

DOROTA KORNAS-BIELA

## STRUKTURA I FUNKCJONOWANIE ŚWIADOMOŚCI MORALNEJ

(PRZEGLĄD LITERATURY)

Pojęcie świadomości, jako jedno z najbardziej podstawowych pojęć psychologicznych, jest powszechnie oczywiste, lecz trudne do zdefiniowania i wieloznaczne, stąd było ono różnie w literaturze określane [por. np. J. Pastuszka 1961 s. 398; T. Tomaszewski 1975 s. 171-172]. Potocznie rozumiane jest jako stan czuwania orientującego człowieka w miejscu i czasie, w otaczającym środowisku i we własnym świecie psychicznym. Świadomość dostarcza więc człowiekowi poznawczej reprezentacji zarówno otoczenia zewnętrznego, jak i rzeczywistości wewnętrznej. Świadomość jest koniecznym, niezbędnym warunkiem, by człowiek mógł być podmiotem moralnym.

Świadomość moralna jest formą świadomości w ogóle, jest jej przejawem i podlega takim jak ona podstawowym prawom. Gwarantuje ciągłość życia moralnego, gdyż — mimo że jest w ciągłym „fierci“; zmienia się bowiem jej treść i zakres oraz jej przejawy zewnętrzne, mimo dynamicznego procesu jej zmian w trakcie rozwoju człowieka, mimo odzwierciedlenia zmiennej rzeczywistości — zachowuje ona swą tożsamość.

W aspekcie genetycznym świadomość moralna może być rozpatrywana jako [E. Sujak 1978 s. 51-56]:

1. Świadomość opóźniona — zdolność do reakcji na przekroczenie zakazu lub spełnienie nakazu, a więc świadomość opóźniona w stosunku do działań i wyrażająca się w lęku przed karą lub w oczekiwaniu nagrody, zależnie od tego, czy czyn był zgodny lub niezgodny z ukształtowanymi prapojęciami lub pojęciami norm moralnych;

2. Świadomość towarzysząca — zdolność do ujmowania przeżyć moralnych jako przynależnych do podmiotu i odrębnych od przeżyć moralnych innych ludzi; zdolność do zdawania sobie sprawy w aktualnym przeżywaniu z budzących się potrzeb i chęci oraz wyboru działań rozładowujących napięcie przez zaspokojenie pragnień, a w miarę rozwoju dziecka coraz bardziej w świetle wiedzy o tym, co jest dobre i złe; dyspozycja do uczuciowych odniesień wartościujących i wydawania sądów moralnych;

3. Świadomość refleksyjna — wyrażająca się w zdolności przewidywania następstw i skutków czynów, uwzględniania motywów, potrzeb, oczekiwań i reakcji innych ludzi

oraz okoliczności konkretnego działania, wyznaczania celu, korygowania schematu czynności, oceniania możliwych, aktualnych i przeszłych działań w świetle norm i wartości moralnych, ujmowania odpowiedzialności za postępowanie;

4. Samoświadomość — zdolność do objęcia świadomością równoczesną lub następczą własnej świadomości moralnej. Wyraża się ona w celowym zwracaniu się świadomości ku własnej świadomości moralnej, w analizowaniu jej aktów i przejawów, ich charakteru i wartości. Dzięki niej możliwa jest samowiedza, samosterowanie, samokontrola, samoocena i samodoskonalenie moralne [por. J. Koziński 1981]. Metaświadomość moralna jest najwyższym etapem rozwoju świadomości moralnej i kształtuje się szczególnie intensywnie w okresie młodzieńczym wraz z rozwojem ego-refleksyjności i zdolności do introspekcji.

Świadomość moralna, czyli świadomość dobra i zła, była w dawnej psychologii rozpatrywana jako zjawisko psychiczne podstawowe i niepodzielne (np. była rozumiana jako tzw. zmysł moralny). Obecnie podkreśla się [A. Gołąb 1973 s. 163-173], iż w swej dojrzałej formie jest ona strukturą złożoną i obejmuje:

1) system wymagań, czyli wiedzy o tym, jaki pod względem moralnym powinien być sam człowiek oraz rzeczywistość zewnętrzna (np. ludzie, organizacje, grupy społeczne, ideologie), jakim normom o charakterze nakazów i zakazów winno się podporządkować;

2) system wiedzy o tym, jaki jest sam człowiek oraz rzeczywistość społeczna w aspekcie norm moralnych (ocena siebie i innych, „ja realnego“ i „świata realnego“);

3) system oczekiwań, czyli wiedzy o tym, jaki człowiek chciałby być sam oraz jaką chciałby, aby była pod względem moralnym otaczająca go rzeczywistość społeczna.

Każdy z tych trzech systemów wiedzy odnośnie do wymagań, stanu faktycznego i oczekiwań moralnych ma charakter wartościujący, stąd też oprócz elementu poznawczego zawiera również ustosunkowanie emocjonalne. Świadomość moralna obejmuje więc procesy poznawania przez podmiot rzeczywistości moralnej (reguł moralnych i przedmiotów wartościowań moralnych), procesy ustosunkowania się do tej rzeczywistości oraz efekty tych dwóch rodzajów procesów, tzn. subiektywny obraz rzeczywistości moralnej — taką, jaką powinna być, jaką jest i jaką podmiot chciałby, aby była [por. A. Gołąb 1973 s. 121; T. Tomaszewski 1975 s. 173].

Świadomość moralna może również występować w dwóch innych znaczeniach:

1) świadomość aktualna — aktualnie uświadamiane: wiedza moralna i emocje wobec rzeczywistości moralnej,

2) świadomość potencjalna — poznanie i ustosunkowanie emocjonalne wobec rzeczywistości moralnej, które mogą zostać uświadomione.

Metody badania świadomości moralnej opierają się na introspekcji, a jej treść dostępna jest poprzez wypowiedzi podmiotu [A. Gołąb 1973 s. 167].

Elementami zjawiskowymi świadomości moralnej są pojęcia, sądy, poglądy, poczucia, oceny, uporządkowanie preferencyjne wartości i norm moralnych. Ich ukształtowanie wymaga wielu procesów umysłowych, jak np. analizy, syntezy, abstrahowania i uogólniania oraz odpowiedniego poziomu werbalizacji. Dojrzałość osiągnięta przez człowieka w tym zakresie decyduje o poziomie rozwoju jego świadomości moralnej.

## 1. STRUKTURA ŚWIADOMOŚCI MORALNEJ

Świadomość moralna umożliwia poznanie etycznego aspektu czynów ludzkich i ustosunkowanie się do niego. Podstawowym elementem świadomości moralnej są pojęcia<sup>1</sup>. Pojęcie jest rozumiane w logice jako gotowy element wiedzy, któremu przysługuje nazwa i który da się określić definicyjnie. W psychologii pojęcie rozumiane jest jako umysłowe przedstawienie rzeczy. Akcent położony jest nie na uściślenie istoty pojęć, ale sposobu ich przejawiania, rozumienia, genezy, różnic we właściwościach pojęć zarówno rozwojowych, jak i międzyosobniczych oraz międzygrupowych. Podkreśla się, że pojęcia moralne są istotnymi elementami myślenia moralnego. Są narzędziem poznania rzeczywistości społeczno-moralnej i skrótową, ekonomiczną formą uporządkowania doświadczeń społeczno-moralnych oraz porozumiewania się między ludźmi. Są one wysoce abstrakcyjne, gdyż na ich treść znaczeniową składają się cechy niedostępne spostrzeganiu zmysłowemu. Są one alogonami spostrzeżeń w poznaniu zmysłowym, wewnętrznym przedstawieniem poznawczym o charakterze ogólnym i abstrakcyjnym, zaś uzewnętrznionym symbolicznie w słowie.

Pojęcia moralne, jako formy myślenia moralnego, ułatwiają zidentyfikowanie, porządkowanie i klasyfikowanie doświadczenia, które scalają w sposób ekonomiczny i włączają je w skrótowej formie do „kartoteki umysłowej“. Bogacenie się zasobu i treści wiedzy pojęciowej w trakcie rozwoju dziecka prowadzi z jednej strony do reorganizacji struktur poznawczych, udoskonalenia wielorakich form czynności umysłowych, z drugiej strony do przekształcania pojęć moralnych i powstawania ich systemu. Pojęcie dzięki funkcjonowaniu we względnie uporządkowanym systemie może stać się bardziej świadome, dowolne i kierowane<sup>2</sup>. System pojęć pozwala na utrzymanie ich w gotowości, dzięki czemu mają charakter dynamizujący — pomagają w przyswojeniu nowych pojęć, które nie muszą w swoim powstawaniu przechodzić przez wszystkie etapy, przez które przechodziły pojęcia dawniej ukształtowane. Tego rodzaju dynamizacja, wyjaśniana przez prawo Judda<sup>3</sup>, pozwala na transfer wprawy w abstrahowaniu, w myśleniu uogólniającym z jednego pojęcia na drugie. Transfer ten pomaga również w łączeniu wiadomości, jako werbalnych składników wiedzy moralnej w pojęcia moralne, a od ilości, rodzaju i dokładności wiedzy zależy zakres, treść, ścisłość i głębia pojęć [za J. Pieter 1960 s. 434].

Dzięki posiadaniu wiedzy moralnej i odpowiednich pojęć moralnych człowiek potrafi w spostrzeganych sytuacjach wyodrębnić te cechy, które wchodzą w skład danego pojęcia i zwerbalizować skojarzoną z nim nazwę. Z drugiej strony sposób operowania spostrzeżeniami decyduje o tworzeniu się wiedzy pojęciowej. Już w trakcie dostrzegania problemów moralnych, analizowania czynów jednostka musi dane

<sup>1</sup> Dyskusja nad istotą pojęć wchodzi w zakres problematyki filozoficzno-epistemologicznej, wiążącej się z klasycznym sporem o uniwersalia. W literaturze polskiej podstawowa terminologia psychologiczna została stworzona w zasadzie przez K. Twardowskiego i jego uczniów.

<sup>2</sup> Akcentował to przede wszystkim Wygotski, łącząc uświadomienie pojęć z pojawieniem się ich systemu [M. Cackowska 1961, s. 61].

<sup>3</sup> Prawo Judda głosi, że jeśli uczący się uchwyci, na drodze generalizacji, ogólną zasadę, która może być stosowana w różnych dziedzinach, to wtedy wprawa uzyskana w jednej z nich przenosi się na inne.

porządkować, porównywać, wyodrębniać podobieństwa i różnice, związki między nimi. W ten sposób dopracowuje się pewnej struktury spostrzegania, bez której nie może powstać wiedza pojęciowa.

