

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica VIII (2015)

ISSN 2084-5596

Małgorzata Steć

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska

Doświadczenia edukacyjne a rozwój moralny młodzieży. Uzasadnienie potrzeby badań nad relacją pomiędzy nauczaniem etyki w szkołach a stymulacją rozwoju społeczno-moralnego młodzieży

Streszczenie

Nauczanie etyki w szkole stanowi ważne narzędzie wspierania rozwoju społeczno-moralnego młodzieży. Etyka jest jedną z niewielu lekcji, podczas których promuje się autonomię i podmiotowość jednostki, a tym samym kształtuje osobowość młodego człowieka. Tylko podczas lekcji etyki dyskutuje się dylematy moralne, co stanowi ważne narzędzie stymulacji rozwoju poznawczego i społecznego (Kohlberg, 1984). Udział w dyskusjach i wymagania różnorodnych poglądów, wspiera także wybór stylu przetwarzania informacji o tożsamości, a w końcu pokazuje się wagę postawy demokratycznej, otwartej i tolerancyjnej, co jest swoistym wstępem do partycypacji w społeczeństwie obywatelskim. Zadaniem nauczania etyki w szkołach jest, więc przede wszystkim wsparcie młodzieży w trudnym czasie kształtowania tożsamości poprzez kreowanie stymulujących doświadczeń edukacyjnych w ramach nauczania etyki. Artykuł ma na celu uzasadnienie konieczności eksploracji tego zagadnienia od strony naukowo-badawczej, w celu ukazania faktycznej wagi zajęć z zakresu etyki dla rozwoju adolescentów.

Słowa kluczowe: etyka, moralność, rozwój, dyskusja dylematów moralnych, KMDD, adolescencja, tożsamość

Learning Experiences and Moral Development of Adolescents. Justification of the Research Need in the Field of Teaching of Ethics and Moral Development of Young People

Abstract

Teaching ethics in school can be an important tool to promote social and moral development of young people. Ethics is one of the few classes, during which personal autonomy and subjectivity of an individual is highly promoted. During lessons, moral dilemmas can be discussed. Classes support the development of cognitive and axiological orientations in adolescents, and influence the choice of the identity processing style. This also shows the importance of democratic attitudes. The task of teaching ethics in school is to support young people during a difficult time of forming their identity by creating stimulating learning experiences during lessons. The article is intended to justify the need for exploring this issue from the research point of view. The main aim is to show how important ethics classes are for the global development of adolescents.

Keywords: ethics, morality, development, moral dilemma discussions, KMDD, adolescence, identity

Wprowadzenie

Od niedawna w polskich szkołach prowadzone są zajęcia z zakresu etyki, które stanowią alternatywę dla lekcji katechezy. O ile badania nad rozwojem moralnym człowieka w cyklu życia mają bardzo długą tradycję w psychologii, stan wiedzy uwzględniającej doświadczenia edukacyjne związane z nauczaniem etyki w kontekście ich oddziaływania na rozwój moralny oraz osobowościowy młodzieży jest zdecydowanie niewystarczający. Dotychczas nie prowadzono badań adolescentów weryfikujących wpływ lekcji etyki na ich rozwój moralny, zwłaszcza na trzecim etapie edukacji (w szkołach ponadgimnazjalnych). Z uwagi na ułatwiony dostęp do grup badawczych, jaką stanowią uczestnicy studiów wyższych, badaniu najczęściej poddawano wpływ wykształcenia uniwersyteckiego na poziom dojrzałości społeczno-moralnej. Zagadnienie to rozpatrywali m.in. Anna Colby, Lawrence Kohlberg, Josiah W. Gibbs i Michael Lieberman (1983). W Polsce podobne badania na poziomie edukacji wyższej przeprowadzała między innymi Aleksandra E. Gała (1992). Rodzima tradycja badań nad rozwojem społeczno-moralnym uwzględnia również olbrzymi wkład prof. Adama Niemczyńskiego (2011) oraz jego zespołu (Andrzej Mirski, Monios Pourkos, Dorota Czyżowska, Ewa Gurba, Marian Olejnik). Niemniej jednak, dotychczas nie badano wpływu samych zajęć z zakresu etyki na rozwój moralny młodzieży szkolnej, a tym bardziej nie czyniono przedmiotem badań wpływu metod stosowanych podczas zajęć z etyki na poziom rozwoju społeczno-moralnego adolescentów. Na szczególną uwagę zasługują wciąż w niedostatecznym stopniu stosowane metody dyskusji, których niekwestionowany pozytywny wpływ na rozwój potwierdzają badania niemieckie prowadzone m.in. przez Georga Lindę z Uniwersytetu w Konstancji (Lind, 2003).

Niniejszy artykuł ma na celu przedłożenie uzasadnienia teoretycznego, jak również argumentacji na rzecz potrzeby i zarazem ważności prowadzenia badań nad rozwojem moralnym młodzieży stymulowanym przez oddziaływania edukacyjne możliwe do zastosowania podczas lekcji etyki. Tym samym, dodatkowym celem publikacji jest przedstawienie argumentów za pozytywnym wpływem nauczania etyki na rozwój młodzieży, zarówno pod względem osobowościowym, jak i społecznym.

