wskazania jego percepcji poprzez twórców poszczególnych trendów, tendencji, poziomów, stadiów, co z reguły dokumentuje się wynikami badań i eksperymentów.

W poszczególnych częściach przedstawione zostaną teorie i modele rozwoju moralnego w odniesieniu do kluczowych stanowisk prezentowanych przez naukowców mających wybitne osiągnięcia w dziedzinie psychologii rozwoju człowieka. Za takie uważa się psychoanalityczne teorie Siegmunda Freuda i Erika Eriksona, teorię uczenia się Hansa Jürgena Eriksona, teorię naśladownictwa według Alberta Bandury, teorię ról społecznych ze szczególnym uwzględnieniem wyników badań Heliodora Muszyńskiego czy wreszcie model poznawczo rozwojowy stworzony przez Jeana Piageta, a rozwinięty przez Lawrence’a Kohlberga.

Następnie przedstawiony zostanie podgląd na postrzeganie siebie i innych w aspekcie rozwoju moralnego po to, ażeby odnieść się do zmian w postawach

¹ J. S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 311.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007, s. 361.

dziecka i ich wpływu na postawę w życiu dorosłym jako konsekwencję rozwoju moralnego.

Moralność i rozwój moralny

Moralność i rozwój moralny to pojęcia z zakresu nauk humanistycznych. Pojęcia te mogą być definiowane zarówno przez słownik psychologiczny jak i pedagogiczny, a przede wszystkim filozoficzny, bowiem z tej nauki wywodzą się podstawy postrzegania człowieka. Jednakże filozofia – na przestrzeni dziejów – jakby oddała to pole badaniom i eksperymentom naukowym, które stały się domeną psychologii. Jeżeli jednak będzie się rozstrzygać osadzenie w naukach humanistycznych pojęcia „rozwój moralny”, trzeba przyjąć jakąś koncepcję, jakieś stanowisko czy punkt odniesienia, gdyż każde zachowanie ma źródło czy inspirację. Jeżeli przyjmie się, że rozwój moralny jest związany z systemem norm i wzorów postępowania, którym nadamy miano moralności, to charakterystyka tego rozwoju musi zależeć od tego, które normy i jakie wzorce uznane zostaną jako składniki pojęcia moralność (Muszyński, 1983).

Istotne jest również skategoryzowanie samego pojęcia rozwój moralny w odniesieniu do właściwej teorii, jak i do odpowiedniego modelu. Okazuje się, iż wielość koncepcji i modeli może spowodować relatywizowanie kluczowym pojęciem, w zależności od stanowiska przyjętego przez badacza. Aby zbliżyć się do obiektywnej prawdy, należy poddać weryfikacji istniejące teorie i modele rozwoju moralnego.

Pojmowanie rozwoju moralnego

Ponieważ człowiek zmienia się pod wieloma względami przez całe życie, a ostatnimi czasy niejednokrotnie modyfikuje swój system aksjologiczny, stąd można stwierdzić, że zmiany zachodzące względem percepcji świata zewnętrznego modyfikują się z wiekiem. Mówi się, że jednostka rozwija się wówczas, kiedy obserwujemy w niej zmiany w miarę upływu czasu jej życia. Zmiany zachowują znamiona progresywności i są czytelne względem jakiegoś punktu odniesienia. Natomiast istota zmian musi polegać na osiągnięciu przez jednostkę coraz dalszego etapu rozwoju, właśnie w odniesieniu do z góry ustalonego porządku przemian. Stąd można mówić o określonych stadiach rozwoju oraz postrzegać pewną prawidłowość jego przebiegu. W ramach takich założeń należy wyróżnić obiektywny i relatywny proces rozwoju moralnego.

Rozwój moralny można uznać za proces zachodzący w sposób obiektywny wówczas, kiedy kolejność pojawiania się wyższych faz rozwojowych nie zależy od jakichkolwiek punktów widzenia. To znaczy, że zjawiska następują po sobie w określonych ciągach (w jakiejś założonej kolejności) i w konkretnych związkach (w znanych i dających się założyć z góry układach). Ponadto pewne zjawiska są w sposób stały przyporządkowane określonemu wiekowi jednostki, dzięki czemu możemy orzekać, że dany rozwój ulega opóźnieniu lub dostrzegalnemu przyspieszeniu. Oznacza to, iż można dostrzec, że dana znana i okre-

ślona faza, pojawia się wcześniej lub później w życiu dziecka lub młodego człowieka.

Relatywny czy też subiektywny charakter ewaluacji rozwoju moralnego podlega określonym normom lub też uznanym standardom rozwojowym. Odejście od obiektywizmu łączy się w tym przypadku z koniecznością zadania pytania, które zdeterminuje implikację, bowiem jak orzec, że osiągnięty przez daną jednostkę poziom rozwoju mieści się w normie czy też poza nią wykracza? Albo czy ów poziom zachowania jest usytuowany poniżej czy powyżej normy? Niebezpieczeństwo odejścia od obiektywizacji jest właśnie uzależnione od przyjętych norm i standardów, które, mało że są obarczone błędem wynikającym z przyjęcia jakiegoś punktu odniesienia, są jeszcze zmienne względem czasu i przestrzeni kulturowej, w jakiej mogą zachodzić.

