

Elżbieta Gawel-Luty

DZIECIĘCA ŚWIADOMOŚĆ MORALNA: OBRAZ ETYCZNEJ DYSPOZYCJI

W kręgu pytań o naturę moralności

Relacja człowieka do otaczającego go świata, człowieka zarówno dorosłego jak i dziecka, w ujęciu antropologicznym rozpatrywana bywa w dwu odrębnych choć mogących współwystępować porządkach: w porządku instrumentalnym, czyli w porządku mechanizmów regulacyjnych (sausal mechanism order), oraz w porządku przeżywania, zwłaszcza przeżywania wartości transcendentalnych (moral order) (Straś-Romanowska, 1995). Owa dwutorowość wynika z faktu antropologicznego traktowania świata jako świata nie tylko fizykalnego, mechanicznego, lecz jednocześnie świata przeżywanego, interpretowanego, jawiącego się człowiekowi w spostrzeżeniach, wyobrażeniach, pojęciach, intuicji. Ten przeżywany subiektywnie świat ludzki jest światem znaczeń osobistych, indywidualnych wartości i sensów.

Przyjmując jako istotną dla rozważań filozofię sensu osobistego przywołam główne założenia, wprowadzające do drogi poznania człowieka poprzez drogę rozumienia znaczeń osobistych, ważnych dla konceptualizacji świadomości moralnej. Przyjmuje zatem, że:

„1. Psychologia sensu jest psychologią personalityczną, tzn., psychologią świadomego, przeżywającego świat i tym samym wolnego podmiotu.

2. Przedmiotem zainteresowania psychologii sensu są problemy egzystencjalne, tj. dotyczące przeżyć i wyborów życiowych, w tym zwłaszcza przeżyć i wyborów moralnych związanych z odpowiedzialnością.

3. Problemy te są formułowane w terminach znaczeń osobistych i ich związku ze sposobem interpretacji sytuacji oraz wyborem działania [...]” (Straś-Romanowska, 1993, s. 105).

Założenia powyższe ściśle związane są z tzw. rozumiejącym typem poznania, zwanym interpretacjonizmem (Taylor, 1985), według którego rozumienie należy do kategorii stanów umysłu czy postaw konwersacyjnych umożliwiających ogólną ocenę zachowania z punktu widzenia wymiaru odpowiedzialności, dotyczy bowiem wyboru, szczególnie zaś wyboru moralnego, a nie praktycznego działania, u którego podstaw leżeć ma wyćwiczona umiejętność czy racjonalność związana z intelektem (Straś-

Romanowska, 1993). Takie ujęcie jest obowiązującą dla rozważań delegacją do świata wartości.

Akceptowane przez człowieka wartości wyznaczają kierunek jego postępowania, choć nie wyznaczają formalnych aspektów zachowania (Frankowski, 1995), nie zawsze bowiem obserwowalne zachowanie odzwierciedla zbudowaną i akceptowaną przez człowieka hierarchię wartości. Stąd ważną, dla rozważań teoretycznych, staje się relacja między wartościami a ludzkim działaniem. Świadomy rozwój człowieka prowadzi do przyrostu wartości nad potrzebami, przyznaje tym pierwszym status samodzielności, zaś droga wyboru jest drogą ludzkiej wolności.

Lektura prac poświęconych filozoficznemu aspektowi psychologii wartości ukazuje wielość sposobów o fundamentalnym znaczeniu dla omawianej sprawy. Przykładem może być chociażby problem istoty wartościowania podnoszony w filozofii brytyjskiej XVII i XVIII wieku, gdzie próbowano uzgodnić, czy wartościowanie jest czynnością racjonalną czy przeżyciem emocjonalnym. Zamianę alternatywy na koniunkcję zaproponowali Husserl i Scheler, włączając emocjonalne przeżycia wartości w krąg rozumności poprzez przyznanie im poznawczego przedmiotowego sensu (por. Dolata, 1990). Współcześni psychologowie przyjmują twierdzenie Wundta o tym, że myślenie nie zawsze towarzyszy uczuciom, choć przeżywanie uczuć towarzyszy myśleniu, zaś wartościowanie ma charakter pierwotny w stosunku do poznania.

Podstawowym czynnikiem zapewniającym wartościowaniu wszechobecność ma być, zdaniem Wojciszke (1988) wysycenie afektem kategorii interpretacyjnych, przez pryzmat których ludzie rozumieją swój świat społeczny. Społecznie wypracowany zasób kategorii pojęciowych, jakim człowiek się może posłużyć, czyni wartościowanie aktem nieodłącznym od spostrzegania innych ludzi. Inaczej mówiąc, oceny są nieodwracalnie uwikłane w treść kategorii, jakimi ludzie posługują się poznając świat i stanowią podstawowy czynnik decydujący o wewnętrznej organizacji owych kategorii (Wojciszke, 1988, s. 8).

Należy podkreślić, że semantyka i pragmatyka językowa w procesach wartościowania odgrywa niezwykle ważną rolę. Wprawdzie przekaz wartości jest różny, nie zawsze słowny, jednakże komunikacja werbalna pozwala formułować człowiekowi wypowiedzi wartościujące w rozmaitych sytuacjach i dla rozmaitych celów. Poznawanie cech języka wartości jest dla człowieka ważne: „...poznanie to może być człowiekowi pomocne w jego trudnościach wiążących się z wartościami: może ułatwić mu ich rozpoznanie, hierarchizowanie oraz podejmowanie decyzji w częstych sytuacjach konfliktów wartości. Może mu też pomagać w rozpoznawaniu intencji wartościujących wyrażanych przez innych ludzi, uczestników dialogu, mówców, autorów. Sposoby wyrażania wartości nie są bowiem bynajmniej proste i oczywiste” (Puzynina, 1992, s. 7).

Nacechowanie wartością wymaga jednocześnie atrybucji aksjologicznej. Niezbędna do tego staje się wiedza o wiążących wzorach zachowań, o normach. Przykładem wnikliwych studiów z tego obszaru są prace S. Ehrlicha (1994, 1995). Autor przedsta-

wiając swoje stanowisko o wzajemnym sprzężeniu norm z faktami i wartościami definiuje normy jako decyzje grupowe (społeczne) dotyczące zachowania członków grupy lub wzajemnych stosunków grup. Ehrlich postuluje, aby pojęcie normy zastąpić pojęciem wiążący wzór zachowania, który w pewnych kontekstach, zwłaszcza gdy chodzi o nieformalne stosunki między ludźmi, wydaje się autorowi bardziej odpowiedni. Grę uprawnień i obowiązków uważa Ehrlich za uniwersalną, a jednocześnie najgłębszą warstwę każdego układu norm, przy czym zwraca uwagę na konieczność rozróżnienia pojęć wartości i normy, choć silne powiązanie obu pojęć związane jest z zakotwiczeniem w procesie społecznym, w procesie kulturowym. Na kulturę składają się, wg Ehrlicha, trzy komponenty: fakty, wartości i normy. To powiązanie określa również kulturowy aspekt ocen moralnych, również świadomość moralną.

Przejście w relacji faktów wartość – norm do ocen moralnych i z nim związanych świadomości wymaga parę uwag komentarza natury metodologicznej. Przede wszystkim w rozważaniach należy wyjść od aksjologicznie naturalnego pojęcia moralności. Klasyfikuje ono zjawiska na moralne i pozamoralne, jako należące i nienależące do sfery moralności, nie zaś moralne i niemoralne, uznawane jako dobre i złe pod względem moralnym (Lazari-Pawłowska, 1994).

W kontynuacji prowadzonych rozważań o wartościach i normach w kontekście zjawisk moralnych przybliżyć należy problematykę norm moralnych. Idzie o to, że nie każda norma ma charakter moralny, zaś ustalenie inwentarza cech wspólnych dla wszystkich norm moralnych uważa się za niemożliwe (Ossowska, 1963). O wielości kryteriów, głównie intuicyjnych, na podstawie których wyodrębnia się normy moralne, pisze J. Lazari-Pawłowska (1994), wymieniając kryteria następujące: psychologiczne, socjologiczne, systemowe, relatywizacji, treściowe. W sumie autorka dochodzi do wniosku, że wszelkie próby, wskazania norm pozamoralnych dotyczących ludzkiego zachowania, które na pewno ze względu na żadne ze stosowanych kryteriów nie mają moralnego charakteru muszą skończyć się niepowodzeniem. Wszzechobecność atrybucji moralnej norm przypomina wszzechobecność wartościowania, charakteryzuje konsekwentnie kontekst społeczny i kulturowy życia człowieka, jednocześnie te właśnie aspekty jego świadomości.