Rozwój poznawczy jako czynnik rozwoju moralnego

Rozwój moralny jest uniwersalnym stanem w życiu człowieka, przy czym poziom osobniczego rozwoju moralnego ma charakter zindywidualizowany i zależy od oddziaływania różnorodnych czynników. Na indywidualizację przebiegu rozwoju moralnego może mieć wpływ między innymi zróżnicowanie kulturowe (Czyżowska, Niemczyński i Kmiec, 1993) czy płeć (Czyżowska, 1993). Przyjmując założenia podejścia poznawczo-rozwojowego należy zwrócić jednak szczególną uwagę na fakt, że rozwój moralny ma charakter stadialny i odzwierciedla prawidłowości *rozwoju poznawczego* człowieka (Czyżowska, 2013). Koncepcja ta jest zgodna z założeniami logiki rozwoju moralnego Jeana Piageta (1967) uwzględniającymi stopniowe przechodzenie od heteronomii moralnej do moralnej autonomii jednostki oraz

filozoficznym założeniem intelektualizmu etycznego nadającego czynnikowi *wiedzy* status fundamentu postawy moralnej i moralnego działania (Kohlberg, 1981). Jej najbardziej znaną wersję przedstawił Lawrence Kohlberg (1984) w ramach prezentacji stadiów rozwoju moralnego człowieka wyróżnionych w oparciu o prawidłowości rozwoju poznawczego. Kohlberg wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego, od przedkonwencjonalnego, przez konwencjonalny, aż po pokonwencjonalny. W ramach każdego z poziomów wyróżnił po dwa stadia budujące ciągłą (w przebiegu życia) perspektywę społeczno-moralną rozwoju jednostki. Pierwszy, przedkonwencjonalny poziom rozwoju stanowiony jest przez stadium egocentrycznego punktu widzenia, które wraz z postępem w ogólnym rozwoju jednostki przechodzi stopniowo w stadium konkretnego indywidualistycznego stanowiska w moralności. Poziom konwencjonalny buduje zaś stadium perspektywy samej jednostki, która pozostaje w związkach z innymi, a następnie stadium już społecznego, bardziej demokratycznego punktu widzenia. Najwyższy pokonwencjonalny poziom rozwoju moralnego budowany jest przez stadium perspektywy umowy społecznej, które w nielicznych przypadkach jednostkowego rozwoju przechodzi w najwyższe, szóste stadium rozwoju moralnego, a więc perspektywę uniwersalnych, abstrakcyjnych zasad etycznych (Kohlberg, 1981, 1984). Oczywistym fundamentem stadialnego charakteru rozwoju moralnego jest opisany przez Jeana Piageta odpowiadający mu postęp w rozwoju poznawczym, który zakłada określone wiekiem rozwojowym etapy rozwoju rozumowania: od myślenia sensoryczno-motorycznego, przez myślenie przedoperacyjne, konkretne, aż po poziom operacji formalnych (Piaget, 2005, 2006). Niemniej jednak, rozwój poznawczy, pomimo że jest koniecznym warunkiem moralnego wzrostu, z całą pewnością nie jest jego warunkiem wystarczającym (Kohlberg i Meyer, 1990). Rozwój musi być równocześnie osadzony w adekwatnym kontekście innych czynników, za pośrednictwem których może się odbywać jego właściwa stymulacja. Rozwój poznawczy można zatem traktować jako podstawowy, ale nie jedyny, a więc też zdecydowanie niewystarczający czynnik rozwoju społeczno-moralnego. W oparciu o dotychczasowy stan badań zakłada się, że rozwój poznawczy ma szczególne znaczenie w przebiegu niższych, konwencjonalnych stadiów rozwoju moralnego, którym odpowiada formalny poziom rozumowania. Im bardziej rozwój moralny wykracza poza stadia konwencjonalne w kierunku coraz większej autonomii, a tym samym rozwijająca się osoba przechodzi ze stadium rozumowania formalnego do stadium operacji postformalnych, tym większy wpływ zaczynają wywierać na nią doświadczenia o zindywidualizowanym charakterze wykraczające poza zakres samego rozwoju poznawczego (Pourkos i Niemczyński, 1988). Mówi się wręcz o autonomii tak pojmowanego rozwoju (Niemczyński, 1994). Sytuacja ta odsyła wprost do okresu adolescencji stanowiącego etap w przebiegu życia jednostki, w którym dochodzi do kształtowania się większości sfer jej późniejszego funkcjonowania, w tym tożsamości i nastawienia aksjologicznego, w dużym stopniu modelującego poglądy i zachowania moralne.

Rola wartości w rozwoju moralnym młodzieży

Adolescencja to czas szczególnej wrażliwości na wpływ różnorodnych wartości, zwłaszcza tych znaczących z punktu widzenia rozwoju moralnego. Wybór przez dojrzewających młodych ludzi wartości konstruktywnych ponad wartościami destruktywnymi wspiera ich rozwój moralny (Lipiec, 1992, 2001). Niezależnie od sposobu pojmowania wartości, są one najbardziej znaczącym elementem wychowania, a jednocześnie warunkiem rozwoju moralnego. Oddziaływanie wychowawcze dalekie od idei wprowadzania młodzieży w świat wartości jest niepełne, a zarazem pozbawia młodych ludzi umiejętności odróżniania dobra od zła i dokonywania na tej podstawie słusznych życiowo wyborów. Te zaś mają doniosłe znaczenie egzystencjalne, ale także społeczne, z punktu widzenia zgodności z podstawowym zakresem przyjętych norm funkcjonowania społeczno-moralnego. Brak jednoznacznych wskazań aksjologicznych w procesie edukacyjnym skutkować może chaotycznością i niefortunnością dokonywanych przez młodych ludzi wyborów, a także brutalizacją ich rzeczywistości. Znaczenie wartości okazuje się szczególnie doniosłe w obliczu zagrożeń współczesnego świata i dominacji cywilizacji konsumpcji (Łobocki, 2002). Odniesienie do wartości pozostaje fundamentem respektowania norm społecznych. Proces interioryzacji wartości, na który wpływ ma zakres oddziaływań wychowawczych skutkuje zatem włączeniem norm do indywidualnych systemów motywacyjnych (Stypułkowska, 2004). Wychowanie ku określonym wartościom jest, więc wychowaniem do odpowiedzialności decyzyjnej, autonomii wyborów oraz reprezentowania postaw prospołecznych i obywatelskich w dobie ogólnego kryzysu rzeczywistości poddanej wpływowi procesów globalizacyjnych. Wartości stanowią równocześnie ważny czynnik wpływu, a także kształtowania świadomości społeczno-politycznej młodzieży. Stąd też, cele edukacyjne powinny zakładać taki wzorzec obywatela, którego działaniom towarzyszy właściwe odniesienie aksjologiczne (Westheimer i Kahne, 2003). Coraz częściej wspomina się o ważności budowania przez młodych ludzi światopoglądów charakteryzujących się wysoką samoświadomością, elastycznością, ale już nie indyferentyzmem, rozmyciem granic osobistej hierarchii wartości, czy postawą ignorancją. We współczesnym świecie, młodzi ludzie muszą bowiem godzić, pod względem moralnym i kulturowym, wybrane formy życia oraz odpowiadające im tożsamości jednocześnie globalne i lokalne (Oleszkowicz i Senejko, 2013). Potrzeba wskazania na wartości ukierunkowujące wybory młodych ludzi w dobie niejednoznaczności cywilizacyjnej, ale też ogólnie akceptowanego relatywizmu aksjologicznego, stanowi tym samym jedno z największych wyzwań współczesnej edukacji, zwłaszcza przy coraz bardziej przedłużającym się okresie moratorium kształtowania się tożsamości osobistej wśród młodzieży. Tym bardziej, że proces realizacji projektu jednostkowej osobowości zależy w dużej mierze od orientacji na wartości oraz koordynacji osobistego systemu wartości z wartościami społecznymi (Niemczyński, 1980). Istnieje także relacja pomiędzy tożsamością, jako czynnikiem integrującym osobowość, a specyfiką wartościowań dokonywanych przez dorastającą młodzież

