

DOROTA KORNAS-BIELA

FUNKCJONOWANIE ŚWIADOMOŚCI MORALNEJ W ASPEKCIE ROZWOJOWYM

(PRZEGLĄD LITERATURY)

Rozwój świadomości moralnej ujmowany jest w psychologii jako proces względnie uporządkowanych i progresywnych zmian, doprowadzających przy zaistnieniu odpowiednich warunków rozwojowo-wychowawczych do dojrzałości w jej zakresie. Przegląd kierunków badań podejmowanych w ramach psychologii moralności pozwala na dostrzeżenie faktu, że sekwencyjność rozwoju moralnego jest jedną z jego istotnych cech¹. Dotyczy to również świadomości moralnej, do której starano się dotrzeć poprzez badania poglądów, ocen moralnych i sądów oraz pojęć przez te sady wyrażanych². Badania w tym zakresie można ująć w 9 grup problemowych, które T. Lickona³ za L. Kohlbergiem⁴ ujął w postaci dwubiegowych wymiarów, charakteryzujących rozwój danego aspektu świadomości moralnej od heteronomii (H) do autonomii (A):

Wymiar 1

H: przekonanie o istnieniu jednego słusznego poglądu w dziedzinie moralnej.

A: świadomość istnienia różnych punktów widzenia na daną kwestię moralną.

Wymiar 2

H: rozumienie reguły jako rzeczywistości nieziennej.

A: traktowanie reguły w sposób bardziej elastyczny.

Wymiar 3

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

A: przeświadczenie o materialistycznym charakterze kary.

Wymiar 4

H: uwzględnianie obiektywnej odpowiedzialności w ustalaniu winy.

A: uwzględnianie w ocenie czynu intencji osoby działającej.

Wymiar 5

H: rozumienie zła moralnego jako przekroczenia zakazu

A: rozumienie zła moralnego jako zinterioryzowanej zasady współżycia

społecznego.

Wymiar 6

H: przekonanie o arbitralności lub ekspiacyjnym charakterze kary.

A: przekonanie o restytucyjności kary.

Wymiar 7

H: aprobowanie kar wymierzonych przez osobę znaczącą rówieśnikom dziecka za ich agresję wobec niego.

A: aprobowanie zasady „oko za oko” przez osobę poszkodowaną.

Wymiar 8

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

A: przestrzeganie zasady równego podziału dóbr.

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 problem rozwoju świadomości moralnej w świetle dostępnych prac.

W y m i a r 1

Wyniki badań J. Piageta i B. Inhelder⁵ dotyczące absolutnego charakteru perspektywy moralnej dzieci młodszych zostały całkowicie potwierdzone m.in. przez A. Pinarda i M. Lauredeau⁶, którzy wykazali, że dziecko w wieku 6 lat jest przekonane, iż wszyscy ludzie oceniają w taki sam sposób dany czyn. Z wcześniejszych badań nad absolutyzmem perspektywy moralnej można odnotować prace: E. Lerner⁷, badającego perspektywę myślenia moralnego dzieci w różnym wieku, M. H. Feffera i V. Gourevitcha⁸, testujących umiejętność ujęcia kontekstu moralnego danej sytuacji z punktu widzenia osób pełniących w niej różne role, oraz Kohlberga przeprowadzającego badania nad samokrytycyzmem⁹.

Szczególną uwagę temu wymiarowi poświęcili w swych badaniach ci psychologowie moralności, którzy zajmowali się rozwojem umiejętności uwzględniania społecznej perspektywy w sądach i rozumowaniu dzieci, m.in. R. Selman i W. Damon¹⁰ przedstawili opisowo i symbolicznie cztery stadia rozwoju w tym zakresie, wskazując, iż są one paralelne do rozwoju u dziecka obrazu samego siebie i innych ludzi oraz podejmowania różnych ról społecznych:

0. Stadium egocentryzmu - chociaż dziecko może odróżniać proste emocje u innych ludzi, często dziwi się, że punkt widzenia kogoś jest inny niż jego własny. Nie jest w stanie przyjąć, że inni mogą mieć

odmienne zdanie w danej kwestii społecznej lub moralnej.

1. Stadium podmiotowe - dziecko zaczyna rozumieć, że inni ludzie nie muszą myśleć i odczuwać tak samo jak ono, mają własny punkt widzenia, gdyż znajdują się w innej sytuacji, odgrywają inne role, mają inne informacje.

2. Stadium samorefleksji - dziecko jest zdolne do krytycznej refleksji nad własnymi myślami i doznaniem. Może antycypować wpływ swoich przekonań i uczuć na innych ludzi, a także wpływ cudzych przekonań i uczuć na siebie. Zdaje sobie sprawę, że tak jak ono ujmuję innych jako odrębne przedmioty, tak i inni widzą je jako oddzielne indywiduum.

3. Stadium wzajemności - dziecko może objąć punkt widzenia kilku osób. Rozumie, że w osobowych interakcjach każda z osób równocześnie może postawić się w miejscu drugiej i z korzystnego dla niej punktu widzenia rozważać daną kwestię moralną lub podejmować decyzje moralną.

Autorzy ci wskazali, że zdolność uwzględniania punktu widzenia innych osób i ujmowania go jako różnego od własnego, lecz pozostającego z nim w określonym związku może być uważana za rdzeń społecznej inteligencji. Proces uczenia się perspektywy społecznej znajduje się w centrum uwagi badaczy¹¹, gdyż odgrywa ważną rolę w rozwoju zdolności społeczno-moralnych (m.in. w rozwoju pojęć moralnych) oraz stanowi konieczny warunek powstania autonomicznej moralności.

Stymulowanie zdolności ujmowania alternatywnych rozwiązań problemów moralnych wykorzystywane jest również jako element programu resocjalizacji przestępców. S. Duguid¹² przedstawił badania 65 przestępców polegające na wdrożeniu programu edukacji, mającej na celu zmniejszenie kryminalnych zachowań. Program ten poprzez m.in. sztukę, tworzenie struktur demokratycznych, dyskusje miał zwiększyć świadomość potencjalnych problemów, jakie powstają w relacjach międzyludzkich, rozwinąć umiejętność wysuwania alternatywnych rozwiązań, werbalizowania ich znaczenia oraz rozważenia konsekwencji działań. Trzyletnie badania wykazały efektywność tego programu w zapobieganiu przestępczości (14 recydywistów, w grupie kontrolnej - 50%).