Przy zastosowaniu powyższych ogólnych założeń, można wyłonić dwie charakterystyczne cechy wyznaczające swoistość i odrębność rozwoju moralnego na tle innych dziedzin. Po pierwsze należy przyjąć środowiskowe i społeczne uwarunkowania tego rozwoju, który w tym aspekcie jest przyswajany biernie, a więc poprzez ocenę postępowania innych, a także czynnie, czyli poprzez własne postępowanie. Należy przy tym zwracać szczególną uwagę na zachowanie się dziecka w stosunku do norm i wzorów zachowania występujących w środowisku, w którym się jednostka rozwija. Taka sytuacja występuje przede wszystkim w rodzinie. W drugim aspekcie jednostka może się zatrzymać w swym moralnym rozwoju na pewnych – niższych stadiach, mimo iż pod innymi względami osiągnęła już dojrzałość (Muszyński, 1983). Okazuje się, że nie osiągnięcie przez jednostkę dojrzałości fizycznej lub intelektualnej determinuje pewne działania ze strony społeczeństwa w celu poprawy tej sytuacji. Z kolei opóźnienie i zakłócenia w rozwoju moralnym nie są poddawane w stopniu zadowalającym zabiegom opiekuńczym czy wychowawczym, do czego postindustrialne społeczeństwo powinno zacząć przykładac większą wagę.

Teorie rozwoju moralnego

Istotnymi elementami procesu rozwoju moralnego są zarówno postawa jak i poznanie. Postawa może być wynikiem procesu poznania. Z kolei działania jednostki są zdeterminowane przez to, co wie, a co ceni – wpływa na jej postępowanie. Nie można jednak jednoznacznie odpowiedzieć na pytania: w jaki sposób ten wpływ się dokonuje? Jak kształtują się poszczególne elementy mające wpływ na rozwój moralny, a w konsekwencji na zachowanie moralne? W końcu zadaje się pytanie: jaką rolę w mechanizmie zachowania moralnego odgrywa poznanie moralne?

Psychologia poświęca roli poznania wiele miejsca i w wyniku badań wskazuje się na dwa opozycyjne wobec siebie nurty badań tej materii, które jednocześnie są w tej dziedzinie dominujące. W pierwszym przypadku, zachowanie moralne jest traktowane jako wynik działania niezależnych, różnorodnych, ale i współoddziałujących na siebie dążeń lub trendów czy tendencji działaniowych, wzbudzonych w wyniku nałożenia się elementów poznania w danej sytuacji. W takim ujęciu pomija się problem poznania moralnego, a nawet bagate-

lizuje się procesy poznawcze lub przypisuje im się drugorzędną rolę (np. Freud 1936, Bandura 1965). Jednakże w drugim nurcie badań postępowanie moralne jest w swej istocie postępowaniem racjonalnym, a podejmowanie decyzje i zachowania moralne są pojmowane właśnie jako rezultat procesów poznawczych, a ponadto jako wynik wiedzy moralnej, rozumowania czy przekonań moralnych (np. Piaget 1967, Kohlberg 1971, i inni).

Wydaje się, że poznawczy aspekt rozwoju moralnego idzie w parze z prawami, jakie rządzą rozwojem poznawczym dziecka. Nie wystarczy, że dziecko zna reguły postępowania, że ma je w głowie – warunkiem koniecznym jest umiejętność formułowania ocen moralnych. Aby osiągnąć stan rozpoznawania czynów pod względem ich wartości moralnych, aby osiągnąć umiejętność wartościowania czynów i aksjonormatywnego oddzielania działań złych od dobrych, aby wiedzieć, co jest zgodne z prawem, a co jest nielegalne, konieczne jest wykształcenie w dziecku odpowiednich cech. W rozwoju moralnym, w dziecku musi się ukształtować tak zwane sumienie, „na które składa się zespół zinternalizowanych przez dziecko zasad postępowania i reakcji emocjonalnych (poczucia winy i wstydu) pojawiających się w razie prób naruszania tych zasad”³. Sumienie z kolei podporządkowuje sobie takie złożone formy świadomości jak przymus i powinność. Żeby ten zespół stanów czy cech determinował działania bądź zachowania zgodne z normami społecznymi, ukształtować się musi taka regulacja zachowania, która będzie kierować postępowaniem dziecka.

Rozwój moralny dotyczy zmian w różnych sferach funkcjonowania dziecka. Dotyka zmian zarówno w sferze emocjonalnej (ustosunkowania), jak poznawczej (wiedza moralna) oraz behawioralnej (postępowanie), czego skutkiem są wykształcone określone sposoby zachowania. Natomiast interesujące są z punktu widzenia nauki i wiedzy o determinantach rozwoju moralnego pytania: co jest ich przyczyną? Jaka jest organizacja tych procesów? Jakie własności wewnętrzne są podatne na zmiany w sposobach reagowania jednostki? Żeby odpowiedzieć na te pytania, trzeba poznać kilka różnych stanowisk teoretycznych opisujących te zagadnienia (Trempała, 1993).