(osobista hierarchia wartości, zestaw wartości osobistych, indywidualne narracje aksjologiczne, a więc indywidualne rozumienie i używanie wartości w praktyce życia codziennego), które także wpływają integrująco na kształtujące się struktury osobowości (Oleś, 1989, 2002). Społeczny charakter moralności adolescentów stawia wprawdzie wartości oraz normy współżycia międzyludzkiego w kręgu szczególnie zainteresowania badaczy (Muszyński, 1983), niemniej jednak brakuje opracowań badawczych raportujących pozytywny wpływ konkretnych metod stymulacji rozwoju moralnego młodzieży w zakresie rozumienia wartości i partycypacji w sferze aksjologicznej. Badacze koncentrują się bowiem w największym stopniu na badaniu *struktury* systemów wartości, nie zaś na ich funkcjonalnym i rozwojowym aspekcie. Co więcej, dostępne metody badań mają charakter głównie kwestionariuszowy, np. *Skala Wartości Schelerowskich (SWS)*, *Skala Wartości Rokeacha (RVS)*, czy *Portretowy Kwestionariusz Wartości Schwartza (PVQ)*. Ostatni z wymienionych kwestionariuszy, nie oparty na gradacji już podanych wartości, a więc badający bardziej rzeczywisty, nie zaś deklarowany ich system, był użytkowany wielokrotnie w ramach badań z zakresu psychologii osobowości oraz psychologii rozwojowej, jednak zawsze jako narzędzie pomiaru wartości jako odrębnej zmiennej, nie zaś wartości jako czynnika wpływu (Ciecuch, 2013). W psychologii polskiej brakuje metody jakościowej, narracyjnej, dynamicznej, która byłaby w stanie pokazać indywidualną sferę wartościowania w jej funkcjonalnym wymiarze, a która jednocześnie mogłaby wspierać proces diagnozy prawidłowości rozwoju moralnego, którego sfera aksjologiczna jest jednym z nieredukowalnych aspektów. Coraz bardziej oczywista staje się również konieczność procesu *klaryfikacji wartości* dla potrzeb edukacji moralnej (Simon, Howe i Kirschenbaum, 1972). Mimo, że sama idea nie jest nowym odkryciem, na nowo rozpatrywać można jej potencjał narracyjny w ramach tworzenia dyskursywnych form stymulacji rozwoju moralnego.

Dyskusja dylematów moralnych jako metoda wspierania rozwoju moralnego

Dyskusja filozoficzna jako jedna z metod narracyjnych generujących stymulujące doświadczenia edukacyjne staje się metodą zdobywającą coraz większe uznanie, a zarazem reprezentującą coraz większą ilość form i odmian, jak choćby technika dialogu *community of inquiry*, która silnie stymuluje krytyczne i twórcze myślenie oraz adekwatną wrażliwość społeczno-moralną uczniów w młodszym wieku szkolnym (Weber, 2009). Na uwagę zasługuje również mało znana w polskiej praktyce pedagogicznej, a rozwijająca się prężnie na gruncie niemieckim, konstancka metoda dyskusji nad dylematem moralnym (KMDD) opracowana przez Georga Linda, a oparta na założeniach metody Kohlbergowskiej. Metoda konstancka ma duży potencjał edukacyjny. Oparta jest na uczeniu konstruktywnym i dyskursywno-dialogicznym, czym odróżnia się od większości dyskusji kazuistycznych, gdzie siła ciężkości spoczywa na umiejętności zastosowania wiedzy naukowej. Jednocześnie metoda Linda bazuje na *semi-realnym dylemacie* (dylemacie hipotetycznym), który

nie odnosi się do realnej sytuacji dyskutantów, ale osadzony jest w rzeczywistości moralnej, gdzie może dochodzić do kolizji moralnych racji (Nowak i Cern, 2008). O ile dylemat edukacyjny nie powinien odnosić się do uczestników dyskusji, o tyle jego właściwa konstrukcja zakłada pewien stopień ich emocjonalnego zaangażowania. Dobry dylemat według Georga Lindy zawsze stwarza u słuchacza uczucie niepewności, problemu, konsternacji decyzyjnej, a więc trudności w jednoznacznym stwierdzeniu, czy bohater dylematu postąpił właściwie w sensie moralnym, czy też nie. Pozytywny wpływ tak rozumianych dyskusji o dylematach moralnych można również mierzyć, Georg Lind opracował w tym celu własną metodę pomiaru jaką jest Moral Competence Test (MCT, dawniej MJT – Moral Judgment Test) oparty na autorskiej *dwuczynnikowej teorii moralności (dual aspect theory)*, gdzie aspekt poznawczy i afektywny są nierozłącznymi wymiarami moralnej kompetencji (Szopka i Bardziński, 2011).