W stosunku do norm moralnych pozostaje zjawisko czynu moralnego związane z przekonaniem, że wszystkie akty (czyny moralne) wywodzą się ze strefy świadomych wyborów podmiotu moralnego. Jak zauważa Tulibacki (1994), moralność rozpatrywana z takiego punktu widzenia rozumiana być mogła jako swoista dyspozycja pozostająca genetycznie w ścisłym związku z „wyposażeniem” człowieka w świadomość, która umożliwiła refleksyjny stosunek do dobra i zła moralnego. Do sprawy funkcjonowania świadomości i związku z jej oceną wróć w dalszej części tej pracy.

Obecnie wspomnę tylko, że niezbyt jasną rysuje się kwalifikacja postępowań, kwalifikacja moralna, które mogą być usytuowane w obrębie tzw., zachowań instynktowych, o inspiracjach czysto somatycznych. Sprawa dotyczy interesującego obszaru ja-

kim jest biologiczne podłoże moralności. Wprawdzie w krytyce biosocjologii podkreśla się, że przekazywanie cech przez układy genetyczne jest powolne, natomiast przekaz cech kulturowych oraz ich dyfuzja mogą być niezwykle szybkie (Kunicki-Goldfinger, 1974), to jednak równocześnie dostrzega się potrzebę powołania do życia takiej dyscypliny wiedzy jak fizjologia moralności obok istniejących i nie budzących wątpliwości psychologii moralności czy socjologii moralności (por. Tulibacki, 1994).

Przejawy moralności mogą być rozpatrywane z różnej perspektywy. Gołąb (1975) i Mischel (1976) proponują, aby rozpatrywać następujące wskaźniki moralności:

- a) sądy i opinie moralne,
- b) postępowanie moralne,
- c) relacje podmiotu na własne postępowanie.

Podobnie systematyzuje sfery funkcjonowania moralnego Trempała (1993). Wyodróżnia on sferę poznawczą (wiedza moralna), sferę emocjonalną (ustosunkowania) oraz sferę behawioralną (postępowanie). Oczywiście musimy zdawać sobie sprawę, iż wyodrębnianie w moralności myślenia, działania i emocji jako elementów samodzielnych, nie jest uzasadnione, gdyż istnieje wiele rodzajów powiązań poznawczo-emocjonalno-behawioralnych. Ważniejszym wydaje się pytanie o wzajemne relacje pomiędzy wspomnianymi elementami, zwłaszcza pomiędzy poznaniem a postępowaniem moralnym.

Problem relacji poznanie a postępowanie moralne podejmowany był w literaturze psychologicznej wielokrotnie. Dokonując przeglądu stanowisk teoretycznych zauważyć można, że istnieją dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza grupa teorii, do której zaliczyć można stanowisko psychoanalityczne i teorie uczenia się (np. Freud, 1992; Eysenck, 1960; Bandura, 1965), nie docenia, albo wręcz pomija problem poznania moralnego. Zachowania moralne w tych teoriach traktowane są jako efekt działania różnych tendencji lub dążeń, które powstają w danej sytuacji. Z kolei druga grupa teorii, zwłaszcza teorie poznawczo-rozwojowe (np. Piaget, 1967; Kohlberg, 1971), kładzie nacisk na struktury poznawcze. Zachowania – i wybory moralne są wynikiem procesów przetwarzania informacji (wiedzy moralnej, przekonań lub rozumowania moralnego). Spróbujmy teraz bliżej przyjrzeć się wspomnianym teoriom.

Teoria psychoanalityczna Zygmunta Freuda (1992) zakłada istnienie trzech elementów struktury osobowości człowieka („id”, „ego”, „superego”), z których trzeci – „superego” stanowi ramy moralnych wartości charakterystycznych dla danego kręgu kulturowego, w jakim rozwija się jednostka. „Superego” składa się z „sumienia” i „ego idealnego”. W „sumieniu” znajdują się idealne wzorce zachowania, na kształt których jednostka pragnie formować swoje zachowanie. „Sumienie” karze poczuciem winy, wstydu, lękiem za niewierność wartościom.

Zatem należy zauważyć, że w koncepcji psychoanalitycznej postępowanie moralne jest zależne bezpośrednio od „ego”. To „ego” jest władzą wykonawczą osobowości, ponieważ decyduje o przystąpieniu do działania, o tym, na jakie elementy otoczenia należy reagować, które popędy zostaną zaspokojone i w jaki sposób” (Hall, Lindzey,

1990, s. 44). Natomiast raczej trudno mówić o jakiejś formie rozumowania moralnego. Dziecko uczy się norm dostosowując swe zachowanie do wytycznych ustalonych przez rodziców i później powiela wyuczone reakcje, bez uczestnictwa procesów poznawczych w kształtowaniu się intencji działań moralnych (por. Trempała, 1993).

Podobne ujęcie kwestii moralnych spotkać możemy w teorii uczenia się. Klasycznym tego przykładem jest teoria A. J. Eysencka (1960), który uważa sumienie za reakcję uwarunkowaną lękiem na pewne typy sytuacji i czynności. Moralność można więc traktować jako odruch warunkowy wykształcony na następującej drodze: dziecko nie posiadając żadnych doświadczeń często postępuje niezgodnie z oczekiwaniami społecznymi - aspołecznie lub antyspołecznie, za co otrzymuje od rodziców kary. Z kolei wymierzone kary są źródłem nieprzyjemnych doznań: bólu i lęku. Wielokrotnie współwystępowanie w czasie bodźca początkowo obojętnego (wykonanie czynności - przewinienie) z bodźcem bezwarunkowym (karą) powoduje powstanie warunkowej reakcji lęku.

Dodatkowo najczęściej dorośli „etykietyzują” zachowanie określając je jako złe, niedobre, brzydkie itp. Na skutek występowania procesu generalizacji następuje rozszerzenie wywołania reakcji lęku na bodźce podobne do tego, które pierwotnie spowodowały karę. Tym samym kształtuje się mechanizm powstrzymujący jednostkę przed niewłaściwym postępowaniem. Moralność nie wykształca się, gdy dziecko nie jest karane, albo jest karane w sposób uniemożliwiający wystąpienie procesu warunkowania. W tym drugim przypadku może chodzić o zbyt długi czas dzielący karę od przewinienia, stosowanie kar nieadekwatnych, zbyt rzadkie ich powtarzanie lub niekonsekwencję. Eysenck uważa także, że wrodzona zdolność do warunkowania jest powodem obserwowanych różnic w moralności u poszczególnych ludzi.

Teoria Eysencka spotkała się z krytyką już na łonie teorii uczenia się. Bandura i Walters (1963) zwrócili uwagę, że nabywanie reakcji i zachowań moralnych jest możliwe nie tylko poprzez warunkowanie, ale także na drodze uczenia się przez obserwację. Zachowania moralne mogą być nabyte lub zmodyfikowane w wyniku obserwowania modeli przejawiających te zachowanie, np. przez obserwację rodziców, nauczycieli, aktorów, kolegów itp. Teoria zakłada, że ludzie obserwując innych będą ich naśladowali, a tym samym uczyli się właściwych standardów zachowania. Bandura (1971) zwraca uwagę na specyficzne dla ludzi procesy poznawcze, które jego zdaniem odgrywają istotną rolę w modelowaniu zachowań. Wymienia on procesy, uwagi, procesy przechowywania w pamięci, procesy odtwarzania motorycznego oraz wzmocnienia i procesy motywacyjne, jako procesy pośredniczące w nabywaniu zachowań społecznie akceptowanych.