W y m i a r 2

Jeśli chodzi o rozumienie reguł, za najbardziej reprezentatywne można uznać badania Piageta¹³, które wykazały, że świadomość pochodzenia reguł moralnych i sposób ich uzasadniania zmienia się z wiekiem. Młodsze dzieci, zdaniem Piageta, traktują normy jako

święte i nienaruszalne, gdyż zostały ustalone przez kompetentne autorytety, np. przez Boga, rodzica. To mistyczne poszanowanie reguł jest charakterystyczną cechą moralności dziecka w fazie egocentrycznej, heteronomicznej¹⁴. U dzieci starszych przeświadczenie o teokracji lub gerontokracji norm ulega osłabieniu - dziecko dopuszcza możliwość zmiany reguł pod warunkiem, że byłyby one przyjęte przez większość członków społeczności, uznaje też możliwość ustalania przez same dzieci reguł obowiązujących w grupie i w czasie zabawy¹⁵. Teza o przejściu od absolutystycznego do relatywistycznego traktowania reguł moralnych została potwierdzona w wielu badaniach, które wykazały jednak ograniczenie tego zjawiska wpływami społeczno-kulturowymi i rodzajem norm¹⁶. Prawdopodobnie ta dotyczy szczegółowych, tzw. konwencjonalnych norm postępowania, nie uwzględniających możliwości konfliktu między wytycznymi różnych norm. W miarę rozwoju dzieci nabywają umiejętności rozróżniania norm konwencjonalnych i moralnych oraz odmiennej oceny przekroczeń tych norm, np. w reakcji na przekroczenie normy moralnej dzieci w wieku szkolnym zwracają bardziej uwagę na konsekwencje wynikające z tego zachowania dla innych osób (np. zadanie komuś fizycznego lub psychicznego bólu, niesprawiedliwość), w przypadku zaś przekroczenia norm konwencjonalnych koncentrują się na aspekcie naruszonego porządku społecznego, na niespełnieniu normatywnych oczekiwań, które określa dana reguła¹⁷. 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 zasadniczej¹⁸. Badania w nurcie piagetowskim kontynuował R. Epstein¹⁹, który stwierdził, że tylko 25% czterolatków dopuszczało zmianę reguł gry, lecz żaden z nich nie widział takiej ewentualności, gdy chodziło o reguły szkolne i prawne, podczas gdy większość siedmiolatków uznawała możliwość zmiany wszystkich trzech rodzajów reguł. Autor ten na podstawie swoich badań odkrył pięć następujących etapów rozwoju pojęcia reguły u dzieci w wieku 4-7 lat:

1. Dziecko interpretuje „zmianę reguły” jako pewien rodzaj odstępstwa od ustalonej praktyki.
2. Dziecko potrafi odróżnić zmianę reguły od jej łamania, przy czym stwierdza, że lepiej jest zmienić regułę, niż ją pogwałcić.
3. Dziecko zaczyna uświadamiać sobie, że może samo zmienić regułę w grze, podobnie jak nauczyciel w klasie może zmienić jakąś zasadę szkolną.

4. Dziecko jest w stanie ocenić, które zmiany reguł są „fair”, a które są niedopuszczalne, szkodliwe lub dyskryminujące.

5. Dziecko ma pewne wyobrażenie o potrzebie uzyskania zgody większości członków grupy społecznej jako warunku zmiany reguły gry czy prawa oraz jest w stanie uwzględniać racje nauczyciela odnośnie do niektórych zasad współżycia w klasie.

Bardzo istotną obserwacją było zwrócenie uwagi przez Epsteina na fakt, czy dziecko odróżnia wyraźnie zmianę zasady od jej łamania. Autor ten stwierdził, że dzieci, które nie osiągnęły drugiego etapu rozwoju w tej skali, utożsamiają wręcz łamanie reguły z niszczeniem przedmiotów fizycznych.

W y m i a r 3

Wiele prac badawczych poświęcono również problemowi poczucia „sprawiedliwości immanentnej”, które wynika z przekonania o automatyzmie wymierzania kar i ich bezosobowym źródle. Według Piageta małe dziecko, nie odróżniając pogwałcenia reguł społecznych od naruszenia praw fizycznych, ujmuje rzeczywistość jako synkretyczną jedność. Wierzy, że istnieje naturalny, bezpośredni związek przyczynowy między popełnioną winą a karą, którą wymierza dorosły, lub zjawiskiem fizycznym spełniającym funkcję sankcji. Istotę tego powiązania dziecko widzi 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), przenikniętą w każdym szczególnie celowością antropo- czy nawet ego-centriczną²⁰. 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 złodziejem²¹. Dzieci czteroletnie w badaniach Kohlberga²² wykazywały większą niż siedmiolatki tendencję do dewaluacji osoby, którą spotkało nieszczęście, niezależnie od kontekstu, w jakim się ten nieszczęśliwy przypadek wydarzył. Ponieważ wiara w immanentną sprawiedliwość jest właściwością umysłu dziecięcego, związaną z myśleniem artyficyjalistycznym i animistycznym, zanika ona w miarę wzrostu poziomu inteligencji dziecka oraz jego doświadczenia moralnego. Klasyczną tezę Piageta o istnieniu tego rodzaju poczucia sprawiedliwości we wczesnym okresie rozwojowym potwierdziło wielu badaczy, jak I. H. Caruso (1943), W. Dennis (1943), C. Liu (1950), D. J. Mac Rae (1954), G. Jahoda (1958), P. H. Najarian-Swajian (1966) i inni²³, a także G. R. Medinnus²⁴, R. C. Johnson²⁵ oraz B. Portens, R. C. Johnson²⁶.

Niektórzy badacze wskazywali na związek myślenia kierującego się zasadą „immanentnej sprawiedliwości” z innymi elementami sfery moralnej, np. R. Karniol²⁷ w dwukrotnych badaniach dzieci szkolnych otrzymał wyniki wskazujące na ujemną korelację między wyjaśnieniami odwołującymi się do zasady „immanentnej sprawiedliwości” a reakcją poczucia winy i przyznawania się do niej po przekroczeniu norm, dodatnią zaś z powstrzymywaniem się od oszustwa. Stwierdzono przy tym, że wiek życia nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na pojęcie sprawiedliwości ujmowanej jako regulator działania moralnego²⁸. G. R. Medinnus²⁹ wykazał, że ujawnienie się poczucia „immanentnej sprawiedliwości” zależy nie tylko od wieku dziecka, lecz również od rodzaju sytuacji (czynnik treści sytuacji). Inni badacze wskazali także na istotną zależność tego poczucia od czynników kulturowych (np. od systemu wartości lub sposobu rozumowania³⁰). R. J. Havighurst i B. L. Neugarten³¹, badając myślenie moralne w dziesięciu różnych grupach Indian amerykańskich, tylko w sześciu grupach stwierdzili zależność poczucia „sprawiedliwości immanentnej” od wieku dzieci i młodzieży w przedziale 12-18 lat. J. Curdin³² 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.