Dyskursywne metody stymulacji rozwoju moralnego młodzieży domagają się stosownego zainteresowania badawczego. Jedną z ogólnych perspektyw rozważań rozwoju moralnego zakłada *metaforę postępu w dialogu i konwersacji*, jako kontekst rozpatrywania procesu reorganizacji struktur psychicznych. Same struktury rozumiane jako ogólne zasady opracowywania informacji lub łączenia ze sobą poszczególnych zdarzeń są ujmowane, jako wynik wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska. Wynika z tego, że rozwój poznawczy wspierający równoległy doń rozwój moralny jest wypadkową *dialogu*, jaki zachodzi pomiędzy strukturami poznawczymi jednostki a strukturami środowiska, w którym ona funkcjonuje (Trempała i Czyżowska, 2002). Adekwatne metody stymulacji rozwoju społeczno-moralnego, respektujące prawa rozwoju poznawczego muszą zakładać dialog jako sferę gdzie „dzieje się” moralność. Umiejętność dyskusji dylematu, budowania argumentacji, empatycznego ustosunkowania się do wypowiedzi opozycyjnych to tylko niektóre z wymiarów wsparcia procesów rozwojowych w zakresie moralności.

Tego rodzaju zajęcia konwersatoryjne oparte na dyskusji hipotetycznych dylematów moralnych angażujące młodzież szkolną na etapie kształtowania osobowości i tożsamości mogą odbywać się niemalże jedynie na lekcjach etyki. Żadna inna lekcja przedmiotowa, ze względu na konieczność realizacji obowiązującej treści przedmiotowej podstawy programowej, nie może zaproponować stymulacji rozwoju w oparciu o metody dyskusji dylematów. Jeżeli nawet proponowane są debaty, czy dyskusje, mają one charakter merytoryczny, osadzony w założeniach określonych przez podstawę programową nauczania danego przedmiotu na danym poziomie edukacyjnym. O ile w ramach etyki również realizowana jest sformalizowana podstawa programowa, o tyle zakładane cele edukacyjne z niej wynikające domagają się stosownego doboru metod ich osiągnięcia. Dla realizacji zakładanych efektów kształcenia w ramach przedmiotu etyka najlepszą metodą dydaktyczno-wychowawczą okazuje się metoda dyskusji dylematu z dodatkowym wsparciem w postaci klaryfikacji wartości, metod narracyjnych wspierających świadomość aksjologiczną, co metody podawcze mogą ewentualnie jedynie uzupełniać. W przypadku nauczania etyki na pierwszy plan wysuwają się bowiem umiejętności i kompetencje.

Wiedza, a więc treści nauczania wynikające z podstawy programowej, stanowią jedynie kontekst tak rozumianych *głównych* efektów kształcenia w przypadku zajęć z zakresu etyki. Uważa się, że programy szkolne nie są miejscem odpowiednim dla nauki jedynomyślności i porozumienia, będących podstawą demokratycznych stosunków międzyludzkich, czy indywidualnego rozwoju osobowościowego. Dyskusja dylematów będąca integralną częścią zajęć z etyki na szczeblu szkolnym proponuje stymulację zdolności i umiejętności zastosowania zasad moralnych w przebiegu indywidualnego procesu odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Jednocześnie, jak podkreśla to prof. George Lind, wzmacniając gotowość do angażowania się w dyskurs dotyczący kontrowersyjnych problemów moralnych. Wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do prowadzenia dyskusji przyczynia się tym samym do eliminacji zachowań agresywnych i stosowania nieadekwatnych środków przymusu, czy wyrażania wrogości wobec odmienności ideologicznej. Metody dyskursywne (z KMDD na czele) znajdują więc szerokie uzasadnienie wychowawcze jako narzędzie w procesie wspierania rozwoju społeczno-moralnego młodzieży szkolnej (Pietrzak, Szczepanik i Zaorski-Sikora, 2011).

Czynniki rozwoju moralnego

W koncepcji Lawrence Kohlberga, wśród czynników rozwoju moralnego, poza omówionym wcześniej (a) *rozwojem poznawczym*, wymieniony zostaje również (b) *wpływ środowiska społecznego* (Czyżowska, 2012). Środowisko, a w tym także uwarunkowania rodzinne i rówieśnicze, oddziałują na rozwój moralny zwłaszcza w aspekcie podejmowania przez młodych ludzi kolejnych ról społecznych (*role-taking*). Kohlberg, wymieniając ten czynnik, odnosił się do teorii Georga H. Meada (1975), w której podkreślony został związek pomiędzy kontekstem społecznym a procesami kształtowania się osobowości jednostki. Im więcej możliwości przyjmowania ról oferuje środowisko, tym mocniej stymulowany jest proces rozwoju myślenia moralnego jednostki, a także proces rozwoju osobowościowego. Zależność pomiędzy możliwością przyjmowania ról w przestrzeni społecznej a rozwojem moralnym potwierdzona została empirycznie (Peck i Havighurst, 1960; Perikh, 1980). Zdolność do podejmowania ról może być rozpatrywana również jako czynnik pośredniczący pomiędzy logicznym a moralnym wymiarem myślenia (Selman, 1976). Istotnym wsparciem rozwoju zdolności do podejmowania ról społecznych jest demokratyczna atmosfera panująca w rodzinie, sprzyjająca dyskusjom, samodzielności w podejmowaniu decyzji, a także pokazująca konsekwencje działań w konstruktywny sposób. Kolejnym filarem wspierający budowanie dojrzałości społeczno-moralnej w ramach procesu podejmowania ról są demokratyczne zasady funkcjonowania *środowisk rówieśniczych*, dzięki którym młodzi ludzie muszą wypracowywać nowe standardy zachowań społecznych i modyfikować swoje poglądy z zachowaniem szacunku do różnorodności już istniejących w obrębie grupy rówieśniczej poglądów, postaw i zachowań (Dewey, 1963; Reimer, 1989; Czyżowska, 1993, 2003). W okresie adolescencji środowisko rówieśnicze zaczyna