Posługując się pojęciem moralnym, człowiek przypisuje je przedmiotom będącym odpowiednikami danego pojęcia (desygnatom), rozpatruje ich słuszność, związki zachodzące między nimi, ustosunkowuje się do nich, tzn. formułuje sądy moralne<sup>4</sup>, przybierające najczęściej postać zdań (sens zdania stanowi istotę sądu). Postać zdania wyrażającego sąd moralny zależy od kompetencji lingwistycznej podmiotu (umiejętności operowania mową) i kompetencji komunikacyjnej (zdolności komunikowania interpersonalnego), od stopnia asercji przez podmiot treści, która sąd zawiera oraz od motywu, intencji i celu, jakie leżą u podstaw formułowania danego sądu moralnego. Sąd moralny może wyrażać różny stopień pewności jednostki odnośnie do jego słuszności, w związku z tym może przybrać formę pytań, przypuszczeń, wątpliwości, poglądów moralnych. Sąd w kwestii, o której można wyrazić wiele zdań i podmiot nie ma pewności, że przyjęte twierdzenie jest prawdziwe (nie wyklucza zdania przeciwnego), nazywany bywa poglądem moralnym. Sądy moralne wydawane przez ludzi nie zawsze prezentują logiczną poprawność i nie zawsze są formułowane w słowach, m.in. stopień ich asercji może często wyrażać się w zewnętrznej postawie, np. wątplenia, oczekiwania, w gestach czy nieartykułowanych dźwiękach. Pojęcia, sądy i poglądy moralne stanowią element konstytuujący inne elementy sfery moralnej, z drugiej strony dojrzałość tych struktur, np. uczuć moralnych, decyduje o rozwoju tworzonych sądów.

Sąd moralny wyrażający przeświadczenie o stosunku, jaki zachodzi między czymś a wartością moralną, formułuje ocenę moralną. Warunkiem wydawania ocen jest wrażliwość moralna, czyli zdolność uchwycenia przejawów dobra i zła w konkretnej sytuacji i to zarówno odnośnie do zgodności czynu z normą, jak i jego podmiotowych uwarunkowań. Zdolność do reagowania na bodźce o charakterze moralnym jest zależna od rodzaju i treści przyswojonej wiedzy moralnej, od wyrobionych pojęć i zasobu doświadczeń, od wyrobionych nawyków, potrzeb i dążeń, jak również od poziomu zdolności do emocjonalnego reagowania i przeżywania uczuć moralnych. Wrażliwość moralna jest więc zdolnością poznawczo-emocjonalną, podstawową dla bardziej złożonych elementów sfery moralnej, a poziom jej rozwoju i dojrzałości jest często ujmowany, jako ważne kryterium w ocenie wartości moralnej człowieka i jego charakteru<sup>5</sup>.

Wrażliwość moralna, jako zdolność dostrzegania problemów moralnych w konkretnych sytuacjach (bezpośrednich lub pośrednich, np. badawczych), jest elementem składowym poczucia powinności moralnej. Poczucie to wyraża się w zrozumieniu wymogów moralnych sytuacji, odczuciu potrzeby rozwiązania problemów zgodnie z uznawanym systemem wartości i w wyborze normy moralnej, jako wytycznej działania

<sup>4</sup> W literaturze sąd moralny był również określony jako sąd etyczny. W. Tatarkiewicz rozróżnił cztery rodzaje sądów etycznych: o wartości, o słuszności, o moralności, o zasłudze czynu. Funkcjonują one często pod jedną nazwą — „sąd etyczny“, ale oznaczają co innego i zawierają inną treść [1971].

<sup>5</sup> Na przykład J. Pastuszka uważał wrażliwość moralną za cechę wartościującą charakter i wyróżnił charakter o słabej i dużej wrażliwości moralnej [1962]. Znaczne obniżenie lub brak wrażliwości nazwany został w literaturze „daltonizmem moralnym“ lub „moral insanity“.

w danej sytuacji [W. Terlecka 1975 s. 38].

Wrażliwość moralna decyduje również o wrażliwości sumienia [M. Ossowska 1949 s. 277; E. B. Hurlock 1961 s. 456]. Sumienie jest zdolnością do oceny moralnej zachowań (aktualnych, przeszłych i potencjalnych, w sensie zamierzeń) i przeżywania związanych z tym uczuć (np. zadowolenia ze spokoju sumienia, wyrzutów sumienia, niepokoju, żalu, poczucia winy i grzeszności). Niektórzy autorzy uważali rozumowanie i inne procesy poznawcze za najważniejsze w działaniu sumienia [J. M. Baldwin, za J. Piagetem 1967 s. 359-367], a nawet zawężali zakres sumienia do sfery specyficznej sprawności intelektualnej [np. R. Dreikurs 1934 s. 222]. Inni zaś akcentowali bardziej uczuciową funkcję sumienia (np. E. B. Hurlock, teorie psychoanalityczne).

Integracyjne stanowisko wobec problemów rozważanych w związku z sumieniem przez teorie uczenia się, psychoanalityczne i poznawcze zajmuje J. Aronfreed. Rolę sumienia spełniają według niego tzw. „struktury ewaluacyjne“, jako jednostki funkcjonalne schematów poznawczych i emocji, powstałe dzięki trzem mechanizmom: uczeniu się konsekwencji zachowań, uczeniu się obserwacyjnemu i imitacji oraz tzw. przeżyciom empatycznym i zastępczym. Dzięki ich sile emocjonalnej, aktywizują one uczucia lęku, wstydu lub winy, spełniają rolę motywującą i sterującą zachowaniem. Struktury ewaluacyjne cechują się dużą trwałością. Raz utworzone nie zanikają, lecz ulegają tylko przemieszczeniu [J. Aronfreed 1968; A. Tucholski 1975].

Struktury ewaluacyjne są wewnętrznymi modelami sądów moralnych, które w powiązaniu z emocjami stanowią o ocenie moralnej. Ocena moralna jest wynikiem wartościującej funkcji sumienia. Dochodzi do skutku nie tylko dzięki wysiłkowi poznawczemu i refleksji, a więc nie tylko ustala stopień sprzeniewierzenia się lub zgodności czynu z poczuciem powinności moralnej określonego postępowania, ale wyraża stosunek emocjonalny człowieka do przedmiotu oceny moralnej<sup>6</sup>. Przedmiotem oceny moralnej może być nie tylko sam czyn, ale i jego intencje, motywy, następstwa osobiste i społeczne, cechy charakteru, jako domniemana przyczyna postępków, a więc pośrednio sam podmiot czynu<sup>7</sup>.

Formułowane oceny moralne, w miarę rozwoju dziecka, stają się coraz bardziej wyrazem jego przekonań moralnych. Przekonania moralne są to sądy<sup>8</sup> o najwyższym stopniu asercji ich treści, zabarwione uczuciowo, w których wyraża się stosunek do problemów moralnych [Z. Szulc 1969 s. 43]. Przekonanie powstaje na drodze przekształcenia wiedzy moralnej i łączenia pojęć społecznych i moralnych z dodatnim lub ujemnym ładunkiem uczuciowym. Znaczenie intelektualnej komponenty przekonań moralnych akcentowali m.in. M. Ossowska [1949 s. 39] i W. Grudzińska [1980].

<sup>6</sup> Emocjonalny, a nie rozumowy charakter przeżyć wartościujących i oderwanie ocen moralnych od intelektu i refleksji, a powiązanie ich ze sferą uczuć jest charakterystyczne dla koncepcji „zmysłu moralnego“, której reprezentantami są: Shaftesbury, Hutcheson, Butler i Hume [za H. Buczyńska-Garewicz 1975, s. 24-76].

<sup>7</sup> Na terenie etyki można zauważyć odmienne poglądy odnośnie do tego, co jest przedmiotem oceny moralnej (np. E. Kant uważał, że są nimi intencje czynu). Rozstrzygnięcie tej kwestii jest ważne dla praktyki wychowawczej, gdyż od tego zależy charakter formułowanych postulatów i stosowanych technik wychowawczych.

<sup>8</sup> Przekonania były w literaturze utożsamiane z sądem [np. W. Witkowski 1962, s. 375]. Obecnie podkreśla się, iż są one strukturą nie tylko poznawczą, ale bardziej złożoną.

Niektórzy zaś podkreślali mocniej rolę uczuciowego składnika przekonań moralnych [N. I. Bołdyriew 1958 s. 110; B. Hornowski 1959 s. 39, 49; Z. Szulc 1961 s. 15 i 1969 s. 51-57; K. Sośnicki 1963 s. 139; C. Czapów 1963 s. 15; J. Pastuszka 1961 s. 209]. Wskazywali oni, iż zarówno w genezie przekonań, jak i w ich funkcjonowaniu uczucia moralne odgrywają ogromną rolę. Stałość, niezmiennność i siła przekonań zależą od trwałości i siły uczuć [S. Gerstman 1959 s. 25]. Przekonanie moralne, a szczególnie jego czynnik uczuciowy, decyduje o postępowaniu, ukierunkowując je zgodnie z zaakceptowanymi normami. Stąd wielu autorów [M. Kreutz 1935 s. 341; S. Rubinsztajn 1961 s. 358; C. Czapów 1963 s. 25 1963 s. 6-10] podkreślało motywującą rolę przekonań moralnych. Przekonania ujmowane są więc jako swoista struktura intelektualno-emocjonalno-wolicjonalna, dzięki której wiedza moralna staje się motorem działalności [A. Lewszin 1956 s. 93] tego rodzaju, iż przyswojone sądy, poglądy, pojęcia znajdują w niej odbicie [por. J. Reykowski 1966 s. 279-280] i która daje gwarancję, że poznane normy moralne będą respektowane przez jednostkę bez specjalnego aparatu kontroli i przymusu [M. Krawczyk 1967 s. 19]. Przekonania moralne wpływają na wybór celu i motywu działania oraz środków prowadzących do osiągnięcia celu [Z. Szulc 1969 s. 67]. Stanowią więc one jakby zapas potencjalnych motywów, zawierają globalną autodecyzję, jeśli chodzi o decyzje w konkretnych sytuacjach życiowych. Przekonania moralne mogą być wyrażane w różnej formie, np. stwierdzeń, nakazów, zakazów, o różnym stopniu ogólności (np. „należy ochraniać każde życie“, „należy karmić zimą zwierzęta“) i pewności (silne i słabe przekonanie).

Przekonania układają się w system ściśle związany z uznawaną przez jednostkę hierarchią wartości i uporządkowaniem preferencyjnym norm moralnych [por. D. Kornas-Biela 1972 s. 22-23], których urzeczywistnienie redukuje napięcie wewnętrzne wywołane potrzebą określonego działania, a których pogwałcenie prowadzi do wzmożenia napięcia wynikającego z braku realizacji wskazania moralnego. Treść cenionych przez człowieka wartości moralnych zależy m.in. od sposobu rozumienia pojęć i norm moralnych, np. sprawiedliwości, wdzięczności. Wiedza pojęciowa jest bowiem elementem konstytuującym wartości moralne, gdyż człowiek ceni np. prawdomówność, rozumiejąc ją w określony sposób, który jest jednym z czynników wyznaczających jej miejsce w ogólnej hierarchii wartości. Przedstawia ona dla niego określoną wartość zależnie od wyrobionego o niej pojęcia. Jest tu zależność dwustronna, gdyż głoszone sądy moralne i uznawane w środowisku dziecka wartości moralne, stają się częścią jego ogólnych pojęć. Pojęcia te zmieniają się m.in. pod wpływem wartości moralnych cenionych przez innych ludzi niż rodzice dziecka, a którzy stają się dla niego osobami znaczącymi, np. kolega, nauczyciel, drużynowy. Hierarchia wartości i uporządkowanie preferencyjne norm funkcjonują w postaci abstrakcyjnej i sytuacyjnej. Pierwsza z nich to uznawana przez jednostkę gradacja wartości, którą wyraża ona w sądach, ocenach, przekonaniach moralnych, precyzując (np. indagowana lub w sytuacjach konfliktów moralnych zmuszających do refleksji i określenia własnego stosunku), co, w jakim stopniu i dlaczego uważa za dobre lub złe, co ceni, czy też jest gotowa w razie konfliktu poświęcić. W konkretnych sytuacjach życiowych funkcjonuje urgencjonalna, „przynagleniowa“ hierarchia wartości [A. Rodziński 1968 s. 39] i uporządkowanie preferencyjne norm, wynikające z odczuwanej przez podmiot konieczności brania pod uwagę w decyzjach moralnych okoliczności czynu, które mają

niezdecydowany wpływ na wartość moralną działania. Konfrontacja obu tych form hierarchii i uporządkowań preferencyjnych prowadzi nieraz do ostrych konfliktów aksjologicznych, wymagających głębokiej refleksji moralnej [A. Rodziński 1968 s. 39], gdyż szereg czynników przedmiotowych i podmiotowych konstytuujących sytuację moralną wymaga wyboru wartości niżej cenionej, co rodzi przykre poczucie konieczności rezygnacji z tego co cenne, a nieraz uczucie zdrady ideałów, które jest szczególnie przykre, gdy wybór dotyczył równorzędnych, najwyższych wartości ludzkich. Konsekwentne wybory w różnorodnych sytuacjach możliwe są wtedy, gdy przyjmiemy jakąś wartość za nadrzędną, trwałą i niezniszczalną (np. osobową godność człowieka), jako ostateczne kryterium wartościowania moralnego.