Badania D. Thornton i R. L. Reid³³ ujawniły ciekawy fakt, iż większość młodych przestępców nie tylko nie wierzy w „immanentną sprawiedliwość”, ale jest również przekonana, że zdoła uniknąć kary za przekroczenie norm, co przy prymitywnym poziomie rozumowania moralnego ułatwia zachowanie przestępcze. Podsumowując wyniki badań nad wymiarem 3, można stwierdzić, że poczucie „immanentnej sprawiedliwości” jest uniwersalną cechą rozwoju moralnego, lecz rozwój ten odbywa się w konkretnych warunkach socjokulturowych, które kształtują „naturalność” lub „typowość” danego procesu rozwojowego.

W y m i a r 4

Najbardziej empirycznie uzasadniony jest wymiar intencjonalności czynów. Piaget zakładał, że dziecko w okresie heteronomii nie potrafi odróżnić dziedziny subiektywnej od rzeczywistości zewnętrznej świata fizycznego. Ta cecha mentalności dziecięcej jest przyczyną tego, że małe dziecko ocenia moralne konsekwencje działania bardziej w kategoriach 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”³⁴. W miarę swego rozwoju dziecko coraz częściej odróżnia wykroczenie (np. kłamstwo) jako działanie psychiczne „od danych zewnętrznych wyników aktu, jaki mu towarzyszył”³⁵, szkodę intencjonalną od akcydentalnej, szkodę całkowicie nieprzewidywalną od wynikłej np. z niedbałości³⁶. Trendy rozwojowe w kierunku zwiększania się udziału czynnika intencjonalnego stwierdzono na próbkach badań dzieci z wielu krajów, z uwzględnieniem różnych klas społecznych. Te prawidłowości rozwojowe potwierdziły m.in. badania T. W. Rubcowej, która wykazała, że sądy moralne dzieci w wieku 7-11 lat mają jeszcze charakter sytuacyjny, jednostronny i kategoriyczny. Dopiero gdy dziecko osiągnie wiek 12-14 lat, zaczyna głębiej rozumieć nie tylko te cechy, które znajdują wyraz w czynach zewnętrznych, ale i te, które świadczą o wewnętrznej aktywności osoby, o motywach jej postępowania³⁷. Wiek przełomowy w rozwoju myślenia intencjonalnego (11-12 lat) został również potwierdzony w badaniach J. Zborowskiego³⁸. Dzieci w tym wieku zdobywają umiejętność rozumienia, dlatego za podobne występne czyny karze się niejednako, oraz uwzględniania „okoliczności łagodzących” w moralnym wartościowaniu działań.

Od strony treściowej wiele badań dotyczyło dwóch typów sytuacji: oceny moralnej różnych przypadków kłamstwa oraz oceny szkody wywołanej przez działanie kierowane różną intencją. Rezultaty owych badań wskazują na istnienie paralelnej zależności: intencjonalność (umiejętność uwzględniania intencji w ocenie moralnej czynu) wzrasta wraz z wiekiem, natomiast wielkość szkody oraz wielkość kłamstwa są czynnikami odgrywającymi coraz mniejszą rolę w kwalifikacji moralnej czynu³⁹. Intencjonalność w ocenach moralnych dzieci testowali również 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, 1976), P. Covan i in. (1969)⁴⁰, R. E. Armsby⁴¹, P. Hebble⁴², M. King⁴³, J. P. Buchanan, S. E. Thompson⁴⁴, B. G. Rule, P. Duker⁴⁵, G. E. Gruen, J. Doherty, A. S. Cohen⁴⁶, J. Suls, R. J. Kalle⁴⁷, M. M. Brandt, G. M. Strattner⁴⁸, B. P. Ackerman⁴⁹, T. R. Shultz, K. Cloghesy⁵⁰, W. S. Millar⁵¹.

Na szczególną uwagę zasługują wyniki uzyskane przez Krebsa⁵², który wyodrębnił trzy następujące etapy rozwoju umiejętności rozpoznania intencji i poczucia subiektywnej odpowiedzialności za czyn:

1. umiejętność rozpoznania roli intencji w sytuacji, gdy konsekwencje czynów są równe;

2. zdolność uwzględniania roli różnych intencji w przypadku, gdy stanowią one czynnik decydujący o ocenie konsekwencji czynów;

3. zdolność uwzględniania intencji w pozytywnej kwalifikacji moralnej czynu, który spowodował negatywne konsekwencje.

Jednym z kierunków badań nad intencjonalnością jest próba stosowania eksperymentalnego treningu celem rozstrzygnięcia problemu przyspieszenia rozwoju moralnego (np. w dyskusji⁵³). Wyniki badań w tym względzie nie są jednak jednoznaczne. 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 umiejętności formułowania oceny moralnej pod wpływem wszystkich rodzajów treningu z wyjątkiem tego, który dotyczył konfliktu osób dorosłych, gdzie dzieci po badaniach w teście kontrolnym zamiast podwyższenia wykazały wyraźny spadek sprawności w ocenach moralnych. Obserwowanie więc przez dziecko konfliktu dorosłych może spowodować regres w jego rozwoju moralnym, gdyż nie jest ono w stanie, ze względu na brak odpowiednich struktur operacyjnych umysłu, śledzić przebiegu dyskursu moralnego. Uczestniczenie dziecka w konflikcie moralnym dorosłych może spowodować „załamania się” istniejących w jego umyśle struktur moralnych. Potwierdzeniem tego rodzaju interpretacji mogą być m.in. badania F. Simion, M. C. Levorato i G. di Stefano⁵⁴, a pośrednio M. Ruffy⁵⁵, L. Z. Buck, W. P. Walsh, G. Rothman⁵⁶, które wykazały, że efekt modelu dorosłych zależy od poziomu odwracalności operacji umysłowych dziecka. Przegląd badań dokonany przez J. M. Darley i M. P. Zanna⁵⁷ ilustruje fakt, iż dzieci w miarę rozwoju nabywają przeświadczenia, że istnieją warunki łagodzące ocenę moralną zachowań szkodzących drugiej osobie, tzn. że krzywdzenie innych może być moralnie usprawiedliwione, jeśli stanowi odpowiedź na spowodowaną przez kogoś frustrację lub ujawnioną agresję. Przyznanie się przez kogoś do winy jest czynnikiem usposabiającym dzieci do uwzględniania w ocenie moralnej czynu jego intencji, natomiast fakt przeżywania przez tę osobę wyrzutów sumienia lub wewnętrznej walki nie aktywizuje myślenia intencjonalnego dziecka (badania dzieci w wieku 6-7 lat przeprowadzone przez M. Leon⁵⁸).