odgrywać szczególnie ważną rolę i tym samym stanowi istotne dopełnienie środowiska rodzinnego. Pozytywne oddziaływanie środowiska rodzinnego oraz rówieśniczego to także zapewnienie zaspokojenia prymarnej potrzeby bezpieczeństwa stanowiącego warunek sine qua non rozwoju w ogóle (Maslow, 1968). W związku ze zmianami charakterystycznymi dla doby globalizacji oraz modyfikacją znaczenia obszaru relacji społecznych dla rozwoju jednostki zmieniają się również współczesne modele rozwoju moralnego. Obecnie podkreślają one wagę społecznego kontekstu zachowań dla potrzeb oszacowania stopnia rozwoju moralnego. W teoriach Dennisa Krebsa oraz Kathy Denton (2005) wspomina się o *plastyczności (flexibility)* sądu w zależności od kontekstu społecznego, w ramach którego jest on formułowany wskazując tym samym na pragmatyczne a nawet użytecznościowe aspekty kształtowania dojrzałej moralności. Wobec tego, jak się zdaje, być może dużo bardziej adekwatnym jest mówienie o *różnych* stadiach rozwoju moralnego, niż o dotychczas rozróżnianych stadiach *niższych i wyższych* względem siebie. Nie jest to jednak jednoznaczne z negacją poznawczego aspektu rozwoju moralnego w ujęciu Lawrence'a Kohlberga. Bardziej zasadnym wydaje się uznanie za istotne poszerzenie perspektywy poznawczo-rozwojowej. Postulat wprowadzenia elementu plastyczności do szacowania poziomu rozumowania moralnego należy w związku z tym rozpatrywać jako uzupełnienie dotychczasowych zapatrywań, które jednak wciąż domagają się dodatkowych badań. Być może udałoby się tym samym poddać krytyce kontrowersyjną kwestię niemożności osiągnięcia ostatnich stadiów rozwoju moralnego w rozumieniu Kohlberga przez większość ludzi. Wyniki badań podłużnych Kohlberga i Kramera (1969) pokazały, że stadia poziomu pokonwencjonalnego nie mają uniwersalnego charakteru, a co więcej, wraz z rozwojem osobniczym pod względem wieku następuje pozorna regresja do stadiów niższych w rozwoju moralnym. Pozorność oznacza tu równoległe używanie adekwatnych do wieku form rozumowania moralnego z równoległym stosowaniem form z wcześniejszych stadiów rozwojowych. Być może zjawisko dałoby się wyjaśnić wprowadzając bardziej elastyczne kategorie oceny stadiów, co byłoby zgodne z ideą istnienia różnic indywidualnych oraz założeniem o autonomiczności rozwoju. W tym względzie nauczanie etyki mogłoby pełnić funkcję profilaktyczną. Im więcej *ćwiczeń* z zakresu moralnego funkcjonowania (między innymi dyskusje hipotetycznych dylematów), tym być może mniejsze prawdopodobieństwo stagnacji w procesie dalszego rozwoju społeczno-moralnego.

Kolejnym ważnym czynnikiem rozwoju moralnego jest (c) *doświadczenie indywidualne*. Struktury indywidualnego doświadczenia podlegają ciągłym procesom strukturacji i restrukturacji (Tyszkowa, 2010). Aktywne konstruowanie doświadczeń jest elementem prawidłowego rozwoju tożsamości jednostkowej. Zbigniew Pietrański podkreśla znaczenie doświadczenia indywidualnego dla kształtowania kompetencji biograficznej, której podstawą jest wiedza naukowa, potoczna, a także osobiste doświadczenie jednostki. Dzięki temu możliwe jest nadawanie wartości wiedzy autokreacyjnej, co ma fundamentalne znaczenie dla poczucia podmiotowości w kierowaniu własnego życia i rozwoju. Planowanie przyszłości

odbywa się dzięki *myśleniu biograficznemu*, które pełni nie mniej ważną rolę, niż indywidualny system wartości i otoczenie społeczne (Pietrasiański, 1988). Rozwojowa orientacja podmiotowa, o której pisze Pietrasiański ma zatem znaczenie w przebiegu rozwoju moralnego jednostki. Im większy wgląd w siebie i własny rozwój, tym większa kontrola oraz bardziej adekwatny zakres zachowań moralnych.

Jednym z najważniejszych czynników rozwoju rozumowania moralnego uczynił Kohlberg wykształcenie, rozpatrywane przez pryzmat różnorodnych (d) *doświadczeń edukacyjnych* zdobywanych na poszczególnych etapach kształcenia. Uczęszczanie do szkoły sprzyja podejmowaniu ról, kształtuje kompetencje dyskursywne i zdolności komunikacyjne. Procesy edukacyjne zakładają naturalne zjawiska spotykania się z mnogością poglądów, koniecznością odpowiedzialnego stanowienia o własnym zdaniu na określone tematy, a także uzgadniania nierazko sprzecznych stanowisk z szacunkiem do innych uczestników. Proces nauki powinien w dużej mierze wspierać tak pojmowane naturalne procesy socjalizacyjne. W tym względzie metody dyskursywne proponowane jako celowe oddziaływania edukacyjne w ramach lekcji etyki na poziomie szkolnym stanowią ważny argument w edukacji moralnej dla kształtowania dojrzałości społeczno-moralnej jednostki, w tym także jej osobowościowego i charakterologicznego rozwoju. Badania nad stażem nauki oraz stopniem wykształcenia jednoznacznie potwierdzają, że obie zmienne dodatnio korelują ze stopniem rozwoju moralnego. Edukacja moralna dodatkowo wspiera procesy „myślenia sprawiedliwościowego” (Armon i Dawson, 1997).