Rozwój moralny a freudowskie stanowisko psychoanalityczne

Klasykiem i źródłem inspiracji dla przyszłych pokoleń jest w tej materii bezwzględnie Sigmund Freud (Freud, 1982), w którego ujęciu człowiek jako istota organiczna jest dynamicznym systemem energetycznym, a na jego równowagę wewnętrzną wpływa i jednocześnie może ten ustrój zaburzyć – oddziaływanie świata zewnętrznego. W systemie freudowskim podstawowe pojęcia rozkładają się na trzy warstwy. Pierwszą stanowi id, które jest źródłem pierwotnych pragnień, energię czerpie ze świata zewnętrznego (między innymi z pokarmu), a jej nadmiar musi znaleźć ujście poprzez spełnienie pierwotnych czy naturalnych pragnień. Ważną rolę w tym procesie odgrywa libido, czyli dążenie do zaspokojenia najpierwotniejszej rozkoszy seksualnej. Kolejną war-

³ J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dziecka na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 12.

stwę stanowi ego, które potencjał czerpie z id, który z kolei służy zaspokajaniu pierwotnych pragnień pochodzących z id, z tym że działa zgodnie z zasadą realizmu, umożliwiając w swej płaszczyźnie planowanie i realizację pragnień w sposób dostosowany do wymagań środowiska zewnętrznego. Każde dziecko jest z natury wyposażone w owe warstwy osobowości i dąży w naturalny sposób do zaspokojenia potrzeb i realizowania pierwotnych popędów. W tym miejscu istotną rolę odgrywa świat zewnętrzny, który stoi na granicy i strzeże przestrzegania reguł moralnych, kształtuje je, chroniąc tym samym interes grupy, ale i zapewnia istnienie jednostce przestrzegającej ram uprawniających do współistnienia ze środowiskiem. Oddziaływania społeczne tworzą trzecią warstwę osobowości zwaną superego, która składa się z dwóch jakże istotnych dla rozwoju moralnego części. Część obejmująca zinternalizowane zakazy tworzy sumienie, z kolei część superego grupująca wymagania pozytywne to ja-idealne. Ten zbiór przyswojonych przez jednostkę reguł moralnych tworzących wewnętrzną reprezentację wymagań rodzicielskich nazywa się zinternalizowanym rodzicem, który z czasem czerpie reguły i wzorce także dla rozwoju moralnego od innych autorytetów (nauczyciele, podziwiane postacie). Działaniu superego towarzyszą bardzo silne emocje, a reprezentowane na tej płaszczyźnie wartości powodują w dziecku powstawanie silnych uczuć, które są odzwierciedleniem jego stosunku do środowiska. Tak więc kiedy dziecko przekracza reguły, odczuwa winę i wzbudza się w nim poczucie niższości, natomiast kiedy je przestrzega, doznaje poczucia dumy i spełnionego obowiązku. W zasadzie ta niechęć do przeżywania poczucia winy, które powoduje hamowanie niezgodnych z panującymi normami impulsów, ma miejsce w relacjach z rodzicami i to ta relacja – identyfikacja dziecka z rodzicami – jest kluczowym mechanizmem rozwoju moralnego dziecka (Trempała, 1993). Z teorii Freuda wynika, że „siła sumienia stabilizuje się około 5 roku życia, (...) a dzieci o silnym superego (...) pochodzą z rodzin o silnych więzach emocjonalnych w stosunkach między rodzicami i dziećmi, w których równocześnie rodzice wykazują wysokie standardy moralne i w sposób systematyczny okazują niezadowolenie z ich naruszania przez dziecko”⁴.

Rozwój moralny a stanowisko psychoanalityczne Eriksona

W teorii Erika Eriksona, która wręcz konturuje freudowską myśl, nacisk kładzie się na wzajemne powiązania ego i wpływów społecznych. U Eriksona ego jest niezależne od id i wyraża zdolność do działania w świecie społecznym. Życie ludzkie podzielił on na osiem stadiów, jednakże dla rozwoju moralnego dzieci i młodzieży interesujące będą pierwsze cztery, w których należy zwrócić szczególną uwagę na występujące tam dwubiegunowości. W okresie niemowlęcym to ufność vs nieufność, we wczesnym dzieciństwie: autonomia vs wstyd i wątpienie, w wieku szkolnym: pracowitość vs poczucie niższości, a w okre-

⁴ J. Trempała, *Rozumowanie moralne...*, s. 22.

sie adolescencji⁵: tożsamość vs rozproszenie tożsamości. Na poziomie każdego ze stadium dziecko staje w obliczu konfliktu, który musi zostać rozwiązany, aby osiągnąć wyższe stadium rozwojowe. Każdy okres rozpoczyna się uświadomieniem sobie przez jednostkę problemu jako pewnego zadania rozwojowego, przez które należy przejść lub je rozwiązać. Następnie jednostka przechodzi czy wchodzi w fazę kryzysu, którą cechuje podatność na działanie czynników zewnętrznych i to zarówno pozytywnych jak i negatywnych. Określony wyżej cykl powinien zakończyć się rozwiązaniem problemu i ukształtowaniem się funkcji oddziałującej na dalszy rozwój. Zatem w tym ujęciu konflikty są motorem rozwoju, a umiejętność przechodzenia przez nie i czerpania z nich determinuje przejście do kolejnego cyklu rozwoju, także moralnego (Trempała, 1993).