Elementami pozapoznawczymi sfery moralnej, które świadomość moralna obejmuje swoją refleksją, a które od niej w pewnym stopniu zależą i oddziałują na jej funkcjonowanie, są: poczucia i uczucia moralne (jako rodzaj tzw. uczuć wyższych); motywacja moralna, ukierunkowująca działanie człowieka na urzeczywistnienie pewnych wartości i zaspokojenie potrzeb; postawy moralne wyrażające gotowość podmiotu do pozytywnej lub negatywnej reakcji intelektualno-emocjonalno-dążeńiowej wobec samego siebie, innych ludzi, wartości, organizacji społecznych, wzór i ideał osobowy jako model (konkretny lub abstrakcyjny) zawierający cenne moralne i pozamoralne cechy osobowości człowieka, poruszający wyobraźnię i system potrzeb, mobilizujący swą autentycznością do pożądanых zachowań<sup>9</sup>.

Jednostkę nadrzędną wobec wszystkich elementów sfery moralnej stanowi charakter moralny. Jest on złożoną strukturą rozwojową, obejmującą struktury wcześniejsze biologicznego temperamentu i psychologicznej indywidualności. Jako ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy pozwala na opanowanie reakcji instynktownych, kanalizowanie energii popędowej, zharmonizowanie sprzecznych cech jednostki, scalenie hierarchii wartości, stabilizację zachowania zgodnie z przyjętym systemem norm moralnych. Jest on czynną postawą wobec życia, najwyższą formą przystosowania się do rzeczywistości [S. Kunowski 1966 s. 38; por. też: W. Tatarkiewicz 1946; S. Szuman 1938; N. D. Lewitow 1956; J. Pastuszka 1962; J. Reykowski 1966; Z. Zaborowski 1970].

Poziom świadomości moralnej stanowi o dojrzałości charakteru moralnego. Z drugiej strony jego pewne względnie stałe cechy mogą modyfikować funkcjonowanie świadomości moralnej, np. nawyk reakcji agresywnych (jako cecha osobowości człowieka) obniża zdolność dostrzegania zła moralnego w zachowaniach agresywnych, a dla utrzymania poczucia własnej wartości obniża zdolność negatywnego, krytycznego osądu wobec siebie.

Właściwie ukształtowana świadomość, rozeznanie w tym, co jest dobre i złe, co jest najodpowiedniejsze pod względem moralnym i w jakich okolicznościach, decyduje o prawdziwie moralnym czynie, którego warunkiem jest wiedza o jego wartości moralnej. Wiedza moralna umożliwia zastanowienie się nad sytuacją, wysunięcie różnych możliwości, zrozumienie i ocenę moralnych i pozamoralnych skutków alternatywnych

---

<sup>9</sup> Ze względu na motywacyjny charakter wzoru osobowego współcześni etycy miast formuły „czyń tak a tak”, powracają do wskazania „bądź taki a taki” (etyka cnót, jako etyka wzorów osobowych) [M. Fritzhand 1974, s. 325].

działań. Cała ta wewnętrzna praca umysłowa dokonywana jest w świetle przyswojonych pojęć, ocen, przekonań i wartości moralnych i od nich zależy stopień uświadomienia i odpowiedzialności za podjęcie decyzji oraz wartość moralna wybranego do realizacji działania. Ważność czynnika świadomościowego mieści się już w samym pojęciu moralności, jako że zakłada ona zarówno obiektywną zgodność czynu z normą, jak i jasne zdawanie sobie sprawy z wartości czynu w chwili podjęcia decyzji o jego wykonaniu.

Problemem kontrowersyjnym pozostaje rola świadomości moralnej w aspekcie jej zdolności do aktywizacji zachowania człowieka. Zwolennicy kierunku „dynamicznego działania pojęć“ opierając się na teorii ideomotorycznej uznają, że „każde pojęcie przez to samo, że istnieje w naszej świadomości, ma tendencję do realizacji“ [E. Claparède 1936 s. 249], gdyż prowokuje człowieka do działania realizującego te pojęcia. Przejawem tego był pogląd, iż znajomość pojęć ogólnych jest celem i ukoronowaniem rozwoju moralnego [W. Szardakow 1959 s. 144 nn.; N. Bołdyriew 1965 s. 73]. Odmienne stanowisko zajmowali np. L. Thorndike, J. Watson, D. P. Ausubel oraz R. J. Havighurst i H. Taba [1949]. Wyniki ich badań wykazały, że abstrakcyjne pojęcia moralne nie wyznaczają konkretnego działania moralnego. Z przyswojonych przez człowieka nawet mocnych zasad i właściwej wiedzy moralnej można tylko wnioskować, iż będzie on odczuwał „wyrzuty sumienia“, niezadowolenie w razie ich przekroczenia, ale nie można sądzić, że będzie zgodnie z nimi postępować [J. Dawid 1886 s. 110]. Rozbieżność między faktycznym postępowaniem a treścią świadomości moralnej ukazuje się w sposób jaskrawy u nieletnich przestępców, których wiedza pojęciowa dotycząca dobra i zła może nie odbiegać od znajomości zasad moralnych dzieci i młodzieży nieprzestępczej, a nawet standardy postępowania przez nich formułowane mogą być bardziej rygorystyczne i oceny moralne niewłaściwych zachowań bardziej potępiające [A. Gołąb 1979]. Interesującym wydaje się fakt, że większą niezgodność między słownie formułowaną powinnością moralną a ich faktyczną realizacją spotyka się u chłopców niż u dziewcząt [D. P. Ausubel 1951, za E. B. Hurlock 1960 s. 530; W. Terlecka 1975 s. 139]. Jest to jednak właściwość rozwojowa i wraz z wiekiem zwiększa się zgodność zachowania z werbalizowanymi normami moralnymi. Rozbieżność między świadomością a postępowaniem moralnym jednostki tłumaczy m.in. E. B. Hurlock szeregiem czynników emocjonalnych i motywacyjnych [1960 s. 529-530]. S. Schwartz [1968] na podstawie badań stwierdził, że zaktywizowanie w świadomości znanych norm moralnych i przyjęcie ich jako wytycznej działania następuje wtedy, gdy człowiek zdaje sobie sprawę z konsekwencji czynu dla innych osób i przypisuje sobie odpowiedzialność za jego konsekwencje. Odpowiedzialność za rozbieżność między postępowaniem a normami jest większa u osób, które przyswoiły sobie normy o umiarkowanej wysokości wymagań, natomiast zbyt idealne normy (zbyt wygórowane i rygorystyczne lub mało wartościowe) nie znajdują odzwierciedlenia w zachowaniu [C. Kowal 1965 a,b]. A więc nie tylko znajomość norm, ale i inne elementy świadomości moralnej decydują o zgodności jej treści z postępowaniem człowieka.

Wydaje się, że pojęcia moralne często dlatego nie mają siły pobudzającej do działania, że w procesie wychowania nie dokonano się połączenie ich ogólnej abstrakcyjnej treści z dodatnim lub ujemnym ładunkiem emocjonalnym [E. B. Hurlock 1960 s. 478]. W psychologii przyjęto określenie „sfera pojęciowa“ na oznaczenie koncentracji ele-



mentów poznawczych, uczuciowych i dążeńiowych wokół pojęcia centralnego [J. Pastuszka 1961 s. 180]. Tak więc emocje, popędy, uczucia, wyobrażenia, potrzeby, pokrewne pojęcia stanowiące sferę pojęcia głównego wpływają na jego jasność i siłę oddziaływania.

Chociaż wiedza nie jest gwarancją moralnego zachowania, nie można nie doceniać jej roli [R. J. Havighurst, H. Taba 1949 s. 94]. Aby postępować moralnie w różnorodnych, skomplikowanych sytuacjach życiowych trzeba wiedzieć, jakie postępowanie jest właściwe z punktu widzenia kryteriów dobra i zła. Regulacyjny wpływ świadomości moralnej na zachowanie uwidacznia się szczególnie wyraźnie w wypadku, gdy jej treść jest uboga, gdy pojęcia moralne są nieprecyzyjne lub wręcz błędne, gdy zdolność do formułowania ocen moralnych jest słabo ukształtowana, gdy jednostka nie dostrzega problemów moralnych, gdy nie odczuwa w związku z tym poczucia powinności działania w określony sposób w danej sytuacji. Żle rozumiane normy prowadzą do nieprawidłowego postępowania dziecka, np. jeżeli uważa ono, że „skromność“ to cecha nieśmiały i zahukanych ludzi, „działać zdecydowanie“ to działać bez namysłu, a „czułość“ to słabość, bezwolność i mazgajstwo, to jest duże prawdopodobieństwo, że zachowanie skromne, zdecydowane, czułe nie przyjmie właściwych form i cechy te nie będą się cieszyć akceptacją dziecka [W. Krutiecki 1956 s. 74-75]. Sposób rozumienia norm moralnych wpływa w starszym wieku szkolnym na kształtowane w procesie samowychowania cechy charakteru. Błędnie rozumiane normy i wartości moralne prowadzą do wypracowania cech, które są obiektywnie negatywne, np. do wyrobienia uporu zamiast wytrwałości, pochopności zamiast zdecydowania.

O roli wiedzy moralnej świadczy również fakt, że mniejszy i uboższy zasób pojęć moralnych u dzieci upośledzonych wpływa na ich poczucie i wrażliwość moralną oraz na zachowanie [T. Witkowski 1965]. Dziecko może bowiem postępować źle, nie ze złej woli, ale z niewiedzy. Może mieć trudności w zrozumieniu oceny i wypowiedzi innych na temat moralnego aspektu danej sytuacji, nieprawidłowo ujmować to, co samo robi i co inni czynią, w związku z tym mieć trudności w przystosowaniu się do życia społecznego. Zachowanie moralne realizowane jest zwykle w interakcji z innymi ludźmi i w tym uwidacznia się społeczne znaczenie świadomości moralnej. Jej treść przekazywana w słowach jest podstawą porozumiewania się i współpracy międzyludzkiej. Na przykład głuchoniemi, u których z powodu kalectwa pojęcia moralne są często chaotyczne i niejasne, często mają z tego powodu trudności w życiu społecznym.