Doświadczenia edukacyjne a rozwój moralny młodzieży

Najistotniejszym, z punktu widzenia niniejszej propozycji, jest czynnik wpływu *doświadczeń edukacyjnych* na rozwój moralny. Wpływ ten został wielokrotnie udowodniony w toku prowadzonych badań. Okazuje się, że stymulacja myślenia oraz różnorodność doświadczeń edukacyjnych wpływa pozytywnie na rozwój moralny. Badania potwierdziły, że sam fakt studiowania istotnie zwiększa poziom rozumowania moralnego, a co za tym idzie predestynuje do osiągnięcia wyższych stadiów w rozwoju społeczno-moralnym (Schlaefli, Rest i Thoma, 1985). Na rozwój moralny okazało się mieć wpływ także stałe uczestnictwo w zajęciach, tematyka samych zajęć oraz ich charakter (zajęcia z dziedziny filozofii i etyki promujące postawy prospołeczne, altruistyczne, a także wartości sprawiedliwości, odpowiedzialności, prawdomówności, etc.) możliwe do aplikacji w ramach kształtowania relacji w grupie (King i Mayhew, 2002). Nie bez znaczenia pozostaje również postawa nauczyciela oraz reprezentowana przez niego moralność. Zdaje się, że im nauczyciel bardziej skłonny do dyskusji, tym bardziej realizuje się w jego postępowaniu wartość sprawiedliwości, troski, czy prawości w świetle obowiązujących zasad w relacji nauczyciel-uczeń (Oser, 1991). Podobnych badań nie przeprowadzono dotychczas na reprezentatywnej grupie adolescentów poddanych tego rodzaju oddziaływaniom dydaktyczno-wychowawczym. Zdaje się, że są one wysoce pożądane, zwłaszcza w kontekście wzbogacenia refleksji o aspekt wpływu nauczania

etyki na rozwój moralny dorastającego człowieka. Można zakładać, że zarówno w przypadku studentów, jak i adolescentów uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych czynniki związane z edukacją stymulującą rozwój moralny będą bardzo do siebie zbliżone, ale nie tożsame. Uczęszczanie na zajęcia oraz aktywny udział w dyskusjach, treści merytoryczne o charakterze etyczno-filozoficznym, obecność rówieśników stanowiących punkt odniesienia, nauczyciel lub wykładowca o wysokiej świadomości moralnej i wysokich standardach etycznych to czynniki, których recepcja może różnić się w zależności od poziomu edukacji. Dla kształtującej swoją tożsamość młodzieży z poziomu edukacji ponadgimnazjalnej może to mieć duże znaczenie w procesie rozwoju dojrzałej osobowości. Możliwość wzbogacenia oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w ramach lekcji etyki o odpowiednio dobrane metody dyskursywne i narracyjne mogą sprawić, że uczestnictwo w zajęciach z tego zakresu będzie wspierało rozwój moralny oraz osobowościowy młodzieży, co tym samym stanie się silnym argumentem w sporze światopoglądowym związanym z nauczaniem etyki w polskich szkołach. Lekcje etyki stanowią przestrzeń permanentnego dyskusowania dylematów moralnych, wspartych narracją o wartościach, prawach człowieka i obywatela. Powołując się na wyniki badań Mosha Blatt'a i Lawrence'a Kohlberga (Blatt i Kohlberg, 1975) nad dyskusowaniem dylematów moralnych podczas lekcji (dwanaście dylematów moralnych przedyskutowanych na przestrzeni dwunastu tygodni), należy przyjąć, że wspieranie rozwoju moralnego młodego człowieka może z powodzeniem opierać się na przedstawianiu mu konfliktów moralnych do rozwiązania, w celu stymulacji struktur rozumowania moralnego. Dokonywać tego należy poprzez prezentację dylematu, którego sposób rozważania odzwierciedla wyższe od aktualnego stadium rozumowania moralnego ucznia, ale nie przekracza jego możliwości pod tym względem. Tego rodzaju rozumowanie opiera się bowiem na komponencie strukturalno-poznawczym, co oznacza, że odpowiednio zaawansowane formalno-logiczne myślenie stanowi fundament dla rozwoju wyższych stadiów rozumowania moralnego (Czyżowska, 2013). Jest to zgodne z wynikami badań Eliota Turiela (1966). Jak zauważa Carol Gilligan, przyjmując argumentację Kohlberga oraz Eriksona, tam gdzie odpowiedź na pytanie młodego człowieka nie jest dana, tam musi nastąpić jej poszukiwanie, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się wspierając jednocześnie rozwój społeczny młodego człowieka (Gilligan, 1980). Wsparcie rozwoju moralnego przez wpływ warunków szkolnych, już nie tylko w odniesieniu do oddziaływań dydaktycznych, ale przede wszystkim wychowawczej funkcji szkoły w procesie kształtowania odpowiedzialności przez demokratyzację zasad oraz kształtowanie postawy odpowiedzialności zostało potwierdzone badaniami Kohlberga nad programem opartym na zasadach wspólnoty sprawiedliwościowej (*The Just Community Approach*). Podejście to bazuje na założeniach Johna Dewey'a oraz Emile'a Durkheima (Higgins, 1991).

O ile osadzenie rozwoju moralnego w kontekście społecznym stanowi ważny element konstruowania programów edukacyjnych, o tyle nie można w rozważaniach pominąć jednostkowego, zindywidualizowanego rozwoju adolescentów. Rozwój moralny może się bowiem realizować w pełni tylko w odniesieniu osoby.

Jest to jednocześnie postulat *progresywizmu pedagogicznego* zapoczątkowanego przez myśl Johna Dewey'a (1859–1952) zgodnego z podejściem poznawczo-rozwojowym, które w myśl idei logiki rozwoju zadowalająco łączy teorię rozwoju z racjonalną filozofią etyczną rozwoju (intelektualizm etyczny). Innymi słowy, jest to pogląd stawiający za cel edukacji stymulację indywidualnego rozwoju dzieci i młodzieży (Kohlberg i Meyer, 1990).