Dzieci, formułując sądy moralne, uwzględniają również percepcję charakteru ocenianej przez nie osoby - o ile młodsze dzieci ba-

zują w ocenie na konsekwencjach czynu, o tyle dzieci w średnim wieku szkolnym uwzględniają tzw. przeszłą intencję (jak ktoś postępował poprzednio). Percepcja osoby decyduje o moralnej kwalifikacji jej postępowania. Dopiero starsze dzieci (ok. 10 roku życia) w ocenie moralnej czynu zwracają większą uwagę na jego aktualną intencję⁵⁹.

Lickona wysuwa pod adresem teorii Piageta dwie następujące uwagi krytyczne: niedocenywanie roli języka w reorganizacji struktur poznawczych dziecka oraz przecenianie znaczenia interakcji rówieśników w jego rozwoju moralnym. Zastrzeżenie co do roli grup rówieśniczych w rozwoju moralnym dziecka podzielają również J. S. Carlson⁶⁰, J. B. Edwards⁶¹, M. Siegal⁶². Istotny wpływ treningu na zmianę orientacji moralnej w ocenach dzieci potwierdzili także inni badacze: M. Schleifer i V. Douglas⁶³, L. C. Jensen, G. E. Hafen⁶⁴ oraz D. L. McManis⁶⁵. Niektórzy natomiast podjęli problem rozwoju intencjonalności w ocenach moralnych dzieci, stosując bardziej precyzyjną niż w metodzie klinicznej Piageta kontrolę podstawowych zmiennych eksperymentalnych (wielkość szkody, poziom intencjonalności) oraz dokładniejszy pomiar ocen dzieci technikami skalarnymi⁶⁶. Stwierdzono, że zdolności uwzględniania intencji w ocenach moralnych czynu są zależne od sposobu zaprezentowania dzieciom sytuacji podlegających ocenie - użycie wideotaśmy wyzwała myślenie konkretne, związane z przedstawioną sytuacją i ułatwia odczytanie intencji, np. na podstawie mimiki osób. Hipotetyczne sytuacje moralne przedstawione dziecku werbalnie aktywizują jego teoretyczne myślenie moralne. Egocentryzm tego myślenia utrudnia dziecku uchwycenie intencji czynu drugiej osoby⁶⁷.

Spośród wielu badań warto odnotować te, które wykryły pozytywne związki pomiędzy poziomem rozwoju intencjonalności a poczuciem humoru dziecka⁶⁸, oraz prace autorów podejmujących problem związku między intencjonalnością działań, odpowiedzialnością za nie i zakresem konsekwencji a oceną moralną dokonywaną przez dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym oraz rodzajem formułowanych przez nie prośb⁶⁹. Inni autorzy zajmowali się konsekwencjami modelowania⁷⁰, wskazując m.in., że większy wpływ na wzrost intencjonalności w ocenach dziecka ma model dorosłego niż rówieśnika⁷¹, oraz tzw. efektem prowokacji w dokonywanej przez dzieci ocenie wartości moralnej czynu. Badacze testujący ten efekt stwierdzają, że dzieci stosunkowo łagodnie oceniają zachowanie moralnie złe, jeżeli zostało ono „sprowokowane”⁷². Łagodniej oceniają nieumyślne zniszczenie czegoś przez

swoich rówieśników niż przez dzieci w innym wieku oraz umyślne zniszczenie dokonane przez małe dzieci (zapewne jest to wpływ częstej ich obrony przez dorosłych). Wyniki te wskazują na to, że ważnym determinantem w sądach moralnych dzieci jest nie tylko intencja, ale i wiek osoby ocenianej⁷³. Innym czynnikiem, który modyfikuje myślenie intencjonalne w badaniach eksperymentalnych, jest kolejność podawania informacji (o intencjach i konsekwencjach zachowania bohaterów historyjek), które zależnie od wieku dziecka są jakościowo różnie integrowane⁷⁴.

Różnice zaobserwowane w wynikach badań intencjonalnego aspektu ocen moralnych dzieci tłumaczy się m.in. różnymi rodzajami intencji zastosowanymi przez badaczy (np. całkowicie nieprzewidywalny i niezamierzony wypadek, a wynikły z braku uwagi czy z przekroczenia zakazu) oraz odmiennym rozumieniem odpowiedzialności moralnej, która jest tu jednocześnie podejmowana, a której poznawczo-werbalne ujęcie przez dzieci podlega również specyficznej dynamice rozwoju⁷⁵.

W y m i a r 5.

Jeśli chodzi o przekraczanie zakazów dorosłych oraz pogwałcenie zasady współdziałania, można m.in. wymienić badania M. Harrowera⁷⁶ oraz G. R. Medinnusa⁷⁷ wskazujące, że wraz z wiekiem dzieci w ocenie moralnej kłamstwa i oszustwa coraz mniej koncentrują się na zakazach i karach, a bardziej na zaufaniu i przestrzeganiu zasad współżycia (zasady „fair”). Małe dziecko utożsamia zło moralne z przekroczeniem zakazu, a wartość moralną czynu z wielkością kary, najczęściej rozumianej jako kara fizyczna. Dla nieco starszych dzieci zmienia się charakter kary - karą i nagrodą jest aprobata lub dezaprobata dorosłych, a zwłaszcza grupy rówieśniczej. Dopiero w okresie dorastania (ok. 12 roku życia) na skutek wzrostu inteligencji teoretycznej i współdziałania z innymi ludźmi następuje interioryzacja norm, a źródłem uzasadnień obowiązku przestrzegania nakazów moralnych staje się wzajemny szacunek i wewnętrzne przekonanie o wartości moralnej norm⁷⁸.

T. A. Fulda i R. K. Jantz⁷⁹ na podstawie swoich badań stwierdzili, że czynnikiem stymulującym „przejście” dziecka z moralności przymusu do moralności współpracy jest umożliwienie mu osobistego doświadczenia sytuacji konfliktów moralnych. Znaczenie konfliktów moralnych dla rozwoju świadomości w tym zakresie podkreślali również E. Turiel⁸⁰, L. Gunsberg⁸¹, L. J. Walker⁸². Wraz z wiekiem dzieci coraz lepiej rozumieją możliwości współpracy i warunki określające

właściwą kooperację w stosunkach międzyludzkich⁸³.

W y m i a r 6.