Podsumowując omówienie stanowiska psychoanalitycznego oraz przykładowych teorii uczenia się w zakresie nabywania moralności należy zaznaczyć, że teorie te nie w pełni lub w ogóle nie akcentują znaczenia rozumowania moralnego, a raczej akcentują kwestie zachowań moralnych (pewien wyjątek stanowi ostatnio omawiana teoria Bandury). Rozpatrywanie powyższych teorii można próbować odnieść do deterministycznej

koncepcji ludzkiego zachowania, koncepcji zapoczątkowanej pracami Locke'a, Berkleya i Hume'a, którzy uważali, że ludzkie zachowanie (w tym moralne) zdeterminowane jest wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami, nad którymi człowiek nie w pełni sprawuje kontrolę. Za taki czynnik wewnętrzny, biologiczny, możemy uznać, zgodnie z poglądem psychoanalitycznym, popędy. Natomiast determinant zewnętrzny, środowiskowy obejmuje bodźce płynące ze środowiska oraz bodźce nabyte podczas uczenia się. Tego rodzaju stanowiska odbierające człowiekowi możliwości pełnej kontroli i sterowania własnym zachowaniem, niedoceniające rolę procesów przetwarzania informacji i podejmowania świadomych decyzji uznane zostały przez badaczy za niewystarczające. Z tego powodu powstały koncepcje akcentujące rolę procesów poznawczych w kształtowaniu się moralności i przejmowaniu zachowań moralnych.

Stanowisko takie, zwane teoriami poznawczo-rozwojowymi lub strukturalnymi, wyrosło między innymi na podłożu filozofii Kanta, stwierdzającej, że człowiek jest bytem organizującym siebie i rozwija się głównie poprzez własne działania. W myśl tych teorii mechanizm rozwoju moralnego polega na aktywnym strukturalizowaniu wiedzy moralnej, a nie na biernym przyjmowaniu norm kulturowych dotyczących tego, co jest dobre lub złe (Windmiller, Lambert, Turiel, 1980).

Teorie poznawczo-rozwojowe moralności zapoczątkował Jean Piaget (1967), głównie koncentrując się na sądach moralnych. Uważa, że sądy moralne rozwijają się stadialnie i są paralelne do stadiów rozwoju poznawczego. Główne zmiany w rozwoju moralnym związane są ze zmianami następującymi w strukturach poznawczych. Kwestią stadialności w rozwoju moralnym zajmiemy się szczegółowo, natomiast zwrócić uwagę należy jeszcze na strukturalny paralelizm. Piaget akcentuje „strukturalny paralelizm między rozwojem struktur poznawczych człowieka i struktur jego zachowania się. W takim ujęciu moralne rozumowanie i postępowanie niczym się nie różnią; należą do tej samej struktury zorganizowanej wedle tych samych zasad lub kryteriów (logicznych)” (Trempała, 1993, s. 41). Tak więc, aby jednostka mogła zachowywać się moralnie, w sposób społecznie akceptowany, musi osiągnąć odpowiedni poziom rozwoju struktur poznawczych. Piageta interesuje jednak bardziej pytanie, jaką moralnością posługuje się dziecko, a nie jak jest moralne (por. Trempała, 1993).

Piagetowską koncepcję poznawczo-rozwojową w badaniach nad moralnością rozwinięła Lawrence Kohlberg (1967, 1976). Uważa on, że doskonalenie się rozumowania moralnego zależy od rozwoju rozumowania logicznego, które rozwija się stadialnie.

Moralność dziecięca – aspekty rozwojowe

Przedstawione rozważania wprowadzają do kolejnego zagadnienia, które stanowi rozwojowa charakterystyka moralności dziecięcej. Obecnie omawiając aspekty rozwojowe moralności koncentrować się będziemy na interesującym nas szczególnie okresie młodszoшкоlnym, nie rezygnując jednak z uwzględnienia szerszego tła rozwojowego.

Jedną z pierwszych charakterystyk rozwojowych, odnoszącą się pośrednio także i do moralności, przedstawił S. Freud. Jego zdaniem podstawowy schemat rozwoju polega na ewolucji impulsów seksualnych jednostki przez poszczególne fazy, zanim osiągnie końcową fazę normalnych stosunków seksualnych z płcią przeciwną (fazę genitalną). Szczególną, decydującą dla rozwoju i ukształtowania się osobowości rolę pełnią pierwsze lata życia.

Pierwsza faza – oralna przypada na pierwszy rok życia dziecka. W okresie tym dziecko osiąga przyjemność za pośrednictwem warg i ust, później także zębów, co zdaniem Freuda, stanowi prototypy później rozwijających się cech charakteru. Faza oralna stanowi podwaliny zależności od innych, podstawy sarkazmu, zamiłowanie do dyskusji, sporów itp. (agresywność oralna).

W drugim roku życia stanowiącym fazę analną przyjemność osiągana jest poprzez zatrzymywanie i wydalanie odchodów oraz regulację mięśniową tych procesów. W zależności od stosowanych przez rodziców metod treningu czystości mogą kształtować się takie cechy, jak upór, skąpstwo (charakter retencyjny), okrucieństwo, destruktywność, niesforność (ekspulsywny charakter analny), czy twórczość i produktywność.

Faza trzecia – falliczna, edypowa związana jest z przyjemnością czerpaną z podrażnień organów płciowych i związanych z tym fantazji. Ponadto rozwija się seksualne zainteresowanie rodzicem płci przeciwnej i wrogość wobec rodzica tej samej płci, tzw. kompleks Edypa. W trwającej od trzeciego do piątego roku życia fazie następuje rozwiązanie kompleksu Edypa i rozwój „superego”, zwłaszcza jego części – „sumienia”. Następuje identyfikacja z rodzicami oraz przyjęcie ról właściwych dla płci i wieku.

Wiek od szóstego roku życia do pokwitania to okres latencji, w którym impulsy seksualne są utrzymywane w stanie wyparcia. Okres ten określa Freud jako bardzo ważny dla społecznego rozwoju dziecka, jako okres zdobywania wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu codziennym. Przyjemność czerpana jest z chęci poznawania otaczającego świata.

Ostatnia, piąta faza genitalna to okres dorastania do pełnoletności, w której przyjemność pochodzi z dojrzałych stosunków seksualnych z partnerem przeciwnej płci. W okresie tym następuje wyzwolenie z zależności od rodziców oraz następuje przekształcenie miłości do samego siebie (narcyzmu) w miłość do innych. Towarzyszy temu rozwijające się uspołecznienie oraz pojawienie się altruistycznych motywów.

Pomijając rozległą i znaną krytykę koncepcji Freuda (por. np. Pospiszyl, 1991), należy podkreślić, iż zapoczątkował on rozważania nad rozwojem moralnym opisując proces identyfikacji dziecka z rodzicami oraz proces powstawania – rozwiązywania kompleksu Edypa i ukształtowania się „superego”. Biorąc pod uwagę interesujący nas okres 7-10 lat można dostrzec podkreślenie roli rozpoczęcia nauki, zainteresowania zdobywaniem wiedzy i umiejętności, brak jest natomiast bliższych odniesień do rozwoju moralnego.

Próbie rozszerzenia teorii psychoanalitycznej, wiążąc rozwój psychoseksualny z występującymi w każdej fazie kryzysami psychospołecznymi, podaje Erikson (1968). W swej psychospołecznej teorii rozwoju (z rozbudowaną koncepcją „ego”) Erikson zakłada, że stadia życia człowieka ukształtowane są przez wpływy społeczne, które wchodzą w interakcję z organizmem dojrzewającym tak psychicznie, jak i biologicznie. W każdej fazie życia pojawiają się kryzysy, które, jeżeli jednostce uda się je przezwyciężyć, prowadzą do psychicznej dojrzałości, jeśli zaś nie – pozostaje po nich ślad w postaci nerwic. Każdy kryzys, w poszczególnej fazie rozwojowej określany jest za pomocą pary terminów, z których pierwszy określa wynik korzystny, drugi zaś – niekorzystny.

Ponadto, zdaniem Eriksona, w każdej z faz rozwoju dochodzi do ukształtowania się podstawowej jakości „ego”, określonej wartości, cnoty. Zestawienie faz rozwojowych z występującymi w nich kryzysami, cnotami oraz zakresem stosunków z ważnymi osobami zawiera poniższa tabela.