Na świadomość moralną składają się nie tylko pojęcia wymagań moralnych i zakazów, ale również pojęcia dotyczące własnej osoby w aspekcie moralnym, tzn. pojęcia swoich moralnych cech, swojego „ja moralnego“ w tym względzie. Nieświadomość własnych cech i motywacji moralnej oraz umiejętności zachowania się, pomimo ewentualnych przeszkód, w sposób moralnie wartościowy, stanowi o nieadekwatnej samoocenie, uniemożliwia zrozumienie siebie i reakcji otoczenia oraz przewidywanie uczuć i zachowań moralnych w konkretnych sytuacjach. Utrudnia także kierowanie własną aktywnością, w celu przeobrażenia tego, co moralnie niepożądane, przeszkadza w samorozwoju, w realizacji możliwości samodoskonalenia moralnego. Wiedza o sobie samym i dodatnia samoocena moralna jest podstawą poczucia własnej wartości i — tym samym — jest jednym z istotnych warunków funkcjonowania moralnego. Pozytywne pojęcie odnośnie do moralnej wartości własnej osoby wpływa na wyższy poziom

aspiracji i motywację do osiągnięć w dziedzinie działań wartościowych moralnie, na faktyczne osiągnięcia w tym zakresie, na odporność w razie niepowodzeń. Świadomość własnej, pozytywnej wartości moralnej („wiem, co powinienem“, „umiem tego i tego przestrzegać“, „zrobiłem wiele rzeczy pozytywnych i dobrych moralnie“), zwiększa również wrażliwość na potrzeby innych ludzi oraz zdolność rozpoznawania ich problemów. Stymuluje też angażowanie się w działanie prospołeczne [por. M. Jarymowicz 1979 s. 140].

Świadomość siebie w aspekcie moralnym stanowi więc podstawę zarówno autoregulacji i autokorekty, jak też reguluje zachowanie interpersonalne [J. Koziński 1981]. Świadomość moralna spełnia funkcję regulacyjną również przez zawarte w niej pojęcia „idealnego ja“ i „świata otaczającego“. Dostrzeżenie pewnej optymalnej rozbieżności między realnym i idealnym obrazem siebie aktywizuje motywację człowieka do samodoskonalenia, daje radość z możliwości rozwoju, wytycza kierunki podejmowanych przedsięwzięć samowychowawczych, angażuje do działania na rzecz interesów innych ludzi. Świadomość niezgodności między obrazem realnego i idealnego pod względem moralnym „świata otaczającego“ (obiektów zewnętrznych, np. ludzi, instytucji, grup) dynamizuje aktywność ludzką na rzecz zmiany tego stanu rzeczy i generuje emocje, motywy, działania, mające na celu zbliżenie tych dwóch obrazów, tzn. angażuje człowieka do podejmowania działań twórczych, społecznie pozytywnych i moralnie wartościowych (np. by drugi człowiek nie oszukiwał, by w instytucji przestrzegano zasady sprawiedliwości, by grupa funkcjonowała opierając się na współpracy a nie rywalizacji).

Należy przy tym zaznaczyć, że nie tylko świadomość moralna wpływa na całość funkcjonowania człowieka, ale i inne elementy struktury psychicznej człowieka — np. potrzeby, emocje, nawyki — oddziałują na świadomość moralną. Ze względu na jej rolę w życiu indywidualnym i społecznym istnieje potrzeba szeroko zakrojonych badań w tym zakresie.

## 2. ROLA WERBALIZACJI W ROZWOJU ŚWIADOMOŚCI MORALNEJ

Ścisły związek między mową a świadomością moralną uwidacznia się w tym, że sam proces jej kształtowania polega na wiązaniu słowa z wyodrębnioną z wielu sytuacji ich wspólną własnością, a definicja pojęcia moralnego jest równoznaczna z definicją reprezentującego go słowa.

Rozwój świadomości moralnej wiąże się nierozdzielnie z informacyjną funkcją mowy (dziecko za pomocą słów poznaje rzeczywistość podlegającą wartościowaniu moralnemu) i jej funkcją ewokatywną. Od niemowlęctwa bowiem dziecko kondycjonowane jest do pewnych zachowań za pomocą pobudzających aktywność w jakimś kierunku oraz słów hamujących, ograniczających działanie. Oba rodzaje słów pozwalają na tworzenie się pozytywnych i negatywnych związków warunkowych. Siła tych słów zależy od tego, z jakimi wzmacniającymi go doświadczeniami i emocjami jest związane. Dziecko poznaje również słowa nagradzające i karzące pewne formy postępowania, a więc wyrażające ogólną ocenę oddzielnych aktów zachowania dziecka, m.in. stosunek dorosłych do jego działalności. Z przeżyć emocjonalnych towarzyszą-

cych tej ocenie rodzi się potrzeba radości moralnej — radości wywołanej pozytywną reakcją dorosłego na zachowanie dziecka. W ten sposób formułują się prapojęcia obowiązujących reguł oraz ocen moralnych.

Nabywaniu nazw-pojęć moralnych sprzyja zapoznanie się z przymiotnikami i czasownikami, które służą dorosłym, a potem samemu dziecku do regulacji, nazywania i oceny jego własnych i cudzych zachowań. Czasowniki np. „daj“, „nie wolno“, „bije“, „niszczy“, są substratami myśli o aspektach moralnych spostrzeganych lub wyobrażanych procesów działania lub dziania się. Dzięki nim dziecko ma możliwość myśleć o moralnym aspekcie czynów ludzkich w coraz większym oderwaniu od konkretnej sytuacji, gdyż dany rodzaj czynności, np. bicie, niszczenie, może aktualizować się w różnych konkretnych postaciach i działaniach [S. Szuman 1955 s. 101-102, 113]. Przymiotniki wartościujące ułatwiają dziecku, a w pewnej mierze w ogóle umożliwiają wydzielenie i abstrakcję tej cechy, jaką jest zgodność działania z normą moralną.

Badania dzieci w wieku przedszkolnym wykazały, że przymiotniki wartościujące postępowanie moralne, własne lub czyjeś, nie mają na tym etapie rozwoju charakteru oceny moralnej, lecz stanowią zawiązki późniejszych ocen. Dzieci wprawdzie posługują się wyrazami, ale nie rozumieją w pełni znaczenia przyjętych określeń oraz nie ujmują bogactwa ich emocjonalnego zabarwienia [L. Geppertowa i in. 1968 s. 115]. Używane przez dziecko przymiotniki wartościujące są bardzo subiektywne, wyrażają bowiem własne upodobania dziecka oraz sądy i oceny rodziców. Przy czym ocena estetyczna i moralna nie są zróżnicowane (np. określenie „dobre zachowanie“ jest równoważne stwierdzeniu „zachowanie ładne, śliczne, piękne, cacy, wspaniałe“ itp.). W miarę rozwoju doświadczeń dziecka sądy stają się coraz bardziej obiektywne. Pierwszym szczeblem tej obiektywizacji jest umiejętność czynnego posługiwania się nazwą wartościującą, co wskazuje, iż posiada ono już elementarne pojęcie o danej cesze zachowania, którą wyodrębnia, różnicuje, uogólnia, nazywa, i z którą wiąże pewną ocenę moralną zabarwioną emocjonalnie.

W okresie mowy sytuacyjnej, tzn. do 3 roku życia, dziecko ma ogólne prapojęcie dobra i zła. Posługuje się elementarnymi określeniami wartościującymi moralnie w odniesieniu do konkretnej sytuacji. W tym okresie bowiem jest ono zdolne mówić jedynie o tym, co się aktualnie dzieje, przy czym konieczne jest bezpośrednie pobudzenie emocjonalne oraz wzmacnianie nietrwałych jeszcze związków między reakcjami warunkowymi wyższego rzędu. Używa ono słów, w odniesieniu do własnych i cudzych zachowań, ale w sytuacjach najpierw bardzo podobnych do tych, w których zachowanie spotkało się z aprobatą lub dezaprobatą otoczenia.

W procesie rozwoju mowa stopniowo odrywa się od aktualnej sytuacji i staje się mową konkretno-wyobrażeniową (od 3 do około 10-12 lat). Poznawane w coraz większym zakresie przyimki i spójniki pozwalają na uchwycenie stosunków zachodzących między ludźmi i relacji zależności, konieczności, następstwa działań itp. Stosunkowo późno w rozwoju, jako uogólnienie całokształtu wiedzy moralnej, dziecko „dorabia“ się sformułowanych w formie rzeczownikowej pojęć o charakterze coraz bardziej abstrakcyjnym, np. przyjaźń, sumienie, patriotyzm, tolerancja. Rozwój świadomości moralnej jest warunkowany wzrostem kompetencji lingwistycznej dziecka, na którą składa się nie tylko bogactwo słownictwa, ale i opanowanie form gramatycznych i składniowych języka, gdyż za pomocą sformułowań zdaniowych dziecko uświadamia

sobie cel, środki, sposób, plan, skutki działania i może określić, czy dana czynność jest desygnatem danego pojęcia moralnego (np. czy jest to kradzież, czy pomyłka). W miarę jak kształtuje się umiejętność rozumienia, a potem czynnego wypowiedzania jasnych i precyzyjnych zdań, rozwija się równolegle myślenie pojęciowe. Dzięki opanowaniu umiejętności myślenia i wyrażania się zdaniami staje się coraz łatwiejsze analityczne wyodrębnianie i uogólnianie istotnych elementów decydujących o nazwaniu i kwalifikacji moralnej postępowania, a z biegiem lat wytwarza się zdolność spostrzegania i rozumienia moralnego aspektu zachowań ludzkich w świetle sformułowań zdaniowych [por. S. Szuman 1955 s. 105]. Operowanie przez dziecko pojęciami i ocenami moralnymi rozszerza się na sytuacje minione i przyszłe, coraz częściej niezależnie od stopnia zewnętrznego podobieństwa tych zachowań (np. dziecko nazywa kradzieżą zabranie koledze jego rzeczy, nieoddanie klientowi reszty pieniędzy, przywłaszczenie pieniędzy społecznych, napad na bank, czyli sytuacje, które nie są podobne do siebie). O rodzaju świadomości moralnej decyduje również nabywanie przez dziecko kompetencji komunikacyjnej, tzn. umiejętności przekazywania i odbioru treści moralnych zgodnych z własnym i cudzym przeświadczeniem, zdolności komunikowania własnych i zrozumienia cudzych intencji, celów, motywów leżących u podłoża formułowanych zdań a więc uchwycenia pragmatycznego aspektu przekazu moralnego. Szczególnie ważna dla rozwoju pojęć moralnych w I fazie mowy konkretno-wyobrażeniowej (okres przedszkolny) jest tzw. społeczna potrzeba wypowiedzania się [S. Kowalski 1956 s. 41]. Dziecko mówi i myśli na dany temat, gdy wie, że ma do kogo mówić, że jest słuchane, że może komuś coś przekazać, czego w jego odczuciu on nie wie. Dopiero w II okresie (młodszy wiek szkolny) dziecko formułuje wypowiedzi, wskazujące na podejmowany wysiłek umysłowy nad kształtowaniem pojęć, z dowolnej chęci mówienia, na zasadzie dojrzewającej woli uczenia się, robienia postępów, zdobycia uznania ze strony rówieśników i dorosłych.