Ważnym przeobrażeniem sfery moralnej jest zmiana poglądu na naturę kary. Ukształtowana przez przymus dorosłych heteronomiczna moralność czystego obowiązku rodzi przekonanie o słuszności sankcji ekspiacyjnych. Mają one charakter arbitralny - nie istnieje żaden związek między treścią a istotą karanego czynu. Chodzi tylko o zachowanie proporcji między wagą przewinienia a wymierzaniem 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. 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 posłużył się, dokonując czynu złego moralnie; 4. powtórzenie wobec sprawcy złego czynu dokładnie tego samego, co on zrobił; 5. zapłata lub zastąpienie skradzionego lub zniszczonego przedmiotu; 6. nagana, aby winny zrozumiał, że zerwał więź solidarności z grupą⁸⁴. 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 wzajemności⁸⁵.

W y m i a r 7.

Jeśli chodzi o zasadę wzajemności w wymierzaniu kary, istnieje pewna rozbieżność w wynikach badań psychologicznych, uwarunkowana zapewne różnicami kulturowymi w badanych grupach dzieci. Badania Piageta⁸⁶ dzieci szwajcarskich wykazały, że między 6 a 12 rokiem życia zaznacza się bardzo wyraźny trend rozwojowy w preferencjach sposobu wymierzania kary rówieśnikom za ich zachowanie agresywne. Wraz z wiekiem dzieci coraz rzadziej informują nauczyciela o zaistniałej sytuacji, a karę wolą wymierzać same (zasada wzajemności). Tendencja ta została potwierdzona przez Krebsa⁸⁷ na próbie populacji dzieci w wieku 4-6 lat, natomiast nie potwierdziła jej D. Durkin⁸⁸, która badała dzieci amerykańskie w wieku szkolnym.

W y m i a r 8.

Rozwój pojęcia sprawiedliwości uważany jest za węzłowy dla

rozwoju moralnego jednostki, a przez niektórych badaczy jest wręcz z nim utożsamiany, tzn. każde stadium rozwoju pojęcia sprawiedliwości stanowi etap uświadomienia sobie i werbalizacji specyficznych problemów moralnych, rozumowania moralnego na określonym poziomie i podejmowania coraz bardziej dojrzałych decyzji moralnych, co jednocześnie odzwierciedla paralelne stadium rozwoju w zakresie nabywania ról społecznych⁸⁹.

W piagetowskim nurcie badań nad rozwojem moralnym wiele miejsca zajmują problemy związane z dystrybucją dóbr lub nagród, wchodzące w zakres pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej. Prace badawcze idą m.in. w kierunku poszukiwań czynników mających wpływ na rozwój pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej⁹⁰, opartej na równości i sprawiedliwości retribucyjnej, uwzględniającej w większym stopniu intencje oraz osobiste i łagodzące okoliczności czynu niż samą materię czynu⁹¹. Czynnikiem tymi są m.in. korelaty osobowościowe, np. ekstrawersja, introwersja⁹². S. Baley i in.⁹³ na podstawie badań dzieci przedszkolnych zwrócili uwagę, że sposób dystrybucji dóbr i jej uzasadnienie (motywacja) mogą być wskaźnikami nie tylko poziomu myślenia, ale i cech charakterologicznych. Ukazano też rolę, jaką pełni zaznajamianie dziecka z moralnymi standardami oraz ich biegunowo odrębnymi egzemplifikacjami (np. prezentacja bohaterów oraz omówienie zachowań uczciwego i nieuczciwego, chciwego i szczodrego) w rozbudzeniu empatii oraz zmianie świadomości i zachowania moralnego w dziedzinie dystrybucji dóbr⁹⁴.

Zgodnie z koncepcją paralelizmu poznawczomoralnego badano m.in. związek między poziomem rozwoju pojęcia sprawiedliwości a sprawnością operacji logicznych w zakresie trzech dziedzin: klasyfikowania, kompensacji i myślenia perspektywicznego⁹⁵. Stwierdzono również występowanie istotnego związku pomiędzy ocenami wskazującymi na wysoki poziom rozwoju pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej a postawą szlachetności, hojności i szczodrości⁹⁶. Badania przeprowadzone z osobami opóźnionymi umysłowo, których średni wiek rozwoju funkcji intelektualnych wynosił 6 lat, a wiek życia - 26 lat, wykazały, że poziom dokonywanych przez nie ocen moralnych charakteryzuje się podobną tendencją rozwojową jak w przypadku dzieci normalnych, których średni wiek umysłowy i wiek życia wynosił 6 lat⁹⁷.

W y m i a r 9.

Wielu autorów rozwój dziecka ujmuje jako proces przejścia od egocentryzmu do socjalizacji, która związana jest z zaufaniem autory-

tetowi. Szacunek dla autorytetu i posłuszeństwo wobec niego są uważane (na równi z koleżeństwem) za najważniejszy sposób organizowania przez dziecko jego interpersonalnych związków. W miarę rozwoju zmienia się ujęcie autorytetu - dziecko uświadamia sobie swoje własne prawa, możliwość przeciwstawiania się niewłaściwym żądaniom, zauważa różne ograniczenia, jakim podlega autorytet⁹⁸. Dalszy rozwój moralny polega na osiągnięciu przez dziecko zdolności do empatii. Musi ono przejść w swym rozwoju od bezwzględnego zaufania autorytetowi do samodzielnego rozważania indywidualnych potrzeb drugiej osoby i grupy, musi nabyć społeczną perspektywę. Wzajemną zależność między poziomem rozwoju moralnego a stosunkiem do autorytetu m.in. E. C. Devereux⁹⁹. Badania M. Siegala i J. Rablina¹⁰⁰ ujawniły, iż dzieci w wieku 5-9 lat potrzebują autorytetu moralnego. Nie rozumieją jeszcze racjonalności narzucanych im zasad i reguł mających na celu zapobieganie złemu zachowaniu. Niezależnie od wieku, płci, klasy społecznej, z której się wywodzą, preferują matki „interwencyjne”, które dostarczają im informacji, co wolno, a czego nie wolno robić. Dziecko w tym wieku potrzebuje wytycznych dorosłego. Zdaje sobie przy tym sprawę, że dane zachowanie jest złe niezależnie od tego, czy matka interweniuje czy nie, dlatego surowiej ocenia niewłaściwe postępowanie dziecka, którego matka jest liberalna, dobrotliwie pozwalająca na wszystko. T. A. Wilder¹⁰¹ sprawdzał skuteczność opracowanego przez siebie programu (dyskusja, granie ról, obniżanie napięcia) podniesienia poziomu myślenia moralnego dzieci. Okazało się, że różnice w sposobie ujmowania obowiązku moralnego dotyczą nie tylko zmiennej wieku, ale i środowiska, np. mieszkańcy wsi częściej niż mieszkańcy miast wykazują tendencję do uzasadniania swych decyzji moralnych wiernością normom i podporządkowaniem się autorytetowi¹⁰².