Tabela

Fazy rozwoju wg Eriksona (zmodyfikowane na podst.: Hilgard, 1968; Hall, Lindzey, 1990)

Faza rozwoju	Kryzysy psychospołeczne	Cnoty	Zakres stosunków z ważnymi osobami
niemowlęctwo	zaufanie a nieufność	nadzieja	osoba matki
wczesne dzieciństwo	autonomia a wstyd; niepewność	wola	rodzice
wiek zabaw	inicjatywa a poczucie winy	zdecydowanie	najbliższa rodzina
okres szkolny	pracowitość a poczucie niższości	kompetencja	sąsiedzi, szkoła
wiek dorastania	tożsamość a pomieszanie tożsamości	wierność	grupy rówieśnicze, wzory przywódców
młodość	bliskość a izolacja	miłość	partnerzy; współzawodnictwo, współpraca
wiek dorosły	twórczość a stagnacja	opiekuńczość	praca zawodowa i dom
wiek dojrzały	integralność a rozpacz	mądrość	ludzkość; bliscy

Przedstawione stadia rozwoju dadzą pogrupować się w trzy zespoły, czy poziomy etosu społecznego, które zdaniem Eriksona odpowiadają etapom przekształcania się tożsamości „ego” (por. Witkowski, 1989). Te poziomy to: etos moralny, etos ideologiczny oraz etos etyczny. Pierwszy charakteryzuje się nastawieniem na zakazy, które są internalizowane w okresie dzieciństwa. Drugi – pozwala na kształtowanie ideologicznej wizji świata uzasadniającej działania radykalne i zgodne z własnym przeświadczeniem o słuszności w okresie dorastania. Wreszcie trzeci etos – to zdolność do rozwijania harmonijnego poczucia etycznego, przyjęcie uniwersalnych zasad etycznych przez jednostkę, co ma miejsce w dorosłości.

Zdaniem Witkowskiego (1989) triadowy układ etosów można porównać ze strukturalną teorią stadiów rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga, którą przedstawię w

dalszej części pracy. Jego zdaniem wspólną logikę rozwojową można dostrzec porównując etos moralny z moralnością prekonwencjonalną, etos ideologiczny – z moralnością konwencjonalną oraz etos etyczny – z moralnością postkonwencjonalną.

Zanim jednak przejdę do szerszej prezentacji stanowiska Kohlberga omówić chciałabym pracę Piageta, która zapoczątkowała nurt poznawczo-rozwojowy w badaniach nad moralnością. Jak wspominałam już w poprzednim rozdziale, Piaget (1968) zakłada, że wskaźnikiem rozwoju moralnego jest poziom rozumowania moralnego. Rozumowanie moralne rozwija się stadialnie i jest paralelne do stadiów rozwoju poznawczego jednostki. Ponadto stwierdza, że poszczególne etapy rozwoju sądów moralnych są stadiami jednego i ciągłego procesu rozwojowego, oraz że stadia występują w niezmiennym, uniwersalnie określonym porządku. Mimo, że cały rozwój traktować należy jako ciągły, to jednak każde stadium reprezentuje zmiany o charakterze raczej nagłym, skokowym. Szczytowe osiągnięcia realizowane w każdym stadium różnią się od siebie przede wszystkim jakością, a nie tylko wyższym poziomem dojrzałości. Struktury i zdolności powstałe w danym stadium zostają włączone w stadium następnym. Osiągnięcie stadium wyższego nie jest możliwe bez przejścia przez stadium niższe. Każde stadium wyższe pełni tę samą funkcję, funkcję poznawczego porządkowania doświadczenia. Jednak porządkowanie to odbywa się w sposób nowy jakościowo i jakby doskonalszy, co oznacza trafniejsze odzwierciedlanie rzeczywistości społeczno-moralnej.

W swych pracach Piaget akcentuje istnienie dwóch zasadniczych czynników mających podstawowe znaczenie dla rozwoju moralnego.

Po pierwsze proces rozwoju jest funkcją pobudzenia intelektualnego, które powstaje w wyniku konfrontacji istniejących struktur poznawczych jednostki z nową, prowokującą informacją ze środowiska. Tym samym podkreślana jest rola interakcji społecznych, których dziecko doświadcza. Interakcje mają stymulujący wpływ, gdy podporządkowane są zasadzie równouprawnienia, partnerstwa. Stosunki koleżeńskie w interakcjach prowadzą do uświadomienia sobie, że normy społeczne są rezultatem porozumień między ludźmi. Stosunki z innymi sprzyjają także zanikowi egocentryzmu, pojawieniu się wzajemności w kontaktach społecznych, słowem lepszemu uspołecznieniu jednostki.

Po wtóre proces rozwoju jest ciągłym wewnętrznym, i samorzutnym reorganizowaniem oraz integrowaniem treści i struktur poznawczych. Tym samym zwraca się tu uwagę na kształtujący się wewnątrznie zrównoważony system, wzajemnie wspierających się sądów, które podporządkowywane są logicznej organizacji reguł oraz wartościom moralnym.

Piaget ogólnie charakteryzuje rozwój moralny jako przejście od stadium heteronomii do stadium autonomii moralnej. Stadium heteronomii określane jest jako moralność przymusu, czy realizmu moralnego. Charakteryzuje się uznaniem norm moralnych jako danych z zewnątrz, przez innych. Stadium autonomii oznacza uznanie tychże norm za właściwe oraz zdobycie możliwości dokonywania w nich jakichś przekształceń.

Rozwój moralny sprowadza się więc do stopniowej interioryzacji, początkowo zastanych, narzuconych i tylko stosowanych norm moralnych własnej grupy. Interioryzacja norm prowadzi do powstania pełnej autonomii w dziedzinie moralności.

Opierając się na piagetowskiej koncepcji rozwoju moralnego i nieco ją rozbudowując Muszyński (1983) opisał stadia i fazy rozwoju moralnego. Uważa on, że „stadia oddają jedynie ogólny kierunek rozwoju moralnego, natomiast nie opisują bliżej jego przebiegu (...). Pojęcie fazy pozwala dokładniej oddać przemiany, jakie zachodzą w jednostce pod względem sposobu jej ustosunkowania się do uznawanych w grupie norm moralnych. Wynika stąd, że fazy rozwoju moralnego ściśle przyporządkowane poszczególnym stadiom tego rozwoju” (Muszyński, 1983, s. 46). Muszyński wyróżnia następujące po sobie stadia: anomii, heteronomii, socjononii oraz autonomii.

Stadium anomii moralnej obejmujące wiek niemowlęcy i znaczną część wieku poniemowlęcego pokrywa się z fazą amoralizmu dziecięcego. W fazie tej dziecko nie zna jeszcze żadnych norm moralnych, nie potrafi różnicować otaczającego świata w kategoriach dobra i zła.

Na końcową część wieku poniemowlęcego, wiek przedszkolny oraz początkową część młodszego wieku szkolnego (do około dziewiątego roku życia) przypada stadium heteronomii moralnej obejmującej dwie fazy: a) egocentryzmu (do około pięciu lat), b) konformizmu (pięć-dziewięć lat). W okresie tym dziecko traktuje normy jako narzucone z zewnątrz, a konieczność ich przestrzegania uznaje z uwagi na zewnętrzne wzmocnienia czyli kary i nagrody. W fazie egocentryzmu dziecko postępuje moralnie tylko i wyłącznie dla własnej korzyści, dla zaspokojenia własnych dążeń. Dążenia te to albo chęć uniknięcia kary, albo uznanie przestrzegania normy dla własnego interesu czy potrzeby. W fazie konformizmu dochodzi do dostosowania zachowań do zasad postępowania uznawanych przez grupę rówieśniczą lub inne znaczące osoby. Dziecko dąży do tego, by budzić czyjeś zadowolenie i by zyskiwać akceptację autorytetów. Pojawia się również podmiotowe pojmowanie odpowiedzialności, tzn. wina jest interpretowana proporcjonalnie do intencji sprawcy, a nie jak w fazie egocentryzmu – proporcjonalnie do wyrządzonego zła.

Kolejne stadium socjononii moralnej – obejmuje fazę konwencjonalizmu moralnego. Obejmuje ona końcowe lata młodszego wieku szkolnego i początek dorastania (dziewięć – trzynaście lat) i charakteryzuje się dążeniem w zachowaniu zgodności z tym, co ogólnie przyjęte i oczekiwane. Odnosi się to zwłaszcza do norm przyjmowanych przez cieszące się autorytetem grupy lub osoby.