W okresie dorastania, w którym mowa staje się coraz bardziej narzędziem systematyzacji doświadczeń i regulacji działań, myślenie logiczno-abstrakcyjne zaczyna górować nad konkretnym. Czynne opanowanie słownictwa moralnego, a więc wysoce abstrakcyjnego, pozwala dziecku na globalne ustosunkowanie się i klasyfikację tego co dobre i złe, dozwolone i zakazane, co pożądane i czego należy unikać.

Szczególną rolę kontaktu słownego w prawidłowym rozwoju zakresu i treści świadomości moralnej można odnotować obserwując dzieci specjalnej troski, np. niewidome. Wyniki badań nad rozwojem języka dzieci niewidomych wskazują, że przebiega on tak samo, jak u dzieci widzących. Sekwencje rozwojowe są takie same i następują kolejno po sobie w tym samym wieku [M. Gottesman 1971; R. F. Cromer 1973], lecz na początku rozwoju mowy zdarzają się częściej opóźnienia [C.W. Telford, J. M. Sawrey 1967]. Tempo nabywania pewnych umiejętności językowych na danym poziomie rozwoju jest wolniejsze niż u widzących. Dotyczy to już etapu artykulacji, gdyż napotyka one na utrudnienia wynikłe z braku możliwości wizualnego naśladownictwa ruchów formacyjnych ust. Również naśladownictwo ekspresji uczuciowej poprzez mimikę i pantomimikę napotyka na przeszkody [J. Postel i in. 1971]. Podobnie później nabywają one umiejętności podania znaczenia niewerbalnych dźwięków [B. Bartholomews 1971]. Tymczasem wypowiedzi dzieci niewidomych mogą być treściowo bogatsze, ponieważ umiejętności, np. zasób słownictwa, logiczne wyrażanie się,

mowa czynna są często bardziej rozwinięte [Z. Sękowska 1974 s. 194-218]. Ich wypowiedzi świadczą o rozbudzonej emocjonalności i silnie odczuwanej potrzebie bezpieczeństwa, którą zaspokajają poprzez liczne pytania i gadatliwość [za D. Mc Carthy 1952 s. 879]. Można z tego wnosić, iż również rozwój umiejętności werbalizacji treści świadomości moralnej dzieci niewidomych przebiega podobnie jak u dzieci widzących.

Jednak dzieci niewidome są częściej narażone na izolację językową. Wskutek braku kontaktu wzrokowego z ludźmi, niewłaściwych postaw rodzicielskich, pobytu w szpitalach, domach dziecka, a w okresie szkolnym w jednorodnym środowisku zakładowym, częściej niż dzieci widzące pozbawione są możliwości realizacji silnie odczuwanej potrzeby wypowiedzania się i komunikacji językowej w indywidualnym kontakcie z drugim człowiekiem, który byłby dla dziecka osobą przez niego kochaną, pożądaną, szanowaną, który słuchałby jego z uwagą i życzliwością. Dlatego przyswojenie przez dzieci niewidome pewnych norm moralnych we wczesnym okresie rozwojowym może być spóźnione, a ich świadomość może być zdominowana przez wymagania, mające również dla dziecka charakter moralny, ale ograniczające jego aktywność ruchową, ochraniające je przed niebezpieczeństwem np. upadku, skaleczenia się, śmierci. Zasób pojęć moralnych może być w związku z tym zawężony do sytuacji, w których niewidomy uczestniczy, a które w porównaniu z różnorodnością doświadczeń jego rówieśników widzących, odznaczają się większą jednostajnością. Brak możliwości wzrokowego uczestnictwa w sytuacjach, w których dziecko niewidome styka się z wartościowaniem moralnym zachowania, utrudnia przyswojenie umiejętności wydawania takich ocen, gdyż okoliczności sytuacyjne, mające wpływ na ocenę, pozostają dla dziecka częściowo niedostępne m.in. zewnętrzne konsekwencje czynu, np. zepsucie zabawki, stłuczenie, zasmucenie. Bez wyjaśnień dorosłego, tłumaczących dziecku osobiste i społeczne skutki jego działań, a nieraz bez pokazu dotykowego — tworzenie się zdolności przewidywania i uwzględnianie w ocenie czynu jego konsekwencji, zostaje utrudnione. Wynika stąd szczególnie rola słów naprowadzających i wyjaśniających dziecku te aspekty sytuacji, które są dla niego percepcyjnie nieosiągalne. Szczególny wpływ na prawidłowy rozwój języka dziecka niewidomego mają jego wczesne, bliskie kontakty uczuciowe z matką, której postawa akceptująca upośledzenie dziecka oraz otaczająca je czułością i zrozumieniem ma większy wpływ na rozwój jego zdolności werbalnych niż przeszkody, jakie stawia ślepotą [J. Postel i in. 1971].

### 3. FUNKCJONOWANIE ŚWIADOMOŚCI MORALNEJ W ASPEKCIE ROZWOJOWYM

Do świadomości dziecka starano się dotrzeć poprzez badania poglądów, sądów i ocen moralnych, oraz pojęć, przez te sądy wyrażanych [por. D. Kornas-Biela 1977]. Badania w tym zakresie dotyczyły 9 grup problemowych, które T. Lickona [1976] za L. Kohlbergiem [1974] określił w postaci dwubiegunowych wymiarów, charakteryzujących rozwój danego aspektu świadomości moralnej, od heteronomii (H) do autonomii (A).

**Wymiar 1**

H: absolutyzacja stanowiska w dziedzinie moralnej.

A: świadomość istnienia różnych punktów widzenia w danej kwestii moralnej.

**Wymiar 2**

H: pojęcie reguły jako oznaczającej rzeczywistość niezmienną.

A: traktowanie reguły w sposób bardziej elastyczny.

**Wymiar 3**

H: przekonanie o istnieniu immanentnej sprawiedliwości zakładającej nieuniknioną karę za zły czyn.

A: materialistyczna koncepcja kary.

**Wymiar 4**

H: obiektywna odpowiedzialność w ocenie winy.

A: uwzględnienie intencji osoby działającej.

**Wymiar 5**

H: określenie zła moralnego jako przekroczenie zakazu czego konsekwencją jest kara.

A: pogwałcenie ducha współdziałania.

**Wymiar 6**

H: przekonanie o arbitralności lub ekspacyjnym charakterze kary.

A: przekonanie o restytucyjności kary lub jej podłożu zakładającym wzajemność.

**Wymiar 7**

H: aprobowanie kar wymierzonych przez osobę znaczącą rówieśnikom dziecka za ich agresję wobec jego własnej osoby.

A: aprobowanie zasady „oko za oko“ jako odwzajemnienia się przez osobę poszkodowaną.

**Wymiar 8**

H: akceptacja arbitralności, nierównej dystrybucji dóbr lub nagród przez osobę znaczącą.

A: przestrzeganie zasady równego podziału.

**Wymiar 9**

H: rozumienie obowiązku jako posłuszeństwa wobec autorytetu.

A: rozumienie obowiązku jako wierności zasadzie równości lub zasadzie działania na rzecz dobra innych.

Spróbujmy obecnie prześledzić ten rozwój w świetle dostępnych prac.

Wyniki badań J. Piageta i B. Inhelder [1956] dotyczące absolutnego charakteru perspektywy moralnej dzieci młodszych (wymiar 1) zostały całkowicie potwierdzone m.in. przez A. Pinard i M. Laurendeau [1970], którzy wykazali, że dziecko w wieku 6 lat i poniżej utrzymuje, iż wszyscy ludzie oceniają w taki sam sposób dany czyn z punktu widzenia moralnego. Z innych wcześniejszych badań nad absolutyzmem pers-

pektywy moralnej można odnotować (za [T. Lickona 1976]) pracę E. Lerner [1937] badającego perspektywę myślenia moralnego u dzieci w różnym wieku: M. H. Feffera i V. Courevitcha [1960] testującego umiejętność myślowego wstawiania się w kontekst moralny, z punktu widzenia osób pełniących różne role oraz badania nad samokrytycyzmem przeprowadzone przez L. Kohlberga [1963].

Jeśli chodzi o pojęcie reguł (wymiar 2), za najbardziej reprezentatywne można uznać badania J. Piageta [1967], które wskazały, że pochodzenie reguł moralnych i sposób ich uzasadnienia zmienia się z wiekiem. Młodsze dzieci, zdaniem J. Piageta, traktują normy jako święte i nienaruszalne, gdyż zostały one ustalone przez kompetentne autorytety. To mistyczne poszanowanie reguł jest charakterystyczną cechą moralności dziecka w fazie egocentrycznej, heteronomicznej [J. Piaget 1967 s. 52]. U dzieci starszych przeświadczenie o teo- lub gerontokracji norm ulega osłabieniu i dziecko dopuszcza możliwość zmiany reguł, o ile tylko byłaby ona przyjęta przez większość członków społeczności oraz uznaje możliwość ustalania przez same dzieci reguł obowiązujących w grupie i w czasie zabawy [J. Piaget 1967 s. 56]. Teza o przejściu od absolutystycznego do relatywistycznego traktowania reguł moralnych została potwierdzona w wielu innych badaniach, które wykazały jednak ograniczenie tego zjawiska ze względu na zasięg kultury i rodzaj norm. Prawdliwość ta dotyczy szczegółowych, tzw. konwencjonalnych norm postępowania, nie uwzględniających możliwości konfliktu między wytycznymi różnych norm. Zaś ogólne normy moralne, wraz z narastaniem doświadczenia i wiedzy (dodatnia korelacja z wykształceniem) stają się coraz bardziej bezwzględnie akceptowane, co wyraża się w przyjmowaniu tzw. postawy zasadniczej [A. Podgórecki 1971]. Badania w nurcie piagetowskim kontynuował R. Epstein [1965], który stwierdził, że tylko 25% dzieci w wieku 4 lat dopuszczało zmianę reguł gry, lecz żaden z nich nie widział takiej ewentualności, jeśli chodzi o reguły szkolne i prawne, podczas gdy większość dzieci w wieku 7 lat stwierdzała możliwość zmiany wszystkich trzech rodzajów reguł. Autor ten na podstawie swoich badań odkrył pięć następujących etapów rozwoju pojęcia reguły u dzieci w wieku od 4 do 7 lat:

Etap 1: dziecko interpretuje opis „zmiany reguły“ jako pewien rodzaj odchylenia od ustalonej praktyki.

Etap 2: dziecko potrafi rozróżniać między zmianą reguły a jej łamaniem, przy czym stwierdza, że lepiej jest zmienić regułę niż ją pogwałcić.

Etap 3: dziecko zaczyna uświadamiać sobie, że możliwe jest dla niego zmienić regułę w grze, podobnie jak nauczyciel w klasie może zmienić jakąś zasadę szkolną.

Etap 4: dziecko jest w stanie rozróżniać między niektórymi zmianami reguł uważając je za „fair“ od zmian niedopuszczalnych, uważanych za szkodliwe lub dyskryminujące.

Etap 5: dziecko ma pewne wyobrażenia na temat zgody większości jako warunku zmiany reguły gry i prawa oraz jest w stanie uwzględniać racje nauczyciela odnośnie do niektórych zasad współzycia w klasie.

Bardzo istotnym akcentem było zwrócenie uwagi przez R. Epsteina na umiejętność rozróżniania przez dziecko między zmianą zasady a faktem jej łamania. Autor ten stwierdził, że dzieci, które nie osiągnęły drugiego stopnia w tej skali, wręcz utożsamiają łamanie reguły z niszczeniem przedmiotów fizycznych.