Bardzo ważnym przyczynkiem w badaniach nad rozumieniem obowiązku moralnego są interkulturowe badania M. Maqsuma¹⁰³, który wykazał, że często większy wpływ na rozwój moralny w tym zakresie 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 Piageta dla młodszego wieku szkolnego. Wyniki badań interkulturowych¹⁰⁴ nie podważają, ale uzupełniają teorię Piageta, wskazując, że oprócz wieku dziecka i stopnia jego rozwoju umysłowego znaczenie dla rozumienia obowiązku moralnego mają konkretne warunki socjokulturowe, w jakich ono przebywa.

*

Przyjęty w artykule schemat opracowania literatury przedmiotu jest oczywiście arbitralny i pozwolił na ujęcie tylko pewnych aspektów rozwoju świadomości moralnej - nie zajmowano się np. jej rozwojem w wieku dorosłym¹⁰⁵, czynnikami szczególnie ważnymi w tym zakresie, jak np. pochodzenie etniczne¹⁰⁶ czy wpływ rodziców¹⁰⁷. Ze względu na rozległość tematyczną pominięto również omówienie pedagogicznych metod stymulujących rozwój świadomości moralnej, jak np. dyskusję w grupach rówieśniczych¹⁰⁸, dyskusję w rodzinie¹⁰⁹, udzielanie zwrotnych informacji¹¹⁰ czy zaznajamianie dziecka z wyższym od tego, jaki ono reprezentuje, poziomem rozumowania moralnego¹¹¹.

Należy również zdawać sobie sprawę, iż przyjęty model rozwoju świadomości moralnej jest zdeterminowany kulturowo i stanowi odbicie euro-amerykańskiego sposobu widzenia człowieka, według którego dojrzała osoba - to wolne, racjonalne i autonomiczne indywiduum. W innych kulturach możliwe jest odmienne rozumienie moralnej dojrzałości i procesu rozwoju człowieka, np. D. S. Dief¹¹² wskazuje, iż z punktu widzenia konfucjańskiego człowiek z wrodzonym moralnym zmysłem oraz dążeniem do utrzymania harmonii jest integralną częścią uniwersum. Stąd np. dojrzałe rozwiązywanie konfliktów polega nie na indywidualnym, ale na kolektywnym wyborze i odpowiedzialności moralnej.

Samo rozumienie kryteriów rozwoju świadomości moralnej jest więc określane przyjętą w danym kręgu kulturowym ogólną koncepcją człowieka i jego rozwoju. Rozwój świadomości rozumie się jako proces złożony, wielowymiarowy i długotrwały, zależny m.in. od socjokulturowych czynników środowiska¹¹³. Jest on również w różnym stopniu zintegrowany z pozapoznawczymi elementami moralności jednostki¹¹⁴ oraz wprzęgnięty w całość jej rozwoju osobowego.

P R Z Y P I S Y

¹ D. K o r n a s-B i e l a. *Psychologiczne koncepcje rozwoju moralnego*. „Roczniki Filozoficzne” 31:1983 z. 4

² T a ł. *Z badań nad pojęciami moralnymi w psychologii polskiej*. „Summarius” 6:1977 nr 26 s. 43-51.

³ *Critical issues in the study of moral development and behavior*. W: *Moral development and behaviour theory*. Research and social issues. Ed. T. Lickona. New York 1976 s. 3-27.

- 4 *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.
- 5 *The child's conception of space.* London 1956.
- 6 *The development of the space in the child.* New York 1970.
- 7 Zob. L i c k o n a, jw.
- 8 Tamże.
- 9 *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought.* „Vita Humana” 6:1963 s. 11-33.
- 10 *The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for conceptions of justice at three early levels.* W: *Moral development. Current theory and research.* Ed. D. J. De Palma, J. M. Foley. Hillsdale 1975 s. 57-73.
- 11 Por. K. S k a r ż y ń s k a. *Punkt widzenia innych ludzi i przyczyny ich działań w spostrzeganiu dzieci. Ujęcie rozwojowe.* „Psychologia Wychowawcza” 36:1979 nr 4 s. 458-469.
- 12 *Rehabilitation through education. A Canadian model.* „Journal of Offender Counseling, Services and Rehabilitation” 6:1981 nr 1-2 s. 53-67.
- 13 *The moral judgment of the child.* London 1932. Tłum. pol.: *Rozwój ocen moralnych dziecka.* Warszawa 1967.
- 14 Tamże s. 52.
- 15 Tamże s. 56.
- 16 Kornas-Biela. *Pochodzenie i zmiennosc norm moralnych w świadomości dzieci niewidomych i widzących.* „Roczniki Filozoficzne” 29:1981 z. 4 s. 75-121.
- 17 L. P. N u c c i, M. S. N u c c i. *Children's responses to moral and social convention transgressions in free play settings.* „Child Development” 53:1982 nr 5 s. 1337-1342.
- 18 A. P o d g ó r e c k i, J. K u r c z e w s k i, J. K w a ś n i e w s k i, M. Ł o ś. *Poglądy społeczeństwa polskiego na moralność i prawo. Wybrane problemy.* Warszawa 1971.
- 19 *The development of children's conceptions of rules in the years four to eight.* Unpubl. senior paper. Univ. of Chicago 1965.
- 20 P i a g e t, jw. s. 236.
- 21 Tamże.
- 22 *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought.* „Vita Humana”.

- 23 Zob. L i c k o n a, jw.
- 24 *Immanent justice in children: a review of the literature and additional data.* „Journal of Genetic Psychology” 94:1959 s. 253-262.
- 25 *A study of children's moral judgment's.* „Child Development” 33:1962 s. 327-354.
- 26 *Children's responses to two measures of conscience development and their relation to sociometric nomination.* „Child Development” 36:1965 s. 703-711.
- 27 *Behavioural and cognitive correlates of various immanent justice responses in children: Deferrent versus punitive moral systems.* „Journal of Personality and Social Psychology” 43:1982 nr 4 s. 811-820.
- 28 Por. Z. K o ś ć. *Odporność na pokusę. Przegląd i analiza krytyczna technik badania.* „Psychologia Wychowawcza” 23:1976 nr 4 s. 469-481.
- 29 Jw.
- 30 Zob. S. S t e i b e, M. M c C a r r e y. *Prediction of justice-related behaviour by fairness-reasoning and human values.* „Psychological Reports” 51:1982 nr 3 cz. 2 s. 1275-1281.
- 31 *American Indian and white children: a sociological investigation.* Chicago 1955.
- 32 *A study of the development of immanent justice.* Unpubl. doct. diss. Univ. of North Carolina at Chapel Hill 1966.
- 33 *Moral reasoning and type of criminal offence.* „British Journal of Social Psychology” 21:1982 nr 3 s. 231-238.
- 34 P i a g e t, jw. s. 142.
- 35 Tamże s. 147.
- 36 J. M. D a r l e y, M. P. Z a n n a. *Making moral judgments.* „American Scientist” 70:1982 nr 5 s. 515-521.
- 37 T. W. R u b c o w a. *Osobiennosti osoznaniya moralnykh soistw lichnosti szkolnikami raznovo vozrasta.* „Woprosy Psichologii” 1956 nr 4 s. 83-94.
- 38 *Rozwój sądów moralnych u dzieci.* „Życie Szkoły Wyższej” 14:1959 nr 6 s. 1-4.
- 39 Zob. np. T. J. F e r g u s o n, B. G. R u l e. *Influens of inferential set, outcome intent and outcome severity of children's moral judgments.* „Developmental Psychology” 18:1982 nr 6 s. 843-851.
- 40 Por. L i c k o n a, jw.
- 41 *A re-examination of the development of moral judgment in children.* „Child Development” 42:1971 s. 1241-1248.