Rozwój moralny a kształtowanie osobowości

Uspołecznienie w ramach relacji rówieśniczych oraz adekwatna intelektualizacja oddziaływań edukacyjnych prowadzi do personalizacji, co oznacza, że w okresie dorastania pojawia się projekt konstrukcji własnej osoby, jako potencjalnego podmiotu działań, w obrębie których realizowane są jednocześnie dążenia przewidziane w jednostkowym systemie programów i celów. W przebiegu artykulacji własnej tożsamości oraz sieci związków rówieśniczych, w systemie programów i celów młodego człowieka dochodzi do modyfikacji. Polega ona na konieczności uzgodnienia własnych dążeń z dążeniami innych oraz na stopniowej rezygnacji z rygorystyki wewnętrznej na rzecz elastycznego osądu własnego zachowania. Osąd ten musi być wzbogacony o refleksję nad pytaniami o własną tożsamość w kontekście związków z innymi ludźmi. Adam Niemczyński nazywa ten poziom regulacji zachowania *integryjnym poziomem osobowościowej organizacji życia jednostki*. Skorelowany z nim proces pełnej realizacji osobowościowej zależy również od orientacji na wartości oraz koordynacji wartości osobistych z wartościami społecznymi (Niemczyński, 1980). Można zakładać, że zarówno uspołecznianie, jak i intelektualizacja indywidualnych działań jest w dużej mierze uwarunkowana wpływem doświadczeń edukacyjnych. Tożsamość indywidualna kształtowana przez dorastającą młodzież jest najistotniejszym czynnikiem mającym na celu integrację stopniowo wyłaniających się sfer dojrzałej osobowości, a zarazem w *perspektywie generatywnej* analizy rozwoju jednostki, stanowi wyraz charakterystycznego dla opisywanego okresu rozwojowego dążenia do rozwijania samoświadomości, zrozumienia dla swoich i cudzych doświadczeń, a także dokonywanie wyborów względem dostępnych alternatyw (Przetacznik-Gierowska, 1993). Zdecydowanie odzwierciedla to charakterystykę rozwoju społeczno-moralnego, a także specyfikę moralnego działania i odpowiadającego mu sposobu myślenia. Znajdujący się w stanie moratorium umysł dorastającego człowieka stawia go pod względem statusu nie tylko pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, ale też pomiędzy heteronomiczną moralnością, którą przyswoił jako dziecko, a autonomiczną etyką, którą będzie władał jako osoba dorosła dokonująca osobistych wyborów moralnych (Erikson, 2000, 2012).

Według Erica Eriksona kształtowanie tożsamości indywidualnej stanowi najważniejsze zadanie rozwojowe w okresie dorastania, którego rozwiązanie powinno prowadzić do osiągnięcia cnoty *wierności* wobec wybranego systemu wartości. Dorastanie jest etapem, na którym autorytet rodziców jest zastępowany autorytetem nauczycieli oraz mentorów i to właśnie na nich spada w dużej mierze obowiązek

kierowania tym, co Erikson nazywa *ewoluującą konfiguracją* życia młodego człowieka w okresie kształtowania tożsamości. W obliczu tego wspomniany wcześniej rozwój poznawczy staje się źródłem weryfikacji, której celem jest zaostrzenie i pogłębienie zdolności do precyzyjnej konceptualizacji relacji ze światem zewnętrznym. Potwierdza to dodatkowo wysoki poziom świadomości tożsamości u adolescentów. Erikson mówi nawet o wielości form „samoświadomości” typowej dla młodzieży (Erikson, 2004). Zdaje się, że bez uprzedniego wykształcenia odpowiedniego poziomu myślenia abstrakcyjnego byłoby to niemożliwe (Czyżowska, 2013). Badania pokazują ponadto, że styl tożsamości przyjmowany przez adolescentów ma istotny związek z reprezentowanym przez nich poziomem dojrzałości społeczno-moralnej. W badaniach wykorzystano teorię stylów tożsamości Michaela Berzonsky’ego, opartą na przetwarzaniu społeczno-poznawczym (Berzonsky, 1989). Sama tożsamość jest w niniejszej koncepcji rozumiana zarówno jako struktura (podstawa odniesienia do interpretacji doświadczenia o osobistym charakterze złożona z konstruktów i schematów; jest to także poznawcza podstawa decyzji, poszukiwania odpowiedzi na pytania o cel i sens dokonywanych interpretacji) oraz proces ukierunkowujący zasoby jednostki. Teoria *Ja* zawarta w indywidualnym modelu tożsamości w ujęciu Berzonsky’ego zawiera nie tylko przeszłe i zsubiektywizowane dane, wykorzystywane są równocześnie elementy bieżącej wiedzy o proceduralnym charakterze. Przyjęte standardy są dla funkcji wykonawczych, realizowanych w oparciu o wiedzę proceduralną, podstawą ewaluacji podejmowanych działań. Monitorują one tym samym ich skuteczność. Tożsamość pojmowana jako proces jest tym, co kierkuje posiadane zasoby adolescentów w celu zapewnienia efektywniejszej adaptacji do wymagań życia. Berzonsky wyróżnił trzy style tożsamości: *informacyjny* (autorefleksja, aktywne poszukiwanie informacji, otwartość na informację zwrotną), *normatywny* (przejmowanie wartości, oczekiwań, przepisów, norm od innych, ochrona przed sprzecznymi z *Ja* danymi) oraz *dyfuzyjno-unikowy* (zwlekanie, unikanie konfrontacji, niechęć do podejmowania trudu radzenia sobie z samym sobą, Berzonsky, 1994). Autor podkreśla także znaczenie kategorii *zaangażowania* (*commitment*), które stanowi wyznacznik celów, czynnik ukierunkowujący działanie jednostki, ale też źródło monitorowania i regulacji aktywności. Preferowany przez młodzież styl normatywny okazuje się sprzyjać konwencjonalnemu poziomowi moralności i hamuje dalszy rozwój w kierunku wyższych stadiów (Czyżowska, 2007). Istotne są różnice wiekowe: znacznie większa ilość starszych adolescentów, w porównaniu z młodszymi charakteryzuje styl informacyjny tożsamości (Senejko, 2010). Styl tożsamości można zatem uznać za dobry predyktor rozwoju moralnego. Styl informacyjny zakładający wysoki poziom autorefleksji, a jednocześnie nastawiony na poszukiwanie informacji odnoszących się do *Ja*, charakteryzujący się wysokim poziomem wglądu, wyborem wartości rozwojowych (wspierających rozwój) oraz potrzebą eksploracji w celu sprawdzania i modyfikacji swojej dotychczasowej tożsamości, zgodnie z wynikami badań, powinien korelować z wysokim poziomem rozwoju moralnego. Odnosząc to do charakterystyki wpływu doświadczeń edukacyjnych związanych z oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi proponowanymi