Wiele prac badawczych poświęcono również problemowi poczucia „sprawiedliwości immanentnej“ (wymiar 3), które wynika z przekonania o automatyzmie wymierzania kar i ich bezosobowym źródle. Według J. Piageta małe dziecko nie rozróżniając między pogwałceniem reguł społecznych a naruszeniem praw fizykalnych ujmuje rzeczywistość jako synkretyczną jedność. Wierzy, że istnieje naturalny, bezpośredni związek przyczynowy między popełnioną winą a karą, którą wymierza dorosły, lub zjawisko fizyczne spełniające funkcję sankcji. Istotę tego powiązania widzi dziecko w tym, że natura jest współniczką dorosłego; nie jest ona systemem ślepych sił, ale harmonijną całością, kierowaną prawami o charakterze fizycznym i moralnym, których twórcą i racją istnienia jest dorosły; całością przenikniętą w każdym szczególe przez celowość antropo- czy nawet egocentryczną [J. Piaget 1967 s. 236]. Jeśli więc opowiemy dziecku historię o chłopcu, który ukradł pieniądze i idzie z nimi po starym, drewnianym moście, to zgodnie ze swoją synkretyczną wizją świata powie ono, że most załamał się pod złodziejem [J. Piaget 1932]. Ponieważ wiara w immanentną sprawiedliwość jest właściwością umysłu dziecięcego, związaną z myśleniem artyficyjalistycznym i animistycznym, zanika ona z wolna (od ok. 8 r. życia), w miarę wzrostu poziomu inteligencji dziecka oraz jego doświadczenia moralnego. Klasyczna teza J. Piageta o istnieniu tego rodzaju poczucia sprawiedliwości we wczesnym okresie rozwojowym, została potwierdzona przez wielu badaczy, jak np. I. H. Caruso [1943], W. Dennis [1943], C. Liu [1950], D. J. Mac Rae [1954], G. Jahoda [1958], P. H. Najarian-Swajian i in. [1966] (za [T. Lickona 1976]) oraz G. R. Medinnus [1959], R. C. Johnson [1962]. Niektórzy badacze stwierdzili jednak, że wiek życia nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na pojęcie sprawiedliwości, jako konsekwencji działania moralnego. G. R. Medinnus [1959] stwierdził, że ujawnienie się poczucia „immanentnej sprawiedliwości“ zależy nie tylko od wieku dziecka, lecz również od rodzaju sytuacji (czynnik treści sytuacji). Inni wykazali również istotną zależność tego poczucia od czynników kulturowych. R. J. Havighurst i B. L. Neugarten [1955] badając myślenie moralne w dziesięciu różnych grupach Indian amerykańskich tylko w sześciu grupach stwierdzili zależność „poczucia sprawiedliwości immanentnej“ od wieku dzieci i młodzieży w zakresie od 12 do 18 lat. J. Curdin [1966] zwraca również uwagę na znaczenie czynnika religijnego w ewolucji poczucia sprawiedliwości — w wychowaniu religijnym akcentuje się bowiem ideę kary za grzech, która może odegrać w okresie rozwojowym rolę czynnika „regresji“, o ile nie jest ona odpowiednio zinterpretowana. Podsumowując wyniki badań nad wymiarem 3 można stwierdzić, że pojęcie „immanentnej sprawiedliwości“ jest uniwersalną cechą rozwoju moralnego, lecz przebieg tego rozwoju zachodzi w konkretnych warunkach socjokulturowych, które kształtują „naturalność“ lub „typowość“ danego procesu rozwojowego.

Najbardziej empirycznie uzasadnionym jest wymiar intencjonalności czynów (wymiar 4). J. Piaget zakładał, że dziecko w okresie heteronomii nie potrafi różnicować dziedziny subiektywnej od rzeczywistości zewnętrznej świata fizycznego. Ta cecha mentalności dziecięcej jest przyczyną tego, że konsekwencje moralne działania małe dziecko ocenia bardziej w kategorii wielkości straty niż intencji działającego, bierze pod uwagę jedynie zewnętrzny aspekt czynu, jego materialne skutki lub nieprawdopodobność, np. „to jest brzydkie kłamstwo dlatego, że nie można w to uwierzyć“



[J. Piaget 1967 s. 142]. W miarę rozwoju dziecko coraz częściej odróżnia wykroczenie, np. kłamstwo, jako działanie psychiczne „od samych zewnętrznych wyników aktu, jaki mu towarzyszył“ [J. Piaget 1967 s. 147]. Trendy rozwojowe w kierunku zwiększania się udziału czynnika intencjonalnego stwierdzono na próbkach badań dzieci z wielu krajów oraz z uwzględnieniem różnych klas społecznych<sup>10</sup>.

Od strony treściowej badania te dotyczyły dwóch typów sytuacji: oceny moralnej różnych przypadków kłamstwa oraz oceny szkody, wywołanej przez działanie kierowane różną intencją. Rezultaty uzyskane przez badaczy w dwóch typach sytuacji moralnej wskazują na istnienie paralelnej zależności. Intencjonalność wzrasta wraz z wiekiem, zaś wielkość szkody oraz wielkość kłamstwa są czynnikami odgrywającymi coraz mniejszą rolę w kwalifikacji moralnej czynu. Przykładem badaczy testujących intencjonalność w ocenach moralnych dzieci mogą być m.in.: L. Boehm [1962], R. L. Krebs [1965], R. E. Grinder [1964], M. L. Nass [1964], P. H. Whiteman, K. P. Kosier [1964], E. Dworkin [1966], T. Lickona [1967 i 1976], P. Covan i in. [1969] (za [T. Lickona 1976]), R. E. Armsby [1971], J. Buchanan, S. Thompson [1973], G. E. Gruen i inni [1979], T. R. Shultz, K. Cloghesy [1981].

Na szczególną uwagę zasługują wyniki uzyskane przez R. L. Krebsa [1965], który sformułował trzy następujące etapy w rozwoju intencjonalności i subiektywnej odpowiedzialności za czyn:

- 1) umiejętność rozpoznania intencji w sytuacji, gdy równe są konsekwencje czynów,
- 2) zdolność uwzględniania intencji w przypadku, gdy stanowią one czynnik „ważenia“ konsekwencji,
- 3) zdolność uwzględniania intencji w pozytywnej kwalifikacji moralnej czynu, który spowodował negatywne konsekwencje.

Podobne badania, lecz nad rozumieniem przez dzieci intencji wypowiedzi innych ludzi, przeprowadził B. P. Ackerman [1981].

Jednym z kierunków badań nad intencjonalnością jest próba stosowania eksperymentalnego treningu celem rozstrzygnięcia problemu przyspieszenia rozwoju moralnego. Wyniki badań w tym względzie nie są jednak jednoznaczne. T. Lickona stosując cztery rodzaje treningu (a) trening wizualny, polegający na oglądaniu przedstawionych na rysunkach sytuacji moralnych, (b) interakcję rówieśników, (c) sytuację konfliktu dorosłych, (d) trening dydaktyczny, polegający na wyjaśnianiu zasady oceny moralnej uwzględniającej intencje — stwierdził wzrost rezultatu oceny moralnej przy wszystkich rodzajach treningu z wyjątkiem tego, który dotyczył konfliktu osób dorosłych, gdzie badane dzieci (w teście kontrolnym) wykazały wyraźny spadek zamiast podwyższenia sprawności w ocenach moralnych. Obserwowanie więc przez dzieci konfliktu dorosłych może spowodować regres w rozwoju moralnym dziecka, gdyż nie jest ono w stanie ze względu na brak odpowiednich struktur operacyjnych umysłu śledzić przebieg dyskursu moralnego. Uczestnictwo przez dziecko w konflikcie

<sup>10</sup> Te prawidłowości rozwojowe potwierdziły również m.in. badania T. W. Rubcowej, która wykazała, że sądy moralne dzieci w wieku 7-11 lat mają charakter sytuacyjny, jednostronny i kategoryczny. Dopiero w wieku 12-14 lat zaczynają głębiej rozumieć, nie tylko te cechy, które znajdują wyraz w czynach zewnętrznych, ale i te, które świadczą o wewnętrznej aktywności osoby, o jej motywach postępowania [1956, s. 83-94]. Ten wiek przełomowy 11-12 lat został również potwierdzony w badaniach J. Zborowskiego [1959].

moralnym dorosłych może spowodować „załamanie się“ istniejących w jego umyśle struktur moralnych. Potwierdzeniem tego rodzaju interpretacji mogą być m.in. badania F. Simion, M. C. Levorato i G. di Stefano [1976] i pośrednio M. Ruffy [1981], L. Buck i in. [1981], które wskazały, że efekt modelu dorosłych zależy od poziomu rozwoju odwracalności operacji umysłowych dziecka.

Pod adresem teorii J. Piageta-T. Lickona wysuwa w tym względzie dwie następujące uwagi krytyczne: niedocenywanie roli języka w reorganizacji struktur poznawczych dziecka oraz przecenianie znaczenia interakcji rówieśników w rozwoju moralnym. Zastrzeżenie co do roli grup rówieśniczych w rozwoju moralnym dziecka podziela również J. S. Carlson [1973], M. Siegal [1979]. Innymi badaczami, którzy potwierdzili istotny wpływ treningu na zmianę orientacji moralnej w ocenach dzieci, byli M. Schleifer i V. Douglas [1973] oraz D. L. Mc Manis [1974]. Niektórzy badacze podjęli problem rozwoju intencjonalności w ocenach moralnych dzieci stosując bardziej precyzyjną niż w metodzie klinicznej J. Piageta kontrolę podstawowych zmiennych eksperymentalnych (wielkość szkody, poziom intencjonalności) oraz dokładniejszy pomiar ocen dzieci technikami skalarnymi (np. [J. P. Buchanan i S. K. Thompson 1973; G. E. Gruen, J. Doherty, A. S. Cohen 1979]). Wykryto również pozytywny związek pomiędzy poziomem rozwoju intencjonalności a poczuciem humoru dziecka [P. E. Mc Ghee 1974]. Do tej grupy badań należy również zaliczyć prace autorów zajmujących się konsekwencjami modelowania [I. J. Toner, R. Potts 1961] oraz tzw. efektem prowokacji w ocenie wartości moralnej czynu przez dzieci. Badacze testujący ten efekt stwierdzają, że dzieci bardziej łagodnie oceniają zachowanie moralnie złe, jeżeli zostało ono „sprowokowane“ (np. [B. C. Rule i P. Duker 1973; L. S. Hewitt 1975]).