Teoria uczenia się moralności

Ponieważ człowiek uczy się przez całe życie, to okres intensywnego czerpania bodźców ze środowiska zewnętrznego przypada najbardziej intensywnie na czas dzieciństwa i młodości. (Później jednostka jak i jej mózg uruchamia filtry, ale to nie jest przedmiotem rozwoju moralnego.) Zmienność człowieka można również wyjaśnić podążając za wskazówkami teorii uczenia się, gdzie warunki zachowania się determinują oddziaływania zewnętrzne takie jak bodźce i reakcje. Teorię uczenia się można odnaleźć w inspiracjach implikujących odnośnienie się do socjologicznej teorii interakcjonizmu, bowiem w obu przypadkach zachowania czynniki osobowe i czynniki środowiskowe determinują się nawzajem. Najbardziej istotną w tej materii wydaje się teoria Hansa Jürgena Eysencka, którego pogląd na temat rozwoju moralnego charakteryzuje stwierdzenie, że „(...) sumienie jest uwarunkowaną lękiem reakcją na pewne typy sytuacji i czynności” (Eysenck, 1960, s. 13). Jednakże podstawowym źródłem różnic w sile sumienia jest wrodzona ogólna zdolność do warunkowania. Ponieważ za punkt wyjścia do tej teorii autor przyjmuje eksperymenty Pawłowa, z tego punktu widzenia rozwój moralny rozpatruje się w kategoriach odruchu warunkowego. Proces warunkowania powstaje w następujący sposób: kiedy małe dziecko zachowuje się w sposób niepożądany społecznie, czyli przejawia agresję, kłamie, kradnie czy oszukuje, za czynności te, uznane za aspołeczne, jest karane przez rodziców lub inne osoby. Kary, jako że są źródłem bólu lub lęku, a występują wielokrotnie w związku z wykonywaną czynnością, wywołują w sposób automatyczny warunkową reakcję lęku. Procesy te warunkują się w skutek powtarzalności. Stąd nie tylko działanie, ale i myślenie o jakiejś napiętnowanej czynności wywołuje lęk i powstrzymuje jednostkę przed niewłaściwym postępowaniem. Dziecko czy młody człowiek nie staje w takim momencie przed hedonistycznym dylematem co lepsze: aktualna przyjemność czy przyszła kara, raczej popada w konflikt między aktualną przyjemnością i aktu-

⁵ Adolescencja (łac. *adolescens* – młodość), okres życia młodego człowieka, kiedy osiąga on pełnię rozwoju cielesnego i psychicznego. W tym wieku krystalizuje się jego osobowość i staje się dojrzały do włączenia się w świat ludzi dorosłych (Okoń, 2007).

alnym dyskomfortem, które wynikają z powstałej reakcji lękowej. Kiedy ten lęk jest wystarczająco silnie umocowany, sumienie zwycięża pokusę, odwołując jednostkę od czynów niemoralnych.

Dewiacje powstające w tym czasie biorą się z faktu, że proces warunkowania nie przebiegał prawidłowo. Jednostki na tym etapie socjalizacji nie były karane za przewinienia lub kary następowały zbyt późno, a nawet wystarczy, że sankcje były nieadekwatne do jakości przewinienia (Trempeła, 1993).

Uczenie się moralności przez naśladowanie

W dyskusji nad rozwojem moralnym wziął udział w latach 60-tych XX wieku Albert Bandura, rozwijając badania nad naśladownictwem (imitacją) jako specyficznym mechanizmem przyswajania sobie przez dziecko zachowań społecznych. Potwierdzono hipotezę, że dziecko może nauczyć się zachowań obserwując modele (rodzice jako wzorce do naśladowania), a następnie wykonywać ruchy, wydawać dźwięki czy powtarzać zachowania, jakie uprzednio zaobserwowały u modelu. Naśladując rodziców (lub innych dorosłych), dziecko przyswaja tym samym wzory moralnego postępowania. Takie proste wyjaśnienie teorii naśladownictwa wymaga dodatkowych uwarunkowań. Należy brać pod uwagę wpływ modeli społecznych na dziecko jako rezultat trojakich form wpływu. Po pierwsze – efekt facylitacji, gdzie tym terminem wyjaśnia się naśladownictwo prostych form zachowania, których podejmowanie nie jest zakazywane w społeczeństwie. Po drugie – wzmocnienia zastępcze hamujące lub rozluźniające reakcje, które opierają się na obserwacji systemu kar, jakie otrzymuje model, bowiem to one są w stanie powstrzymać obserwatora przed działaniem niemoralnym. Sprawa ma się odwrotnie, kiedy model uniknął kary za wykroczenie przeciwko moralności bądź został za swoje zachowanie nagrodzony – wówczas taka obserwacja może spowodować w dziecku osłabienie lub nawet powstrzymać je przed podobnym zachowaniem. Zatem nie wzmocnienie bezpośrednio tylko konsekwencje doświadczane przez model mają wpływ na działanie obserwującego otoczenie dziecka (Bandura, 1963). Po trzecie – uczenie się obserwacyjne, kiedy dziecko obserwuje model, jednakże nie naśladuje go bezpośrednio, tylko odtwarza nabyte nowe formy zachowania wówczas, kiedy nadarzy się ku temu okazja, a obserwowani tego nie widzą. Klasykami przykładami są: robienie sobie makijażu przez dziewczynki i palenie papierosów przez chłopców, kiedy rodzice tego nie są w stanie zaobserwować (Bandura, 1969).