Wkrótce potem od około trzynastego roku życia, zaczyna się rozwijać czwarte stadium – autonomii moralnej. Rozpoczyna się internalizacja norm, przyjmująca początkowo formę pryncypializmu moralnego (13-15 lat). Dziecko mimo, iż akceptuje normy, nie w pełni rozumie ich znaczenie, kierując się raczej „literą” aniżeli „duchem” zasad moralnych. Objawia się to chęcią przestrzegania norm zawsze i wszędzie, bez względu na okoliczności. W kolejnym okresie między piętnastym a siedemnastym rokiem życia

można zaobserwować wystąpienie fazy racjonalizmu moralnego, którą charakteryzuje relatywizm moralny. Polega on na uwzględnieniu w sądach moralnych różnych okoliczności. Przy podejmowaniu działań jednostka kieruje się nie tylko jakąś abstrakcyjną wartością, ale również ważnymi okolicznościami. Wreszcie od około siedemnastego roku życia obserwować możemy najwyższą fazę idealizmu moralnego lub ideowości. Jak pisze Muszyński, „charakteryzuje się ona tym, że jednostka dochodzi do rozwinięcia własnego systemu moralnego, któremu przyświecają określone wartości. Dzięki temu rozwija ona w sobie wyobrażenia moralnie pożądanych stanów rzeczy, do których urzeczywistnienia pragnie się przyczynić swym działaniem” (Muszyński, 1983, s. 53). Tak więc pełna autonomia moralna oznacza całkowitą interioryzację norm i wartości, a także wewnętrzne przekonanie o ich słuszności. Jednakże jednostka może sama tworzyć normy służące realizacji akceptowanych przez nią wartości.

Na zakończenie prezentacji tego stanowiska należy nadmienić, iż Muszyński zaznacza, że przedstawione przez niego granice wiekowe dla poszczególnych stadiów i faz mają jedynie charakter orientacyjny.

Ważną teorią rozwoju moralnego, która w ostatnich dwóch dekadach zdobyła uznanie, jest koncepcja wspomnianego już Lawrence'a Kohlberga. Kohlberg (1971, 1976, 1983, 1984) wychodząc z założeń strukturalnych epistemologii genetycznej w znaczący sposób rozwinął teorię Piageta. Podobnie przyjął założenie, że w rozwoju można wyodrębnić stadia, które odzwierciedlają zmiany w strukturach poznawczych. Funkcją struktur poznawczych jest logiczne lub moralne rozumowanie. Kohlberg silniej niż Piaget akcentuje związek pomiędzy moralnością a rozwojem poznawczym (por. Trempała, 1993, s. 48). Podkreśla także istotną rolę interakcji społecznych jako znaczących stymulatorów rozwoju moralnego.

W toku prowadzonych studiów Kohlberg wyróżnił w rozwoju rozumowania moralnego jednostki trzy poziomy oraz na każdym z poziomów po dwa stadia tworzące, jak pisze Trempała (1993): „niezmienną i uniwersalną sekwencję sześciu różnych sposobów rozumowania, coraz bardziej zrównoważonych wewnętrznie z punktu widzenia formalnologicznego i bardziej adekwatnie ustrukturalizowanych całości. Najbardziej ogólnym elementem strukturującym wyróżnione przez niego formy rozumowania moralnego są treściowo zróżnicowane perspektywy, z punktu widzenia których podmiot integruje wypowiedzi uzasadniające formułowane sądy moralne” (Trempała, 1993, s. 46). Szerzej teoria Kohlberga została omówiona w języku polskim w pracach Czyżowskiej (1993, 1994a, 1994b), Kmieć (1992), Trempały (1993).

Kohlberg wyróżnia następujące etapy rozwoju rozumowania moralnego:

I Poziom prekonwencjonalny:

Stadium I: kary i posłuszeństwa. Unikanie łamania reguł, za którymi stoi sankcja w postaci kary oraz ze względu na posłuszeństwo wobec autorytetu. Egocentryczna uległość wobec większej siły lub prestiżu.

Stadium 2: indywidualnego, instrumentalnego celu (własnego interesu). Dbanie o zaspokojenie własnych potrzeb lub interesów. Zgoda na to, by inni robili to samo. Kierowanie się zasadą równej wymiany między jednostkami oraz wzajemności świadczeń.

II Poziom konwencjonalny:

Stadium 3: interpersonalnej harmonii i konformizmu. Nastawienie na uzyskiwanie aprobaty innych ludzi, podobanie się innym i pomaganie im. Dopasowywani się do roli. Ważne jest „bycie dobrym”.

Stadium 4: porządku społecznego i jego utrzymania. Orientacja na utrzymanie porządku społecznego oparta na poszanowaniu autorytetów, obowiązujących norm i pełnionych ról społecznych, z wyjątkiem sytuacji krańcowych. Liczenie się z uzasadnionymi oczekiwaniami ludzi i wnoszenie wkładu na rzecz ich dobra.

III Poziom postkonwencjonalny:

Stadium 5: praw jednostki i społecznej umowy użyteczności. Orientacja legalistyczna oparta na umowie społecznej. Świadomość, że ludzie wyznają różne wartości i mają różne opinie, ale większość wartości i reguł jest zrelatywizowana do grupy, do której należą i winny być przestrzegane w każdym społeczeństwie.

Stadium 6: uniwersalnych zasad etycznych. Orientacja na zasady i sumienie. Słuszne jest przestrzeganie ustalonych i uogólnionych przez siebie zasad etycznych. Przekonanie o ważności zasad etycznych i poczucia osobistego wobec ich zobowiązania.

Kohlberg, wskazując poszczególne stadia rozwoju moralnego, uważa także, że rozwój moralny przebiega w sposób niezmienny, w określonym porządku sekwencyjnym we wszystkich kulturach. Pewne zasady, zwłaszcza koncentrujące się wokół sprawiedliwości, są uniwersalne. Ich odbicie spotykamy w tych samych, wspólnych wszystkim kategoriach sądów i wartościowań. Jedyna różnica polega na indywidualnym tempie osiągania poszczególnych stadiów rozwoju. Wspomniane tezy określane są jako zagadnienia uniwersalizmu moralnego. Zagadnienie to dyskutowane jest w literaturze także w oparciu o badania międzykulturowe (por. Czyżowska, 1994b).

Na zakończenie przeglądu stanowisk dotyczących etapizacji rozwoju moralnego chciałabym podsumować informacje dotyczące zmian rozwojowych zachodzących w interesującym mnie szczególnie okresie młodszoszkolnym, tj. między siódmym a dziesiątym rokiem życia. Jest to okres początku zdobywania wiedzy i umiejętności, także kompetencji rozumianej jako cnota. Właśnie te czynniki w powiązaniu z oddziaływaniem otaczającego środowiska społecznego zaczynają mieć znaczenie dla rozwoju moralnego. Jest to faza konformizmu i początków konwencjonalizmu moralnego, a więc odpowiada kohlbergowskiemu poziomowi konwencjonalnemu. Wartości moralne związane są przede wszystkim z wypełnieniem dobrych lub właściwych ról, podtrzymywaniem porządku oraz spełnieniem oczekiwań innych osób.

Świadomość moralna a dyspozycja etyczna

W części tej pragnę przybliżyć drogę konceptualizacji pojęcia świadomość moralna, by z niej wyprowadzić pojęcie dyspozycji etycznej. Przedstawione w dyskusji stanowiska tworzą komplementarny obszar wiedzy w szczególny sposób nasycony kontekstem socjologicznym. Takie ukierunkowanie treści związane jest z koncepcją badawczą pracy własnej, rozstrzyga o wyborze stanowisk, wprowadza niezbędne ograniczenia w trosce o logikę wykładu.

Sięgając do założeń ontologiczno-epistemologicznych pojęcia świadomość moralna dostrzec można zróżnicowanie przyjętych przez nie założeń, co w konsekwencji decyduje o zawartości treściwej tego pojęcia jak i drogach jego poznania. Wyprowadzane z pojęcia świadomości moralnej dyspozycje etyczne z konieczności musi więc nosić znamiona ontologiczne, epistemologiczne oraz pragmatyczne pojęcia świadomości moralnej. W tej części pracy przedstawić chciałabym analizę stanowisk badawczych związanych z treścią obydwu pojęć pod kątem założeń metodologicznych z obszarem wykorzystania wiedzy społecznej.