Jeśli chodzi o przekroczenie zakazów dorosłych oraz pogwałcenie zasady współdziałania (wymiar 5), można m.in. wymienić badania M. Harrowera [1934] oraz G. R. Medinnusa [1962] wskazujące, że wraz z wiekiem dzieci coraz mniej koncentrują się na zakazach i karach, a bardziej na zaufaniu i przestrzeganiu zasad współżycia (zasady „fair“) — w ocenie moralnej kłamstwa i oszustwa. Małe dziecko utożsamia zło moralne z przekroczeniem zakazu a wartość moralną czynu z wielkością kary, najczęściej rozumianą jako kara fizyczna. Dla starszych nieco dzieci zmienia się charakter kary, ze względu na którą należy respektować jakąś regułę. Karą i nagrodą jest aprobata lub dezaprobata dorosłych, a zwłaszcza grupy rówieśniczej. Dopiero w okresie dorastania (ok. 12 r. życia), na skutek wzrostu inteligencji teoretycznej i współdziałania z innymi następuje interioryzacja norm, a źródłem uzasadnień o obowiązku przestrzegania nakazów moralnych staje się szacunek wzajemny i wewnętrzne przekonanie o wartości moralnej tych norm [J. Piaget 1967 s. 254-157]. T. A. Fulda i R. K. Jentz [1975] na podstawie swoich badań stwierdzili, że czynnikiem stymulującym „przejście“ dziecka z moralności przymusu do moralności współpracy jest umożliwienie mu osobistego doświadczenia sytuacji konfliktów moralnych. Wraz z wiekiem dzieci coraz bardziej rozumieją możliwości współpracy i warunki określające właściwą kooperację [J. R. Rest 1980].

Ważnym przeobrażeniem sfery moralnej jest zmiana poglądu na naturę kary (wymiar 6). Ukształtowana przez przymus dorosłych heteronomiczna moralność czyścigo obowiązku rodzi przekonanie o słuszności sankcji ekspiacyjnych. Mają one cha-

rakter arbitralny — nie istnieje żaden związek między treścią a istotą karanego czynu. Chodzi tylko o zachowanie proporcji między wagą przewinienia a wymierzonym cierpieniem (kary są bardzo surowe, aby dać odczuć ciężar wykroczenia). Wraz z zanikaniem jednostronnego szacunku traci wartość idea ekspiacji, a sankcje są coraz częściej regulowane przez prawo odwzajemnienia. Sankcje przez odwzajemnienie muszą być motywowane, a więc istnieje związek między przewinieniem a rodzajem kary. J. Piaget na podstawie badań świadomości moralnej dzieci wykrył następujące rodzaje sankcji przez odwzajemnienie: 1) wykluczenie z grupy społecznej; 2) ponoszenie materialnej konsekwencji czynu, która jest jednocześnie konsekwencją społeczną; 3) pozbawienie winnego rzeczy, którą nadużył; 4) powtórzenie wobec sprawcy złego czynu dokładnie tego samego, co on sam zrobił; 5) zapłata lub zastąpienie skradzionego lub zniszczonego przedmiotu; 6) nagana, aby winny zrozumiał, że zerwał więź solidarności z grupą [J. Piaget 1967 s. 192-194]. Z badań przeprowadzonych przez wielu innych autorów wynika również, że w wieku około 7 lat dzieci odrzucają arbitralność kary oraz jej ekspiacyjny charakter, a zwracają coraz większą uwagę na jej funkcję restytutywną, zakładającą w jakimś sensie relację wzajemności (np. [L. Boehm 1962; L. Boehm i M. L. Nass 1962; R. C. Johnson 1962]).

Jeśli chodzi o zasadę wzajemności w wymierzaniu kary (wymiar 7), istnieje pewna rozbieżność w wynikach badań psychologicznych, uwarunkowana zapewne różnicami kulturowymi między badanymi grupami dzieci. Badania J. Piageta [1932] z dziećmi szwajcarskimi wskazują, że istnieje bardzo wyraźny trend rozwojowy między 6 i 12 rokiem życia w preferencjach sposobu wymierzania kary rówieśnikom za ich zachowanie agresywne. Wraz z wiekiem dzieci coraz rzadziej informują nauczyciela o zaistniałej sytuacji, a wolą same wymierzyć karę (zasada wzajemności). Tendencja ta została potwierdzona przez R. L. Krebsa [1965] na próbie dzieci w wieku od 4 do 6 lat, natomiast nie potwierdziła się u D. Durkina [1961], który badał dzieci amerykańskie w wieku szkolnym.

W piagetowskim nurcie badań nad rozwojem moralnym wiele miejsca zajmują problemy związane z dystrybucją dóbr lub nagród (wymiar 8), wchodzące w zakres pojęcia sprawiedliwości dystrybutywnej. Prace badawcze idą m.in. w kierunku poszukiwania czynników mających wpływ na rozwój pojęcia sprawiedliwości dystrybutywnej [R. D. Enright i in. 1980; M. Gerling, I. Wender 1981], opartej na równości i sprawiedliwości retrybutywnej, uwzględniającej intencje oraz osobiste i łagodzące okoliczności czynu, w większym stopniu niż sama materia czynów [J. Piaget 1966 s. 63; Z. Montada 1980]. Zgodnie z koncepcją paralelizmu poznawczo-moralnego badano m.in. związek między poziomem rozwoju pojęcia sprawiedliwości a sprawnością operacji logicznych w zakresie trzech dziedzin: klasyfikowania, kompensacji i myślenia perspektywicznego [W. Damon 1975]. Stwierdzono również istnienie istotnego związku pomiędzy ocenami wskazującymi na wysoki poziom rozwoju pojęcia sprawiedliwości dystrybutywnej a postawą szlachetności, hojności i szczodrości [J. E. Grant, A. Veiner, J. Ph. Rushton 1976]. Badania przeprowadzone z osobami opóźnionymi umysłowo, których średni wiek rozwoju funkcji intelektualnych wynosił 6 lat a wiek życia 26 lat, wykazały, że ich poziom ocen moralnych charakteryzuje się podobną tendencją rozwojową, jak w przypadku dzieci normalnych, których średni wiek umysłowy i życia wynosił 6 lat [R. S. Blakey 1973].

Bardzo ważnym przyczynkiem w badaniach nad rozumieniem obowiązku moralnego (wymiar 9) mogą być interkulturowe badania M. Maqsuda [1977], który wskazał, że na rozwój moralny w tym zakresie często większy wpływ mają wartości kulturowe niż wiek życia. Autor na podstawie swoich badań stwierdził, że młodzież islamska jednej z trzech grup etnicznych w Nigerii nawet w wieku 16 lat przejawia moralność ślepego posłuszeństwa wobec autorytetu, typową według J. Piageta, dla młodszego wieku szkolnego. Wyniki badań interkulturowych nie podważają, ale uzupełniają teorię Piageta, wskazując na znaczenie oprócz wieku życia dziecka i jego rozwoju umysłowego, konkretnych warunków socjokulturowych, w jakich dziecko przebywa.

★

Na podstawie dokonanego przeglądu kierunków badań podejmowanych w ramach psychologii moralności można wyrobić sobie obraz procesu rozwoju świadomości moralnej jako złożonego i długotrwałego ciągu względnie uporządkowanych, progresywnych zmian, doprowadzających do dojrzałości w tym zakresie. Przy zaistnieniu odpowiednich warunków rozwojowo-wychowawczych kształtuje się moralność autonomiczna, coraz bardziej świadoma, refleksyjna i zaangażowana.

#### LITERATURA

1. B.P. Ackerman. *Young children's understanding of a speakers's intentional use a false utterance*. „Developmental Psychology“ 1981 v. 17 s. 472-480.
2. R.E. Armsby. *A re-examination of the development of moral judgment in children*. „Child Development“ 1971 v. 42 s. 1241-1248.
3. J. Aronfreed. *Conduct and conscience: the socialization of internalized control over behavior*. New York 1968.
4. B. Bartholomews. *Learning of meaningful nonverbal sounds by blind children*. „Perceptual and Motor Skills“ 1971 v. 33 s. 1289-1290.
5. R.S. Blakey. *Moral judgment in subnormal adults and normal children*. „British Journal of Mental Subnormality“ 1973 v. 19 nr 37 s. 85-90.
6. L. Boehm. *The development of conscience: a comparison of American children of different mental and socio-economic levels*. „Child Development“ 1962 v. 33 s. 565-574.
7. L. Boehm, M.L. Nass. *Social class differences in conscience development*. „Child Development“ v. 33 1962 s. 565-574.
8. N.I. Bołdyriew. *O kaczestwiennom swojeobrazii processa nrawstwiennowo wospitanija*. „Sowietskaja Pedagogika“ 1965 v. 29 nr 8 s. 70-79.
9. L.Z. Buck, W.P. Walsh, G. Rothman. *Relationship between parental moral judgment and socialization*. „Youth Society“ 1981 v. 13 nr 1 s. 91 n.
10. J.P. Buchanan, S.K. Thompson. *A quantitative methodology to examine the development of moral judgment*. „Child Development“ 1973 v. 44 s. 186-189.
11. M. Buczyńska-Garewicz. *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*. Wrocław 1975.
12. M. Cackowska. *Myslenie i mowa w ujęciu L. S. Wygotskiego*. „Ruch Pedagogiczny“ 1961 nr 5 s. 48-66.
13. J.S. Carlson. *Moral development of Lao children*. „International Journal of Psychology“ 1973 v. 8 nr 1 s. 25-35.

14. E. Claparède. *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Warszawa 1936.
- 14a. R. Cromer. *Conservation by the congenitally blind*. „British Journal Psychology“ 1973 v. 64 nr 2 s. 19-35.
15. J. Curdin. *A study of the development of immanent justice*. Unpubl. doct. diss. Univ. of North Carolina at Chapel Hill 1966.
16. Cz. Czapów. *Problem przekonań a wychowanie*. „Wychowanie“ 1963 nr 7 s. 24-26.
17. Cz. Czapów. *Inspiracja przekonań*. „Wychowanie“ 1963 nr 10 s. 13-16.
18. W. Damon. *Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations*. „Child Development“ 1975 v. 46 nr 2 s. 301-312.
19. J.W. Dawid. *O zarazie moralnej. Studium psychologiczno-społeczne*. Warszawa 1886.
20. R. Dreikurs. *Znaczenie uczucia społecznego dla wychowania moralnego*. W: *Sify moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie*. Bydgoszcz 1934.
21. D. Durkin. *The specificity of children's moral judgment*. „Journal of Genetic Psychology“ 1961 v. 98 s. 3-14.
22. R.D. Enright, W.F. Enright, L.A. Manheim, E.B. Harris. *Distributive justice development and social class*. „Developmental Psychology“ 1980 v. 16 nr 6 s. 555-565.
23. R. Epstein. *The development of children's conceptions of rules in the years four to eight*. Unpubl. senior paper. Univ. of Chicago 1965.
24. M. Fritzhand. *O niektórych właściwościach etyki marksistowskiej*. Warszawa 1974.
25. T.A. Fulda, R.K. Jantz. *Moral education through diagnostic — prescriptive teaching methods*. „Elementary School Journal“ 1975 v. 75 nr 8 s. 513-518.
26. L. Geppertowa, M. Przetacznikowa, S. Szuman. *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa 1968.
27. M. Gerling, I. Wender. *Concepts of justice and distribution behavior of preschool children*. „Zeitschrift für Entwicklungs Psychologie und Pädagogische Psychologie“ 1981 v. 13 nr 3 s. 236-250.
28. S. Gerstman. *Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży*. Warszawa 1959.
29. A. Gołąb. *Problemy psychologii moralności*. W: *Etyka*. Pod red. H. Jankowskiego. Warszawa 1973 s. 121-177.
30. A. Gołąb. *Wysokość standardów moralnych a moralne zachowanie się*. W: *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*. Pod red. I. Obuchowskiej, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowskiego. Warszawa 1979 s. 64-94.
31. M. Gottesman. *A comparative study of Piaget's developmental schema of sighted children with that of a group of blind children*. „Child Development“ 1971 v. 42 nr 2 s. 573-580.
32. J.E. Grant, A. Veiner, J. Ph. Rushton. *Moral judgment and generosity in children*. „Psychological Reports“ 1976 v. 39 nr 2 s. 451-454.
33. W. Grudzińska. *Kształtowanie rozumienia norm moralnych w procesie nauczania języka polskiego w młodszym wieku szkolnym*. Wrocław 1980.
34. G.E. Gruen, J. Doherty, A.S. Cohen. *The moral judgments of preschool children*. *Journal of Psychology*“ 1979 v. 101 2-half s. 287-291.
35. M. Harrower. *Social status and moral development*. „British Journal of Educational Psychology“ 1934 nr 4 s. 75-95.
36. R. J. Havighurst, B.L. Neugarten. *American Indian and white children: a sociological investigation*. Chicago 1955.
37. R.J. Havighurst, H. Taba. *Adolescent character and personality*. New York 1949.
38. L.S. Hewitt. *The effects of provocation, intentions and consequences on children's moral judgments*. „Child Development“ 1975 v. 46 nr 2 s. 540-544.
39. B. Hornowski. *Psychologiczne podstawy kształtowania poglądu na świat dzieci i młodzieży*. Poznań 1959.
40. E.B. Hurlock. *Rozwój dziecka*. Warszawa 1960, 1961.
41. M. Jarymowicz. *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „ja“ dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*. Wrocław 1979.
42. R.C. Johnson. *A study of children's moral judgment's*. „Child Development“ 1962 v. 33 s. 327-354.
43. L. Kohlberg. *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought*. W: *Concepts in Psychology*. Ed. P. Mussen. Lexington 1974 s. 196-214.
44. D. Kornas-Biela. *Preferencje norm moralnych u młodzieży kończącej studia wyższe. (Badania z zakresu psychologii moralności)*. Lublin 1972. Mps w Bibliotece KUL.