Teoria ról społecznych na drodze rozwoju moralnego

Teoria ról społecznych traktuje postępowanie moralne jednostki jako funkcję społecznej kontroli. Rozważana jest często w aspekcie socjologicznym jednakże z poważnymi implikacjami psychologicznymi. Moralność w tym ujęciu jest rozważana jako układ ról i związanych z tymi zależnościami normami, obowiązującymi i powszechnie akceptowanymi w danym społeczeństwie. Zachowanie jednostki determinują oczekiwania społeczne i są one zależne od pozycji – roli

jaką jednostka zajmuje w strukturze społecznej. W tym ujęciu zachowania zgodne z zasadami czy oczekiwaniami społecznymi uważa się za moralne, tym samym teoria ról wyznacza istotny kierunek na drodze rozwoju moralnego dziecka.

Podstawowymi pojęciami w tej teorii są normy i role. Terminy te są obwarowane sankcjami przez społeczeństwo i to one wyznaczają ramy dla zachowań jednostek, jednocześnie wywołując presję w kierunku konformistycznego zachowania się dziecka względem grupy. Zmiana ról z wiekiem ma swój wymiar moralny, bowiem dziecko jest zobowiązane do posłuszeństwa wobec dorosłych, w kierunku objęcia w życiu dorosłym ról człowieka dojrzałego. Jednakże aby dzieci dojrzały do przejmowania ról np. rodzicielskich, dorośli zapewniają im ku temu odpowiednie warunki, dążąc do przystosowania dziecka do kolejnych ról. Ważną pozycję w tym procesie odgrywają interakcje społeczne, które informują, jakie zachowania są nagradzane, a które podlegają sankcjom. W efekcie dziecko uczy się ról, gdyż nie ma innego wyjścia i do ich pełnienia jest przymuszane warunkami, a w konsekwencji sankcjami kreowanymi przez strukturę społeczną. Często warunki życia (na przykład stan zdrowia), a nie nakazy społeczne determinują zinternalizowanie zasad obowiązujących w grupie (Trempała, 1993).

Model poznawczo-rozwojowy

W przeważającej ilości badań psychologii poznawczej nad rozwojem moralnym najbardziej popularne jest odnoszenie się do modelu Jean'a Piageta, który zaczął powstawać już w latach 30-tych ubiegłego wieku. Model poznawczo-rozwojowy rozwoju moralnego według Piageta rozwinął w latach 70-tych XX wieku Lawrence Kohlberg. Według tych naukowców mechanizm rozwoju moralnego polega nie tyle na biernym przejmowaniu przez dziecko „gotowych-i-danych” przez społeczeństwo reguł i norm moralnych, ile raczej na aktywnym przeorganizowywaniu wiedzy moralnej, jaką gromadzi dziecko w podejmowanych interakcjach społecznych, zarówno z rówieśnikami jak i z dorosłymi (Trempała, Czyżowska, 2002). Zatem teoretycy tego kierunku twierdzą, że zachowania moralne dziecka nie są najważniejsze, bardziej interesujące są sądy moralne nad postępowaniem. Piaget nie pyta, „jak moralne jest dziecko?”, lecz zadaje pytanie, „jaką moralnością się posługuje?”. Taka postawa sprawia, że badacz swoją uwagę koncentruje na tym, jakimi kryteriami moralnymi posługują się dzieci w rozstrzyganiu problemów moralnych oraz na zmianach, jakie w tym zakresie zachodzą. Istotność tych obserwacji jest szczególna, bowiem najważniejsze jest zaobserwowanie – jakie myślenie moralne zachowuje dziecko w jednym ze stadiów rozwoju poznawczego, które cechuje każdego osobnika (Trempała, 1993).

Rozwój moralny w modelu poznawczo-rozwojowym

W psychologii moralności, według samego Piageta (Trempała, Czyżowska, 2002), nie można mówić o wyraźnie zarysowanych stadiach czy fazach, a jedy-

nie można wykazać pewnego rodzaju ewolucję w zakresie pojmowania przez dziecko podstawowych pojęć moralnych. Zatem pozostając w tym swoistym dysonansie poznawczym, wyróżnia się dwa zasadnicze stadia: heteronomię oraz autonomię moralną, do której dziecko przechodzi stopniowo i to ona jest celem rozwoju moralnego.