W niniejszych badaniach przyjmę drogę konceptualizacji obu pojęć przedstawioną w pracy J. Augustyniak-Kopki (1994), choć znajdują się w tym rozdziale i inne stanowiska w istocie swej komplementarne. Autorka wychodzi z założenia, że podstawą wiedzy etycznej człowieka są jednocześnie rozum i doświadczenie. Uważa bowiem, że człowiek bardziej doświadcza swojej podmiotowości niż ją poznaje, poznaje bowiem tylko część tego, czego doświadcza, a doświadcza także tylko części tego, co istnieje, przy czym poznaniu podmiotowości sprzyjać ma także poznanie działań człowieka zmierzających do zrozumienia innych przedmiotów i ludzi.

Owo poznanie, zarówno siebie jak i innych, nieodłącznie związane jest z wartościowaniem (ocenianiem). Jest to obszar wypełniający przestrzeń między światem postępowań moralnych a światem pojęć o moralności. Codzienne oceny w kategoriach moralne – niemoralne rzutują na postępowanie, korygując je. Jednocześnie ułatwiają precyzowanie pojęć i zasad moralnych (Pieter, 1973). „W procesie powstawania moralności osobistej wyodrębnić trzeba przede wszystkim: trafne lub błędne rozumienie norm (obyczajów, reguł, praw), dotyczących współżycia ludzi ze sobą, ich uczenie się (przez praktykę, naśladownictwo, informacje ustne, pisemne lub jakieś inne, np. zawarte w utworach literackich), ich przyswajanie sobie (akceptacja, uznawanie) lub przeciwnie – odrzucanie, niezgadanie się, protest, przekształcanie, powstawanie na tym tle osobistego „trybunału nazywanego powszechnie sumieniem, powstawanie osobistych przekonań, zasad, „dewiz” (drogowskazów moralnych) i zapatrywań mniej lub więcej teoretycznych na sprawy moralne, powstawanie osobistej zdolności do wydawania sądów (ocen) w sprawach moralnych, do ich uzasadnienia, do logicznego i językowego wyrażania uzasadnień, powstawanie uczuciowych postaw do życiowych postaw moralnych (co się zwykle nazywa rozwojem uczuć moralnych), formowanie się mniej lub więcej trwałych cech charakteru moralnego itp.” (Pieter, 1973, s. 141).

Cytowane stanowisko Pietera wymaga uzupełnienia o jeszcze jedną myśl autora, który twierdzi, że proces powstawania moralności w świadomości jednostki stanowi zawsze tylko częściowe, zniekształcone odzwierciedlenie moralności jako wartości społecznej, obiektywnie istniejącej i oddziałującej na czyjeś przeżycia i na widoczne postępowanie. Stanowisko Pietera pozostaje w bliskim związku z uwagą Augustyniak-Kopki (1994), że podstawą wiedzy etycznej są zarówno rozum jak i doświadczenie. Według autorki świadomość moralna nie może być oderwana od doświadczenia, choć nie zawsze musi być przez nie weryfikowana.

Wcześniej omówiłam wybrane koncepcje rozwoju moralności ze szczególnym uwzględnieniem wieku młodszoszkolnego. W kontynuacji rozważań nad świadomością moralną należy zgodzić się z Pieterem (1973), że choć punktem wyjścia do osobistego rozwoju moralności jest życie społeczne, lecz, jak twierdzi autor, warunkiem i etapem niezbędnym jest specyficznie ludzki czynnik psychiczny, określany mianem samowiedzy, zaś samowiedzy moralnej w szczególności. Uwagi te konkluduje Pieter stwierdzeniem, że skutki obecności życia społecznego w dziedzinie moralnej ujawniają się wcześniej od skutków samowiedzy moralnej (por. Pieter, 1973, s. 142).

Przyjmuje się, że samowiedza jest integralnym składnikiem doświadczenia indywidualnego, a jednostka zdobywa ją w procesie samopoznania (Kozielecki, 1981). Mówiąc o samowiedzy dotykamy spraw struktury, genezy i funkcji regulacyjnych informacji, jakie człowiek zgromadził o sobie. Definiując podstawowe składniki obrazu własnej osoby Kozielecki (1981) wymienia w kolejności samoopis, samooceny i standardy osobiste.

Tak rozumiana samowiedza, zdaniem Kozieleckiego, w rozwoju przechodzi drogę trzech stadiów. Pierwsze z nich autor nazywa stadium wiedzy elementarnej (początkowe 3-4 lata życia). W tym czasie dziecko zaczyna, na drodze samoświadomości, kształtować poczucie swojej odrębności fizycznej i psychicznej, konstruuje elementarne sądy osobiste związane z wyglądem zewnętrznym oraz konkretnymi życzeniami i zachowaniami. Charakterystyczne dla tych spraw jest to, że są one izolowane nie tworząc żadnego spójnego systemu.

Stadium drugie nazywa Kozielecki stadium samowiedzy zróżnicowanej (lata 4-12). To co ma owe stadium najbardziej charakteryzować to wyraźne zróżnicowanie wiedzy o sobie. Kształtują się już pierwsze samooceny oraz standardy osobiste, dziecko wartościuje siebie i wyraża swoje pragnienie, choć w dalszym ciągu wiedza ta ma charakter izolowany, nie tworzy zwartej całości.

Dopiero stadium trzecie (lata 12-24) nazywa Kozielecki stadium samowiedzy dojrzałej. W tym stadium obowiązują reguły związane z myśleniem abstrakcyjnym, pojawiają się nowe reguły, jak reguły komunikacji. Przedstawiając koncepcję wymienionych trzech stadiów rozwoju samowiedzy Kozielecki zdaje sobie w pełni sprawę z umowności wszelkich zasad periodyzacji w ontogenezie, choć jednocześnie jest przekonany o

tym, że wyróżnienie owych trzech stadiów pozwoli lepiej zrozumieć zachodzące w obrębie własnej osoby rozwojowe zmiany jakościowe.

Wróćmy do rozważań ogólniejszych związanych z powstawaniem świadomości moralnej w rozwoju człowieka. Nierozłącznie w rozważaniach tych pojawia się termin określany jako oparte o własny sąd moralny, sumienie. Dla tej refleksji moralnej samowiedza jest warunkiem niezbędnym. Aktywność refleksyjna rozwija się i doskonali z wiekiem, w miarę rozwoju i doskonalenia doświadczenia moralnego. Stopniowo powstaje coś, co przenośnie Szewczuk (1988) określa jako forum sumieniowe. Autor rozumie przez nie „efekt umiejętności skoncentrowania się na określonym zagadnieniu konfliktu moralnego, zorganizowanej lepiej lub gorzej analizy jego składowych, aktywizowania minionego doświadczenia ułatwiającego dokonywanie porównań i w konsekwencji ocen” (Szewczuk, 1988, s. 236).

W badaniach własnych Szewczuk wyodrębnił i usystematyzował 47 reakcji występujących w zachowaniu sumieniowym, spośród nich wyłonił osiem klas reakcji sumieniowych, spośród których cztery występują niemal we wszystkich wypadkach stanowią konstytutywne składniki zachowania sumieniowego. Wspomniane cztery klasy stanowią:

1. związana z wyjściową sprzecznością, świadomość sprawstwa czynu, a tym samym winy;
2. negatywny, różnopostaciowy stan emocjonalny;
3. negatywna ocena siebie oraz dążenie do odzyskania utraconego poczucia własnej wartości.

Jak twierdzi Szewczuk, zachowanie sumieniowe jest „sekwencją określonych reakcji, z których każda wcześniejsza warunkuje następną. W ich przebieg włączają się naturalnie różne czynniki przedmiotowe, sytuacyjne – jak i podmiotowe, związane ze stanem jednostki: treściowym, poznawczym i emocjonalnym. Tym tłumaczy się fakt zarówno interindywidualnej jak i intraindywidualnej zmienności sekwencji reakcji” (ibid., s. 239).