45. D. Kornas-Biela. *Z badań nad pojęciami moralnymi w psychologii polskiej*. „Summarium“ 1977 nr 26 s. 43-51.
46. Cz. Kowal. *Świadomość moralna a postępowanie człowieka*. „Kwartalnik Pedagogiczny“ 1965 r. 10 cz. I nr 2 s. 60-92, cz. II nr 3 s. 95-118.
47. Cz. Kowal. *Badania nad wpływem świadomości moralnej na postępowanie ludzi*. „Kwartalnik Pedagogiczny“ 1965 r. 10 nr 2 s. 261-262.
48. S. Kowalski. *Przyczynek do zagadnienia faz rozwoju myślenia i języka dziecka*. „Zeszyty Naukowe UP“ 1956 nr 5 z. 1. s. 15-59.
49. J. Kozielski. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1976.
50. M. Krawczyk. *Zarys teorii wychowania moralnego*. Warszawa 1967.
51. R.L. Krebs. *The development of intentional and sanction-independent moral judgment in the years four to eight*. Univ. of Chicago 1965.
52. M. Kreutz. *Zarys ramowej teorii woli*. „Kwartalnik Psychologiczny“ 1935 t. 6 nr 2-4 s. 315-350.
53. W.A. Kruticki. *Ponimanie i ocena szkolnikom i niektórych moralnych kaczestw licznosci*. „Woprosy Psychologii“ 1956 nr 2 s. 74-88.
54. S. Kunowski. *Psychoterapeutyczne znaczenie kształcenia charakteru u młodzieży*. „Roczniki Filozoficzne“ 1966 z. 4 s. 29-47.
55. N.D. Lewitow. *Zagadnienia psychologii charakteru*. Warszawa 1956.
56. A. Lewszin. *O roli słowa w wospitani*. „Woprosy Psychologii“ 1956 nr 1 s. 90-99.
57. T. Lickona. *Critical issues in the study of moral development and behavior*. W: *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Ed. T. Lickona. New York 1976 s. 3-27.
58. T. Lickona. *Research of Piaget's theory of moral development*. Tamże s. 219-240.
59. M. Maqsd. *The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgments of Nigerian Muslim adolescents*. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1977 v. 8 nr 1 s. 113-122.
60. D. McCarthy. *Le développement du langage chez l'enfant*. W: *L' Carmichael Manual de Psychologie de L'enfant*. T. 2. Paris 1952.
61. P.E. McGhee. *Moral development and children's appreciation of humor*. „Developmental Psychology“ 1974 v. 10 nr 4 s. 514-525.
62. D.L. McManis. *Effects of peer-models vs. adult-models and social reinforcement on intentionality of children's moral judgments*. „Journal Psychology“ 1974 v. 87 nr 2 s. 159-170.
63. G.R. Medinnus. *Immanent justice in children: a eeviw of the literature and additional dats*. „Journal of Genetic Psychology“ 1959 v. 94 s. 253-262.
64. G.R. Medinnus. *Objective responsibility in children: a comparison with the Piaget data*. „Journal of Genetic Psychology“ 1962 v. 101 s. 127-133.
65. L. Montada. *Developmental changes in concepts of justice*. W: *Justice and Social Interaction. Experimental and Theoretical Contribution from Psychological Research*. Ed. G. Mikula. New York 1980 s. 257-284.
66. M. Ossowska. *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*. Warszawa 1949.
67. J. Pastuszka. *Psychologia ogólna*. Lublin 1961.
68. J. Pastuszka. *Charakter człowieka. Struktura, typologia, diagnostyka psychologiczna*. Lublin 1962.
69. J. Piaget. *The moral judgment of the child*. London 1932 (*Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967).
70. J. Piaget, B. Inhelder. *The child's conception of space*. London 1956.
71. J. Piaget. *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa 1966.
72. A. Pinard, M. Laurendeau. *The development of the concept of space in the child*. New York 1970.
73. A. Podgórecki, J. Kurczewski, J. Kwaśniewski, M. Łoś. *Poglądy społeczeństwa polskiego na moralność i prawo. Wybrane problemy*. Warszawa 1971.
74. J. Postel, N. Caillon, C. Neu. *Oral language of the blind child*. „Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiene Mentale de l'Enfance“ 1971 v. 19 nr 1-2 s. 21-32.
75. J.R. Rest. *Understanding the possibilities and conditions of cooperation*. „Bulletin of the Menninger Clinic“ 1980 v. 44 nr 5 s. 524-552.
76. J. Reykowski. *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa 1966.
77. A. Rodziński. *U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej i wartościowania ściśle moralnego*. „Roczniki Filozoficzne“ 1968 t. 16 z. 2 s. 4-128.

78. T.W. Rubcowa. *Ossobiennosti osoznaniya moralnykh svoystw lichnosti shkolnikami raznowo vozrasta*. „Woprosy Psichologii“ 1956 nr 4 s. 83-94.
79. S.L. Rubinsztein. *Byt i świadomość*. Warszawa 1961.
80. M. Ruffy. *Influence of social factors in the development of the young child's moral judgment*. „European Journal of Social Psychology“ 1981 v. 11 s. 61-75.
81. B.G. Rule, P. Duker. *Effects of intentions and consequences on children's evaluations of aggressors*. „Journal of Personality and Social Psychology“ 1973 v. 27 nr 2 s. 184-189.
82. M. Schleifer, V. Douglas. *Moral judgment, behaviour and cognitive style in young children*. „Canadian Journal of Behavioural Science“ 1973 v. 5 nr 2 s. 133-144.
83. P.J. Schulz. *The sight of blindness and the phenomenon of avoidance*. „New Outlook for the Blind“ 1975 v. 69 nr 6 s. 261-265.
84. S. Schwartz. *Words, deeds and the perceptions of consequences and responsibility in action situations*. „Journal of Personality and Social Psychology“ 1968 v. 10 s. 232-242.
85. Z. Sękowska. *Kształcenie dzieci niewidomych*. Warszawa 1974.
86. M. Siegal. *Socialization and the development of adult respect*. „British Journal of Psychology“ 1979 v. 70 s. 83-86.
87. F. Simion, M.C. Levorato, G. Di Stefano. *Social and cognitive factors in the development of moral judgment*. „Giornale Italiano di Psicologia“ 1976 v. 3 nr 1 s. 133-156.
88. K. Sońnicki. *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1963.
89. E. Sujak. *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków 1978.
90. W. Szardakow. *Zarys psychologii ucznia*. Warszawa 1959.
91. Z. Szulca. *Od wiedzy moralnej do moralnego postępowania*. „Wychowanie“ 1961 nr 5 (51) s. 13-16.
92. Z. Szulca. *Kształtowanie przekonań moralnych*. Wrocław 1969.
93. S. Szuman. *Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości*. Lwów 1938.
94. S. Szuman. *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław 1955.
95. W. Tatariewicz. *Charakter człowieka i jego szczęście*. „Problemy“ 1946 nr 3 s. 14-22.
96. W. Tatariewicz. *O czterech rodzajach sądów etycznych*. W: *Droga do filozofii*. Warszawa 1971 s. 200-312.
97. C.W. Telford, J.M. Sawrey. *The exceptional individual*. New York 1967.
98. W. Terlecka. *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*. Warszawa 1975.
99. T. Tomaszewski. *Świadomość*. W: *Psychologia*. Pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1975 s. 13-36.
100. I.J. Toner, R. Potts. *The effect of modeled rationales on moral behavior, moral choice and level of moral judgment in children*. *Journal of Psychology*“ 1981 v. 107 nr 2 s. 153-162.
101. A. Tucholski. *Psychologiczna koncepcja sumienia w ujęciu teorii Justina Aronfreeda*. Lublin 1975. Mps w Bibliotece KUL.
102. T. Witkowski. *Wrażliwość moralna dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Lublin 1965. Mps w Bibliotece KUL.
103. W. Witkowski. *Psychologia*. T. 1. Warszawa 1962.
104. Z. Zaborowski. *Interpersonalna koncepcja charakteru*. „Nauczyciel i Wychowanie“ 1970 nr 2 s. 28-46.
105. J. Zborowski. *Rozwój sądów moralnych u dzieci*. „Życie Szkoły Wyższej“ 1959 r. 14 nr 6 s. 1-4.

## THE STRUCTURE AND FUNCTION OF MORAL SENSE

### Summary

The paper presents opinions of different authors on the concept of moral sense (e. g. tardy, accompanying reflective consciousness, the consciousness of self, present, and potential consciousness), and assessments of its structure (e. g. A. Gołąb). Next, selected elements of moral sense are presented: knowledge, moral concepts (concepts of obligations, norms, standards as well as those concerning one's own self — one's own moral features, one's own real, social and ideal „I“), opinions, views, assessments and moral beliefs, sensitivity and the sense of moral obligations, conscience, value directions and preferential arran-

gement of moral norms. The author also points out to the mutual relationships between moral sense and such extra-cognitive elements of moral sphere as moral sense and feelings, moral attitudes, personal pattern and ideal and moral character. The problem of the dynamizing and regulating influence of moral sense on the sense of one's own value, opinion of oneself, self-criticism and behaviour is shown.

The author discusses the role of verbalization in moral sense's development; the question raised is to what extent the development of a child's language competence can effect the formation of its moral sense (special attention is paid to the role of the verbal contact in the formation of moral sense among blind children). The research on moral sense's function in a development aspect are divided into nine problem groups. The groups are formed in the shape of bipolar dimensions which characterize different aspects of moral sense: e.g. intentionality, the concept of moral rule, moral punishment, the sense of obligation, from heteronomy to autonomy. A survey of papers on the subject is made.