W stadium heteronomii moralnej lub w okresie realizmu moralnego normy są postrzegane przez dziecko jako zewnętrzne i ich przestrzeganie jest determinowane sankcjami, jakie grożą dziecku ze strony dorosłych za ich naruszenie. W tym okresie rozwój moralny wiąże się z przymusem ze strony dorosłych, a dziecko „ocenia czyny według kryterium fizycznych konsekwencji (konkretnych skutków), nie biorąc pod uwagę intencji sprawców”⁶. Około 7 roku życia dostrzega się w zachowaniach moralnych dziecka przemianę. Ten okres dorastania to rodzaj etapu przejściowego, w którym dziecko zaczyna dostrzegać istnienie reguł i ocenia czyny według ich zgodności z normami postępowania ustalonymi przez dorosłych. Dominuje przekonanie o nienaruszalności reguł, a za ich przekroczenie grożą sankcje. Przekształcanie się percepcji postrzegania moralności jako oddawania się woli autorytetów i regułom przez nie nadawanym, w okres autonomicznego postrzegania rzeczywistości i otoczenia społecznego, następuje w okresie dorastania. Ten etap, zwany stadium moralności autonomicznej czy relatywizmu moralnego, rozpoczyna się około 8 roku życia (Birch, Malim, 2002) i już wówczas w jednostce rozwija się zdolność do rozpatrywania interakcji społecznych w aspekcie wzajemnego szacunku między ludźmi, równości, sprawiedliwości. Dziecko kieruje się własnymi wartościami i kryteriami moralnymi, wiedzione chęcią spełniania indywidualnych standardów – ustanawia także swoje autonomiczne normy moralne. Zatem dziecko przestaje oceniać czyny z punktu widzenia skutków, a zaczyna je recenzować w ogólnych kategoriach wzajemnego szacunku między ludźmi, równości, sprawiedliwości – w zależności od kontekstu sytuacji moralnej.

Poziomy i stadia rozwoju moralnego według Piageta i Kohlberga

Badania oparte na teorii Piageta kontynuował i rozwinął Lawrence Kohlberg, opisując większą liczbę stadiów rozwoju moralnego. Wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego, a w ich ramach wykazał po dwa stadia. Według tych kryteriów zmiany w strukturze rozumowania moralnego występują z perspektywy społeczno-moralnej, a poszczególne stadia są ze sobą ściśle powiązane. Według Kohlberga rozwój moralny „charakteryzuje wzrastające różnicowanie i każde stadium uwzględnia to, co wydarzyło się w stadiach poprzednich”⁷.

Na pierwszym poziomie, zwanym też moralnością przedkonwencjonalną, a występującym do 9 roku życia dziecka, jego punkt widzenia sprowadza się do

⁶ J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*. [W:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, PWN, Warszawa 2002, s. 114.

⁷ J. S. Turner, D. B. Helis, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 312.

postrzegania sytuacji w kategoriach bezpośrednich doświadczeń i pojawiających się w związku z tym potrzeb, pragnień i zainteresowań. Poziom ten odzwierciedla także percepcję dorosłych przestępców (Trempała, Czyżowska, 2002), a cechuje go brak rozumienia norm, reguł i oczekiwań społecznych, które są traktowane jako zewnętrzne wobec jednostki. Dzieci jednak już zaczynają przestrzegać reguł w celu uniknięcia kary, a pod koniec tego stadium na poziomie tak zwanej orientacji naiwnie egoistycznej postrzegają, że w ślad za zrobieniem czegoś dobrego pojawiają się nagrody.

Na drugim poziomie, zwanym też moralnością konwencjonalną, dokonuje się w dziecku internalizacja reguł i obowiązujących w jego otoczeniu norm społecznych. Zaczynają one doceniać rolę osób emocjonalnie dla nich ważnych, a rozwijająca się znacząco postawa konformistyczna prowadzi do uznawania autorytetów. Pod koniec tego poziomu, a w czasie tak zwanego czwartego stadium, pojawia się orientacja w na podtrzymywanie autorytetów, co objawia się utożsamianiem się z instytucjami takimi jak szkoła czy Kościół. Dzieci starają się unikać poczucia winy i wstydu wobec tych instytucji, co jest również cechą wielu dorosłych w rozwiniętych społeczeństwach.

Na kolejnym poziomie, zwanym pokonwencjonalnym, moralność jednostek osiąga dojrzałość, a charakterystycznym jest fakt, że występuje na tym etapie ponowne przyjęcie indywidualnego punktu widzenia. W tej perspektywie jednostka akceptuje i internalizuje ogólne wartości i zasady moralne, które powinny obowiązywać zawsze i wszędzie. W ostatnim stadium moralności pokonwencjonalnej, zwanym orientacją uniwersalnej zasady etycznej, wyłania się prawdziwe sumienie, umożliwiające jednostkom wzmacnianie wytworzonych reguł postępowania, które szanuje godność wszystkich ludzi. Tego poziomu moralności nie osiąga każde dziecko – a nawet i każdy dorosły człowiek.