- 42 *The development of elementary school children's judgment of intent.* „Child Development” 42:1971 s. 1203-1215.
- 43 *The development of some intention concepts in young children.* „Child Development” 42:1971 s. 1145-1152.
- 44 *A quantitative methodology to examine the development of moral judgment.* „Child Development” 44:1973 nr 1 s. 186-189.
- 45 *Effects of intentions and consequences on children's evaluations of aggressors.* „Journal of Personality and Social Psychology” 11:1981 s. 61-75.
- 46 *The moral judgments of preschool children.* „Journal of Psychology” 101:1979 s. 287-291.
- 47 *Children's moral judgment as a function of intention damage and actor's physical harm.* „Developmental Psychology” 15:1979 nr 1 s. 93-94.
- 48 *Effect highlighting intention on intentionality and retributive justice.* „Developmental Psychology” 6:1980 nr 2 s. 147-148.
- 49 *Young children's understanding a speakers's intentional use of a false utterance.* „Developmental Psychology” 17:1981 s. 472-480.
- 50 *Development of recursive awareness of intention.* „Developmental Psychology” 17:1981 nr 4 s. 465-471.
- 51 *Reasons for the attribution of intent 7 and 9 year-old children.* „The British Journal of Developmental Psychology” 2:1984 nr 1.
- 52 *The development of intentional and sanction-independent moral judgment in the years four to eight.* Univ. of Chicago 1965.
- 53 *Zob. A. B. N a d l e r. The effects of awareness of consequences and group discussion on level of moral judgment.* „Dissertation Abstracts International” 35:1975 s. 6169.
- 54 *Social and cognitive factors in the development of moral judgment.* „Giornale Italiano di Psicologia” 3:1976 s. 133-156.
- 55 *Influence of social factors in the development of the young child's moral judgment.* „European Journal of social Psychology” 11:1981 s. 61-75.
- 56 *Relationship between parental moral judgment and socialization.* „Youth Society” 13:1981 nr 1 s. 91 nn.
- 57 *Jw.*
- 58 *Rules in children's moral judgments. Integration of intent, damage and rationale information.* „Developmental Psychology” 18:1982 nr 6 s. 835-846.
- 59 *J. F. de G r o o t. Effects of person perception on the development of children's moral judgment.* „Journal of Genetic Psycho-

logy" 14:1982 nr 1 s. 41-48.

60 *Moral development of Lao children.* „International Journal of Psychology" 8:1973 nr 1 s. 25-35.

61 *A developmental study of a acquisition of some moral concepts in children aged 7 to 15.* „Educational Research" 14:1974 s. 83-93.

62 *Socialization and the development of adult respect.* „British Journal of Psychology" 70:1979 s. 83-86.

63 *Moral judgment, behaviour and cognitive style in young children.* „Canadian Journal of Behavioural Science" 5:1973 nr 2 s. 133-144.

64 *The effect of training children to consider intentions when making judgments.* „Journal of Genetic Psychology" 122:1973 nr 2 s. 223-233.

65 *Effects of peer-models vs. adult-models and social reinforcement on intentionality of children's moral judgments.* „Journal of Psychology" 87:1974 nr 2 s. 159-170.

66 *Zob. np. Buchanan, Thompson, jw.; Gruen, Doherty, jw.*

67 *J. M. Rybasha, P. A. Roodin. A interpretation of the effects of videotape and verbal presentation modes on children's moral judgments.* „Child Development" 49:1978 s. 228-230.

68 *P. E. McGee. Moral development and children's appreciation of humor.* „Developmental Psychology" 10:1974 nr 4 s. 514-525.

69 *B. W. Darby, B. R. Schlenkow. Children's reactions to apologies.* „Journal of Personality and Social Psychology" 43:1982 nr 4 s. 742-753.

70 *I. J. Toner, H. Potts. The effect of modeled rationales on moral behavior, moral choice and level of moral judgment in children.* „Journal of Psychology" 107:1981 nr 2 s. 153-162.

71 *D. Dorr, S. Fey. Relative power of symbolic adult and peer models in the modification of children's moral choice behavior.* „Journal of Personality and Social Psychology" 29:1974 nr 3 s. 335-341.

72 *Zob. np.: Rule, Duker, jw.; L. S. Hewitt. The effects of provocation, intentions consequences of children's moral judgments.* „Child Development" 46:1975 nr 2 s. 540-541.

73 *R. W. Buldain, W. D. Crano, D. M. Wegner. Effects of age of actor and observer on the moral judgments of children.* „Journal of Genetic Psychology" 141:1982 nr 2 s. 261-270.

74 *R. Grueneich. The development of children's integration rules for making moral judgments.* „Child Development" 53:1982 nr 4 s. 887-894.

75 *D. C. Gutkin. An analysis of the concept of moral*

intentionality. „Human Development” 16:1973 nr 5 s. 371-381.

76 *Social status and moral development.* „British Journal of Educational Psychology” 1934 nr 4 s. 75-95.

77 *Objective responsibility in children: a comparison with the Piaget data.* „Journal of Genetic Psychology” 101:1962 s. 127-133.

78 P i a g e t. *Rozwój ocen moralnych dziecka.*

79 *Moral reasoning a teaching methods.* „Elementary School Journal” 75:1975 nr 8 s. 513-518.

80 *Conflict and transition in adolescent moral development.* „Child Development” 45:1974 nr 1 s. 14-29.

81 *Conflict training and the development of moral judgment in children.* W: *Proceedings fourth interdisciplinary seminar; Piagetian theory and its implications for the helping professions.* February 15, 1974. University of Southern California. Los Angeles 1975.

82 *Source of cognitive conflict for stage transition in moral development.* „Developmental Psychology” 19:1983 nr 1 s. 103-110.