W odniesieniu do rozwoju zachowania sumieniowego Szewczuk uważa, że różnego rodzaju zakazy i nakazy, które napływają z zewnątrz a konstytuują heterogenną moralność dziecka internalizują się, stając się jego, tj. dziecka, zakazami i nakazami, „akceptowane przez nie prowadzą do powstania substruktury wartości w jego osobowości, czynią dziecko zdolnym do wartościowania działań, w tym także własnych, tworzą jego moralność mniej lub bardziej autonomiczną. W tym czasie, gdy dojrzeewa w dziecku świadomość sprawstwa, świadomość sensu i konieczność reguł, zasad moralnych, zaczyna się formować jego sumieniowe zachowanie” (ibid., s. 252).

Również dopiero od tego czasu, gdy ukształtowała się zdolność do własnego sądu moralnego i sumienie będące jej reprezentacją, zaczynają towarzyszyć człowiekowi do końca życia konflikty moralne. Konflikty te związane są głównie ze zjawiskiem egzystencjalnej sprawiedliwości w walce o byt, w pracy zawodowej i życiu rodzinnym. Kon-

flikt umożliwiała refleksję nad tym co jest dobre a co złe, co jest sprawiedliwe a co krzywdzące.

Gdy chodzi o pojęcie tak bardzo związane z sytuacją konfliktów moralnych, a więc sprawiedliwość, to w literaturze psychologicznej podkreśla się wagę rozważań nie tyle nad samym pojęciem sprawiedliwości co nad wyodrębnieniem i oceną tego, co jest sprawiedliwe (por. Pietras, Kunachowicz, 1988). Wartościowanie sprawiedliwości jest rodzajem wartościowania moralnego, poprzez przypisywanie wartości staje się jednocześnie jednym z podstawowych procesów regulacyjnych (Skarzyńska, 1985).

Jak powiedziałam wcześniej, istotę konfliktów moralnych wiążemy z interioryzowanym inwentarzem zasad i przekonań moralnych. Zgodzić się więc należy z Pieterem (1973), że zarówno ogólna akceptacja tego, co moralne, jak również brak akceptacji tego, co niemoralne, bazują na wiedzy o różnych stosunkach międzyludzkich oraz związane są z określonymi cechami osobowości, determinujących dane zachowania (postępowania) moralne.

Stąd znowu powraca pojęcie sprawiedliwości, wokół którego obracają się wszelkie zasady i przekonania moralne, bowiem jednostka, która przyswoiła sobie owe zasady i przekonania wie, co ma robić, a czego unikać. „Ma do dyspozycji ogólne reguły postępowania, zastosowań w wielu sytuacjach podobnych do siebie na gruncie akceptowanych uczuć i postaw moralnych. Znaczy to, że zna i akceptuje reguły sprawiedliwego traktowania ludzi w różnych, lecz typowych okolicznościach, zwłaszcza w zakresie szeroko pojętej walki o byt (głównie w związku z pracą), w życiu erotycznym i rodzinnym, w rozrywkach i zabawach, w zdobywaniu wiedzy itp.” (ibid., s. 159).

Inna sprawa, że wiedza rozstrzygająca o ocenach moralnych nie zawsze idzie w parze z postępowaniem moralnym, bowiem już od wczesnych lat życia wielka jest moc sugestywna wzorów moralnego postępowania, aby im się przeciwstawić w ocenach takiego postępowania. Tym tłumaczy Pieter (1973) uzyskane wyniki badań nad dziećmi przedszkolnymi, gdzie uzewnętrzniły się sprzeczności między samooceną a danym postępowaniem.

Wróćmy do rozważań nad świadomością moralną a dyspozycją etyczną. Przyjęłam, według Augustyniak-Kopki (1994), że świadomość ukierunkowana na świat wartości etycznych staje się świadomością moralną, przy czym jako obowiązujące staje się założenie, że fakty etyczne należą do grupy faktów społecznych, zaś wiedza moralna jest również wiedzą o świecie społecznym. Augustyniak-Kopka przeciwstawia się w tym względzie Kohlbergowi (1984), rozdzielającemu w swej koncepcji status wiedzy moralnej i wiedzy społecznej, gdzie decyzje o charakterze etycznym wyznaczane są przez poziom rozwoju moralnego jednostki.

Proces poznania rzeczywistości społecznej, według Augustyniak-Kopki (1994), umożliwia zdobywanie i gromadzenie wiedzy moralnej. „W tym współwystępowaniu socjalizacji i samokształcenia przenikają się doznania jednostkowe, postrzegane doznania innych, zewnętrznych wobec niej osób i obiektywnie istniejąca, społecznie skumu-

lowana wiedza. Społeczny charakter świadomości związany jest przede wszystkim z oddziaływaniami środowiska na jednostkę, chociaż wiedza moralna może pełnić także rolę czynnika stabilizującego i integrującego systemy społeczne.” (ibid., s. 25).

Tak, w swej genezie rozumiana świadomość moralna podlega również prawom rozwoju, nie jest niezmienna, co związane – być może – chociażby ze zmianami w sferze wartości. Zmiany te pozostają w relacji do osobowości. Uwagi powyższe pozostają w szerszym kręgu badań psychologii humanistycznej (Rogers 1964), które swymi korzeniami sięgają filozofii. Psychologiczne ujęcie ludzkiego wartościowania uzależnione być musi od filozoficznej koncepcji człowieka i wartości. Nie mniej ważne okazują się również charakterystyki socjologiczne.

Na potrzebę kompleksowego spojrzenia, gdy chodzi o sprawę ludzkiego wartościowania i jego uwarunkowań zwrócił swymi badaniami Oleś (1989). Autor na kanwie badań własnych dostrzegł ważność odpowiedzi na pytania o różnice w sposobie rozumienia wartości przez różnych ludzi, od uwarunkowań rozumienia tego sposobu, od wpływu na akceptację, preferencję lub poczucie realizacji wartości. Autor stwierdził również, co ważne jest dla rozważań w niniejszej pracy, że wymiar dezintegracji – integracji wartościowania nie łączy się z zasadniczą strukturą osobowości, ale raczej z pewnymi właściwościami funkcjonowania interpersonalnego, które wynikają z doświadczeń życiowych.

Dlatego też przyjąć można, że świadomość moralna to „wszelkie możliwe stopnie poznania, rozumienia i oceniania przez jednostkę tego, co w jej stosunkach z innymi, z sobą i całym społeczeństwem jest ujmowane w kategoriach dobra lub zła, tego co szlachetne lub nieszlachetne, godziwe lub niegodziwe” (Mariański, 1985, s. 37, cyt. za Augustyniak-Kopka, op. cit.).

Zróżnicowanie umiejętności widzenia otaczającego świata w kategoriach etycznych stanowi istotę odmienności dyspozycji etycznych. Z uwagi na to, że w pracy niniejszej przyjmuję koncepcję dyspozycji etycznej sformułowanej przez Augustyniak-Kopkę (1994), zaś samo pojęcie dyspozycji etycznej powiązać będę chciała ze zjawiskiem procesowania informacji społecznej, z tych względów widzę niezbędność zarysowania głównych zrębów przyjętej koncepcji.

Ważną charakterystyką przyjętej koncepcji jest fakt włączenia pojęcia dyspozycji etycznej do zbioru składowych świadomości moralnej, zbioru warunkującego jej charakter i wyznaczającego działania. Autorka wiążąc z dyspozycją etyczną zarówno ocenianie etyczne jak i reakcje na fakty etyczne analizuje pojęcia bliskie znaczeniowo, jak wrażliwość moralna, intuicja, sumienie, poczucie moralne. Osobliwym obszarem dostarczającym Augustyniak-Kopce dodatkowo ważnych charakterystyk w konceptualizacji dyspozycji etycznej jest obszar pojęciowy zwany „moral insanity” (moralne kalectwo polegające na braku możliwości dokonania ocen moralnych). Autorka zastanawia się, czym różnią się ludzie w zakresie dyspozycji etycznej, którzy albo nie posiadają umiejętności widzenia moralnego albo, przy prawidłowych umiejętnościach, dokonują świa-

domie złych wyborów postępowań, budzących negatywną ocenę środowiska. Autorka formułuje w odpowiedzi pogląd o decydującej w tym względzie roli nieprawidłowej socjalizacji jednostki.