Rozwój moralny dzieci i młodzieży w teorii poznawczo-rozwojowej opisuje się jako proces polegający na aktywnym organizowaniu i reorganizowaniu wiedzy moralnej, którą dziecko kumuluje i internalizuje w wyniku interakcji z rówieśnikami i dorosłymi. Według tej teorii rozwój moralny występuje w postaci stadiów i skłania się ku stopniowemu przechodzeniu w rozwoju od amoralizmu, poprzez heteronomię moralną, a następnie autonomię moralną, zmierzając ku „ideowości moralnej, kiedy postępowanie jednostki pozostaje w zgodzie z jej ukształtowanymi już ideałami moralnymi”⁸. W opozycji do psychoanalizy i teorii uczenia się, w podejściu według Piageta i Kohlberga, rozwój moralny staje się wynikiem rekonstruowania przez jednostkę norm społecznych czy zasad postępowania w kierunku aktywnego tworzenia własnych idei i sądów moralnych, by prezentować je w interakcjach z otoczeniem społecznym.

Badania Kohlberga pomagają mierzyć poziom rozwoju moralnego jednostki. Technika ta zwana Moral Judgment Interview, czyli: „Rozmowa wymagająca od badanego dokonania i wyrażenia ocen moralnych” (tłum. Turner, Helms, 1999, s. 312), polega na zadawaniu osobie badanej pytań, aby następnie, po

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007, s. 361.

wysłuchaniu przez nią moralnego dylematu, badający mógł usytuować jej uzasadnienie co do wyboru postępowania na odpowiednim poziomie czy w odpowiednim stadium rozwoju moralnego przedstawionego w tabeli 1.

Tab. 1. Stadia i poziomy rozwoju moralnego według Piageta i Kohlberga

| | | | |
|-----------------------|---------------|--|---|
| Wiek (w przybliżeniu) | 15 | STADIUM III: Relatywizm moralny; Autonomia moralna (10 - 15 rok życia) | POZIOM III: Pokonwencjonalny (powyżej 15 roku życia) |
| | 10 | | Stadium VI: Orientacja uniwersalnych zasad sumienia; Perspektywa uniwersalnych zasad etycznych |
| | 5 | STADIUM II: Realizm moralny; Moralność heteronomiczna (5 - 10 rok życia) | Stadium V: Orientacja umowy społecznej i legalizmu; Perspektywa umowy społecznej |
| | 0 | | POZIOM II: Konwencjonalny (9 - 15 rok życia) |
| | | STADIUM I: Przedmoralne (0 - 5 rok życia) | Stadium IV: Orientacja prawa i porządku; Społeczny punkt widzenia |
| | | | Stadium III: Orientacja dobrego chłopca/dziewczyny; Perspektywa jednostki pozostającej w związkach z innymi jednostkami |
| | Piaget | POZIOM I: Przedkonwencjonalny (0 - 9 rok życia) | |
| | | Stadium II: Orientacja naiwnie egoistyczna; Perspektywa umowy społecznej | |
| | | Stadium I: Orientacja posłuszeństwa i kary; Egocentryczny punkt widzenia | |
| | | Kohlberg | |

Źródło: Wykonanie własne. Na podstawie: Turner, J. S., Helms, D. B. (1999). *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa, s. 312-313; Trempała, J., Czyżowska, D. (2002). *Rozwój moralny*. [W:] Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, PWN, Warszawa, t. 3, s. 106-125

W wyniku badań nad rozwojem rozumowania moralnego człowieka w ciągu trwania jego życia uwidacznia się tendencję wzrostową w okresie adolescencji z poziomu moralności konwencjonalnej w kierunku moralności pokonwencjonalnej. Trend ten dostrzega się dalej w okresie dorosłości człowieka aż do okresu starzenia, wtedy jednak ta tendencja wykazuje spadek. Ważnym jest, żeby

wiedzieć, iż wraz ze wzrostem poziomu rozumowania moralnego wzrasta zgodność kierunku sądów moralnych z kierunkiem wyborów moralnych, a w konsekwencji z kierunkiem wyboru zachowań moralnych. W takich okolicznościach postrzegania moralności trzeba pamiętać, że na działania moralne mają wpływ czynniki sytuacyjne i przeżycia emocjonalne, co nie pozwala generalizować (jednoznacznie przewidzieć) przyszłych zachowań dziecka, kiedy osiągnie ono taki poziom rozwoju moralnego, jaki jest oczekiwany przez otoczenie społeczne (Trempała, Czyżowska, 2002).