83 J. R. R e s t. *Understanding the possibilities and conditions of cooperation.* „Bulletin of the Menninger Clinic” 44:1980 nr 5 s. 524-552.

84 P i a g e t. *Rozwój ocen moralnych dziecka* s. 192-194.

85 Np.; L. B o e h m. *The development of conscience a comparison of American children of different mental socio-economic levels.* „Child Development” 33:1962 s. 565-574; L. B o e h m, M. L. N a s s. *Social class differences in conscience development.* „Child Development” 33:1962 s. 565-574; J o h n s o n, jw.

86 *Rozwój ocen moralnych dziecka.*

87 Jw.

88 *The specificity of children's moral judgment.* „Journal of Genetic Psychology” 98:1961 s. 3-14.

89 S e l m a n, D a m o n, jw.

90 R. S i m o n s, M. K l a a s s e n. *Children's conceptions and use of rules of distributive justice.* „International Journal of Behavioral Development” 2:1978 nr 3 s. 253-268; R. D. E n r i g h t, W. E. E n r i g h t, L. A. M a n h e i m, E. B. H a r r i s. *Distributive justice development and social class.* „Developmental Psychology” 16:1980 nr 6 s. 555-563; M. G e r l i n g, L. W e n d e r. *Concepts of justice and distribution behavior of preschool children.* „Zeitschrift für Entwicklungs Psychologie und Pädagogische Psychologie” 13:1981 nr 3 s. 236-250.

91 P i a g e t. *Rozwój ocen moralnych dziecka* s. 63; L. M o n t a d a. *Developmental changes in concepts of justice.* W: *Justice*

and social interaction. *Experimental and theoretical contribution from psychological research*. Ed. C. Mikula. New York 1984 s. 257-284.

92 G. Stephenson, J. Barker. *Personality and the pursuit of distributive justice: An experimental study of children's moral behavior*. „The British Journal of Social and Clinical Psychology” 11:1972 s. 207-219.

93 S. Bailey, E. Rybicka, M. Derwiszówna, W. Mentiłkówna. *Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym*. „Polskie Archiwum Psychologii” 1935/36 z. 8 s. 193-283.

94 S. G. Yakobson, L. P. Pocherevina. *The role of subjective attitude toward ethical standards in the control of moral behavior of preschool children*. „Woprosy Psichologii” 1982 nr 1 s. 40-49

95 W. Damon. *Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations*. „Child Development” 46:1975 nr 2 s. 301-312; tenże. *The social world of the child*. San Francisco 1977.

96 J. E. Grant, A. Veiner, J. Ph. Rushton. *Moral judgment and generosity in children*. „Psychological Reports” 39:1976 nr 2 s. 451-454.

97 R. S. Blakey. *Moral judgment in subnormal and normal children*. „British Journal of Mental Subnormality” 19:1973 nr 37 s. 85-90.

98 Damon, jw.

99 *Authority and moral development German and American children. A cross-national pilot experiment*. „Journal of Comparative Family Studies” 3:1972 nr 1 s. 99-124.

100 *Moral development as reflected by young children's evaluation of maternal discipline*. „Merril-Palmer Quarterly” 28:1982 nr 4 s. 499-509.

101 *Investigation moral reasoning and moral action in the classroom*. „New Jersey Journal of School Psychology” 1982 nr 1 s. 39-47.

102 M. Nisan, L. Kohlberg. *University and variation in moral judgment. A longitudinal and crosssectional study in Turkey*. „Child Development” 53:1982 nr 4 s. 865-876.

103 *The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgments of Nigerian Muslim adolescents*. „Journal of Cross-Cultural Psychology” 8:1977 nr 1 s. 113-122.

104 Zob. np.; Nisan, Kohlberg, jw.; Wilder, jw.

105 Por. W. Edelstein, G. Noam. *Regulatory structures of the self and postformal stages adulthood*. „Human Development” 25:1982 nr 6 s. 407-422.

- 106 Por. A. Cortese. *Moral development in Chicano and Anglo children*. „Hispanic Journal of Behavioural Sciences” 4:1982 nr 3 s. 353-366.
- 107 Zob. Z. Eisikovits, A. Saggi. *Moral development and discipline encounter in delinquent and nondelinquent adolescents*. „Journal of Youth and Adolescence” 11:1982 nr 3 s. 217-230.
- 108 Np. K. Maitland, J. R. Goldman. *Moral judgment as a function of peer group interaction*. „Journal of Personality and Social Psychology” 30:1974 nr 5 s. 699-704.
- 109 M. Poole, A. J. Gelder, W. Dickinson. *Turntaking in family interaction*. „Psychological Reports” 51:1982 nr 1 s. 236-238.
- 110 S. R. Stengel. *Moral education for young children*. „Young Children” 37:1982 nr 6 s. 23-31.
- 111 Walker. *The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development*. „Child Development” 53:1982 nr 5 s. 1330-1336.
- 112 *Chinese perspective on Kohlberg's theory of moral development*. „Developmental Review” 2:1982 nr 4 s. 331-341.
- 113 J. Pim, W. Kurtines, M. Ruffly. *Moral development in contemporary American and Swiss Children*. „Archives de Psychologie” 50:1982 nr 194 s. 225-235.
- 114 R. H. Quinn. *A person centered model of development of consistent moral conduct*. „Saybrook Review” 4:1982 nr 1 s. 23-52.

DAS FUNKTIONIEREN DES SITTlichen BEWUSSTSEINS
UNTER DEM GESICHTSPUNKT DER ENTWICKLUNG
(Literaturübersicht)

Z u s a m m e n f a s s u n g

Für eine der wesentlichen Eigenschaften der sittlichen Entwicklung wird sein Sequenzcharakter angesehen. Das bezieht sich auch auf das sittliche Bewusstsein. Der Artikel enthält eine Übersicht der Forschungen zur Entwicklung des sittlichen Bewusstseins und erfasst sie mittels des von T. Lickona (1976) vorgeschlagenen Modells. Dieses Modell umfasst 9 Aspekte des sittlichen Bewusstseins, und die Entwicklung eines jeden wird mit Hilfe bipolarer Dimensionen bestimmt, die den Übergang von der Heteronomie zur Autonomie charakterisieren.

Das angenommene Schema der Literaturbearbeitung ist natürlich willkürlich und stellt einen Reflex des euroamerikanischen Gesichtspunktes vom Menschen dar, der die sittlich reife Person als freies, rationales und autonomes Individuum sieht. Es ist möglich, dass in anderen Kulturkreisen, bei einer anderen Sicht des Menschen, andere Auffassungen von der sittlichen Entwicklung und dem Kriterium der reifen Person auf diesem Gebiet funktionieren.