W przyjętej drodze konceptualizacji pojęcia dyspozycja etyczna stwierdza się, że sama dyspozycja etyczna przydatna jest temu, kto potrafi stosować kryteria etyczne w ocenianiu siebie i innych, rozmaitych faktów i zjawisk społecznych, co często się czyni nieświadomie, wręcz intuicyjnie. Autorka podkreśla jednak zdecydowanie, że refleksją nad własnym zachowaniem, motywowaniem, skutkami ma bardzo ważne znaczenie dla świadomości moralnej, sprzyja samokształceniu i rozwojowi moralnemu człowieka. W tym miejscu, w odniesieniu do rozwoju indywidualnego, autorka zwraca uwagę na wczesne okresy rozwojowe gdzie zamiast niedojrzałej jeszcze refleksji występuje posłuszeństwo wobec narzuconych z zewnątrz norm i nakazów.

To stwierdzenie otwiera drogę kolejnemu, iż manifestowanie samych ocen będące wynikiem jedynie formalnego przyswojenia, bez uczuć i refleksji, nie świadczy o posiadaniu przez ich autora dyspozycji etycznej. Owe przeżycia, jak pisałam wcześniej, szczególnie wyraźnie rysują się w sytuacjach skrajnych i konfliktowych: Zmuszają one bowiem człowieka do dużego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego.

Autorka, w rozwinięciu swojej koncepcji dyspozycji etycznej jako składnika świadomości moralnej przytacza, ważne również dla niniejszych rozważań, pięć typów sytuacji sprzyjających autorefleksji związanej z własnymi przeżyciami moralnymi, co czyni w oparciu o pracę Kicińskiego (1989):

1. Osoba znajduje się pod wpływem normy czy wartości doznaje związku z tym specyficznego poczucia obowiązku, prawidłowo emocjonalnie rozwijając normy moralne i poznawcze.

2. Osoba podporządkowuje się uznawanej normie, wbrew własnej wygodzie, przyzwyczajeniu czy korzyściom, co podnosi jej samoocenę.

3. Gdy się to nie udaje, doznaje poczucia winy i wyrzutów sumienia, różnych jednak od niezadowolenia z siebie w sytuacji działań niezgodnych z orientacją pragmatyczną.

4. Istotną się staje reakcja danej osoby na czyjeś postępowanie niezgodne z akceptowanymi przez nią zasadami, co prowadzi do poczucia dezaprobaty, oburzenia.

5. Osoba odczuwa aprobatę i uznanie w stosunku do tych osób, kiedy zachowanie ich jest zgodne z systemem wartości i uznanymi jej zasadami (por. Augustyniak-Kopka, op. cit. s. 46).

W zakończeniu formułowania charakterystyki dyspozycji etycznej Augustyniak-Kopka wyraźnie podkreśla, że zdolność ta nie jest wielkością jednolitą i stałą, stanowi zdolność przeżywania faktów etycznych: dążenie do celu, przeżycie wartości oraz przeżycie imperatywu.

Waga doświadczenia moralnego zakotwiczonego społecznie nadaje omawianej koncepcji status socjologicznej koncepcji świadomości moralnej.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyniak-Kopka J. (1994): O społecznych uwarunkowaniach postrzegania moralnego. Łódź: Wyd. UŁ.
- Bandura A. (1965): Vicarious process: A case non-trial learning. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Bandura A. (1971): *Social learning theory*. Morristown, NT: General Learning Comp.
- Bandura A., Walters R. (1963): *Social learning and personality development*. New York: Hold, Rinhart and Winston.
- Czyżowska D. (1993): Środowiskowe uwarunkowania społeczno-moralnego rozwoju w koncepcji L. Kohlberga. W: A. Gałkowska. (red.): *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, MLXX; *Prace Psychologiczne*, 8, 29-39.
- Czyżowska D. (1994a): Psychologiczna teoria uniwersalności rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 205-215.
- Czyżowska D. (1994b): Kohlberga teoria uniwersalności rozwoju struktur rozumowania moralnego w świetle międzykulturowych danych empirycznych. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 297-308.
- Dolata E. (1990): Aspekty filozoficzne psychologii wartości. W: A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.): *Wykłady z psychologii w KUL.T.S. Lublin*: RW KUL, 41-54.
- Ehrlich S. (1994): *Dynamika norm. Podstawowe zagadnienia wiążących wzorów zachowania*. Warszawa: WSiP.
- Ehrlich S. (1995): *Wiążące wzory zachowani. Rzecz o wielkości systemów norm*. Warszawa: PWN.
- Erikson E.H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eysenck H.J. (1960): The contribution of learning theory. *The British Journal of Educational Psychology*, 30, 11-21.
- Frankowski M. (1995): *Możliwości badania realizacji wartości*. W: M. Dąbek (red.): *Perspektywy rozwoju psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim. Preferencje i zróżnicowanie podejść badawczych*. Wrocław: Wyd. U.Wr., 63-71.
- Freud S. (1992): *Wstęp do psychoanalizy*. Wyd. V. Warszawa: PWN.
- Gołąb A. (1975): *Problemy psychologii moralności*. W: H. Jankowski (red.): *Etyka*. Warszawa: PWN, 121-177.
- Hall C.S., Lindzey G. (1990): *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Hilgard E.R. (1968): *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Kmieć E. (1992): Lawrence'a Kohlberga model związku: myślenie – działanie moralne. *Studia Psychologiczne*, 30, 21-41.
- Kohlberg L. (1967): Moral and religions education and the public school: A developmental view. In: T. Sizer (Ed.): *Religion and public education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohlberg L. (1971): From is to ought: How to commit naturalistic fallacy and get away it in the study of moral development. In: T. Mischell (Ed.): *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.
- Kohlberg L. (1976): Moral Stages and moralization. The cognitive developmental approach. In: T. Lickona (Ed.): *Moral developmental and behaviour*. New York: Holt.
- Kohlberg L. (1983): *Essays on moral development. The psychology of moral development*, vol. 1. San Francisco: Harper and Row.

- Kohlberg L. (1984): *Morality, moral behaviour, and moral development*. Florida: International University.
- Kozielecki J. (1981): *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Kunicki-Goldfinger W.J. (1984): *Redukcjonizm w biologii a nauki ścisłe i społeczne*. W: S. Nowak (red.): *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN.
- Lazari-Pawłowska J. (1994): *O pojęciu moralności*. W: M. Środa (oprac.): *O wartościach, normach i problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*. Warszawa: PWN, 75-91.
- Mischel W., Mischal H. N. (1976): *A cognitive social – learning approach to morality and self regulation*. In: T. Licona (Ed.): *Moral development and behavior*. New York. 84-107.
- Muzyński H. (1983): *Rozwój moralny*. Warszawa: WSiP.
- Ossowska M. (1963): *Socjologia moralności*. Warszawa.
- Piaget J. (1967): *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pieter J. (1973): *Oceny i wartości*. Katowice: Wyd. Śląsk.
- Pospiszyl K. (1991): *Zygmunt Freud: człowiek i dzieło*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Ossolineum.
- Puzynina J. (1992): *Język wartości*. Warszawa: PWN.
- Siek S. (1986): *Struktura osobowości*. Warszawa: ATK.
- Skarżyńska K. (1985): *Psychospołeczne aspekty decyzji alokacyjnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Straś-Romanowska M. (1995): *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*. W: M. Straś-Romanowska (red.): *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa, Wrocław: PWN, 15-48.
- Straś-Romanowska M. (1993): *Psychologia sensu jako alternatywa wobec psychologii mechanizmów regulacyjnych*. W: A. Gałdowa (red.): *Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna*. Kraków: Wyd. UJ, 97-107.
- Szewczuk W. (1988): *Sumienie. Studium psychologiczne*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Taylor Ch. (1985): *Human agency and language*. Cambridge: Philosophical Papers.
- Trempała J. (1993): *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Tulibacki W. (1994): *Biologiczne podłoże moralności*. W: H. Romanowska-Lakomy, S. Czacharowski (red.): *Alternatywne strategie życia w różnych poziomach organizacji*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 29-31.
- Wojciszke B. (1988): *Wprowadzenie: wszechobecność wartościowania*. W: B. Wojciszke (red.): *Studia nad procesami wartościowania*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Ossolineum.
- Windmiller M., Lambert N., Turiel E. (1980): *Moral development and socialization*. Boston.
- Witkowski L. (1989): *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Toruń: Wyd. UMK.