Postrzeganie siebie i innych w aspekcie rozwoju moralnego

Dla pełnego obrazu rozwoju moralnego istotne jest także przedstawienie poglądu na kształtowanie się stosunku do własnej osoby na tle stosunku do innych. Często bowiem moralność postrzegana czy łączona jest z postawami altruistycznymi, co rozumie się jako gotowość do działań na rzecz innych kosztem własnych wyrzeczeń. Jednakże w myśl tak konstruowanych poglądów czynienie dobra innym dla własnej satysfakcji nie koreluje z moralnością. Nie bez znaczenia bowiem jest, czy rozwój moralny ma polegać na stopniowym doprowadzeniu dziecka do zdolności wyłączenia własnych interesów czy też na rozbudzeniu w nim radości w celu osiągnięcia satysfakcji płynącej z faktu postępowania w myśl zasad moralnych. Przyjmując, że jednostka kieruje się w swym postępowaniu motywami, do których zaspokojenia dąży poprzez odpowiednią aktywność, to realizacja zakładanego motywu przynosi jednostce zadowolenie. Nie ma znaczenia, jaką formę przybrała owa aktywność i komu służyła, ważne jest przede wszystkim to, aby dziecko zaspokoili własne motywy, które je inspirowały. Zatem nie jest istotne, czyje dobro miało ono na względzie, podejmując działanie – czy to z własnej inicjatywy czy z cudzej? Jeżeli motywy były dostatecznie silne, ich spełnienie jest źródłem osobistej satysfakcji dziecka (Muszyński, 1983). Rozwój moralny nie polega na tłumieniu w jednostce postaw altruistycznych czy wykształcaniu w niej tendencji altruistycznych, lecz na nadawaniu motywom zarazem aspektów egoistycznych jak i altruistycznych. Wówczas jednostka zachowuje się w sposób mający na względzie dobro innych nie wbrew własnym popędem, ale w kierunku ich zaspokojenia.

Rozwój moralny to jakby egzemplifikacja zrównoważonego rozwoju, gdzie człowiek powinien znaleźć się na takim poziomie, na którym jednostka nie stawia swojego dobra ponad dobro innych, ale też nie traktuje go obco. Koniecznym jest doprowadzenie do poziomu równorzędności i harmonijnego pogodzenia obu wzmiankowanych dóbr w takim działaniu na rzecz innych, które jest jednocześnie źródłem osobistej satysfakcji.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza teorii, modeli jak również odnoszenie się do paradygmatów metodologicznych stosowanych w badaniach nad rozwojem moralnym wykazuje niejednokrotnie ich nieporównywalność, a często wykazuje się

nawet ich opozycyjność względem siebie. Sprzeczności ujawniają się podczas prób odpowiedzi na pytania o naturę zmian rozwojowych jak i mechanizmy rozwojowe pojawiające się jako alternatywne opozycje pojęć takich jak na przykład: ilość vs jakość, ciągłość vs skokowość, czy też jako wewnętrzne a zewnętrzne uwarunkowania bądź bierność vs aktywność w interakcjach z otoczeniem (Trempała, 1993).

Rozwój moralny w aspekcie przyswojenia przez dzieci norm regulujących współżycie polega na osiągnięciu przez nie coraz wyższych poziomów. Faktem jest, że większość ludzi osiąga poszczególne poziomy w określonej kolejności i w określonym wieku życia, co sprawia, że można powiedzieć o pewnych prawidłowościach rozwoju moralnego. Jednakże nie można przewidzieć przebiegu procesu u konkretnych jednostek, bowiem wielorakie uwarunkowania sprawiają, że muszą one być obarczone pewnym stopniem prawdopodobieństwa. Pewne prawidłowości w sekwencji zdarzeń przedstawianych przez badaczy za pomocą uogólnień w postaci obserwacji można wychwycić zestawiając modele Piageta i Kohlberga czy Freuda i Eriksona. Jednakże warunkiem nadrzędnym, który determinuje proces zmian, jest środowisko zewnętrzne, w którym dziecko się rozwija. To otoczenie społeczne, a przede wszystkim rodzina (a także jej brak), jest stymulatorem przebiegu zmian przy przechodzeniu przez poszczególne poziomy rozwoju moralnego.

Bibliografia

- Bandura A. (1963). *Vicarious process: a case non-trial learning*. [W:] L. Berkowitz (red.), *Advances in experimental social psychology*, t. 2, Academic Press, New York 1965.
- Bandura A., *Samowzmacnianie: zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad samym sobą*. [W:] Zimbardo P. G., Ruch F. L. (red.), *Psychologia i życie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002.
- Brzezińska A. J., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*. [W:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Erikson E. H. (1959). *Identity and the life cycle: „Psychological Issues”*, s. 18-164. [W:] Trempała J., *Rozumowanie moralne i odporność dziecka na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Freud S., *Wstęp do psychoanalizy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Jankowski H., *Przedmiot etyki – moralność*. [W:] *Etyka*, H. Jankowski (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Kretek H., *Ukryte zasady konstruowania list wyborczych*. [W:] Kretek H., Riedel R. (red.), *Etyka a polityka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz – Opole 2009.

- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Soldenhoff S., *Rozwój etyki normatywnej*. [W:] *Etyka*, H. Jankowski (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Trempała J., *Rozumowanie moralne i odporność dziecka na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Trempała J., Czyżowska D., *Rozwój moralny*. [W:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2002.
- Turner J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., Warszawa 1999.