w ramach lekcji etyki, można spodziewać się, że osoby uczęszczające na etykę oraz biorące udział w stymulujących dyskusjach dylematów moralnych będą częściej wybierały styl informacyjny tożsamości, niż osoby, które nie uczestniczą w lekcjach etyki. Berzonsky podkreśla dodatkowo znaczącą rolę stylów przetwarzania danych tożsamościowych: *styl oparty na doświadczeniu emocjonalnym* (wyobrażenia, narracje, reprezentacje nacechowane emocjonalnie, ugruntowane w kontekście) oraz *styl racjonalny* (kodowanie symboliczne, pozakontekstowe, świadome, logiczne, formalne). W zależności od wybranego stylu tożsamości można spodziewać się różnego udziału tych systemów w przetwarzaniu informacji i regulacji zachowania. Styl normatywny koreluje z racjonalnością, sztywnością sądów, strategii, zachowań. Styl informacyjny charakteryzuje równowaga pomiędzy systemem emocjonalnym a racjonalnym, zaś styl dyfuzyjno-unikowy cechuje brak jednoznacznych powiązań z wyróżnionymi stylami (Oleszkowicz i Senejko, 2011). Styl informacyjny zdaje się być najbardziej dopowiadającą wysokiemu poziomowi rozwoju społeczno-moralnego formułą kształtowania tożsamości we wczesnej dorosłości.

Rozwój społeczno-moralny a pełny rozwój osobowy jednostki

Rozwój społeczno-moralny powinien przede wszystkim przekładać się na zachowanie jednostki. Według Jamesa R. Rest, by tak się stało, osoba musi przeprowadzić określoną procedurę polegającą na zinterpretowaniu sytuacji, znalezieniu adekwatnego kierunku działania, podjęciu decyzji co do dalszego postępowania oraz na wykonaniu działania. Ten proces złożony z czterech elementów zakłada odpowiednio cztery cechy charakteru jednostkowego („cnoty”): *moralną wrażliwość jednostki, rozwiniętą sferę sądów/ocen moralnych, moralną motywację oraz sferę moralnego działania*. Moralna wrażliwość to świadomość możliwych procedur, czy scenariuszy działania (Rest, 1984). Zakłada ona także wrażliwość emocjonalną oraz empatię. Empatia dotyczy trzech aspektów funkcjonowania jednostki: (a) emocjonalnego (zdolność do odczuwania emocji innych), (b) poznawczego (zdolność do rozumienia reakcji innych), (c) wykonawczego (zdolność do reagowania na stany innych, Piotrowska, 1994). Sądzenie moralne zakłada, zaś świadomość alternatywnych sposobów rozwiązywania dylematów moralnych. Moralna motywacja jest odzwierciedleniem wyborów aksjologicznych, natomiast ostatni komponent wyróżniony przez Rest – sfera moralnego działania – opiera się na charakterze moralnym tworzonym przez siłę Ja, wytrwałość, zdecydowanie oraz odwagę (Rest, 1994). Wyróżnione przez Rest komponenty stanowią dążenie do realizacji *pełni możliwości rozwoju osobowego człowieka*. Oczywiście, odnosi on je do stosunków społecznych, niemniej jednak celem jest rozwój jednostki od stadium egocentryzmu reprezentowanego przez poziom przedkonwencjonalny, aż do osiągnięcia stadium autonomii i niezależności moralnej realizowanej w ramach poziomu pokonwencjonalnego (Czyżowska, 2003).

Opisywany kierunek rozwoju jest wspierany na poziomie edukacji szkolnej przez oddziaływania edukacyjne proponowane jedynie w ramach lekcji etyki.

Założeniem zajęć jest uzyskanie wysokiego stopnia umiejętności praktycznych z zakresu działania moralnego, a dzięki temu równoczesne wsparcie rozwoju osobowościowego oraz społecznego. Lekcje etyki powinny być częścią oferty edukacyjnej każdej szkoły. Dzięki umiejętnościom kształtowanym podczas zajęć z zakresu etyki młodzież ma szansę rozwinąć swój potencjał obywatelski. Świadomy udział w dyskusjach dylematów moralnych, klaryfikacja wartości, otwartość i poczucie bezpieczeństwa podczas zajęć sprzyja budowaniu adekwatnych postaw demokratycznych. O ile wiedza zdobywana na lekcjach przedmiotowych jest istotna dla rozwoju zawodowego, o tyle praktyczne umiejętności kształtowane podczas zajęć z etyki służą rozwojowi osobistemu każdego z uczniów. Kształtowanie kompetencji dyskusyjnych, odpowiedzialność za wybory, świadomość siły swoich poglądów, to tylko niewielka część zasobu umiejętności, jakie stymulowane są podczas zajęć z etyki na poziomie szkolnym. Przedstawione tezy domagają się również empirycznego potwierdzenia, zwłaszcza w zakresie efektywności stosowanych metod podczas zajęć z etyki. Wyniki badań mogłyby przyczynić się do rewizji programów nauczania oraz treści podstawy programowej przedmiotu, a tym samym zwiększenia efektywności oddziaływań edukacyjnych proponowanych w ramach tego przedmiotu. Odpowiednie kształcenie kadry nauczycielskiej w zakresie metodyki nauczania, również miałoby pozytywny wpływ na wizerunek etyki wśród innych lekcji przedmiotowych. Warto byłoby również zainicjować dyskusję nad statusem etyki wobec pozostałych przedmiotów. Dotychczas występowała ona jako przedmiot dodatkowy stanowiący alternatywę dla katechezy. Być może jej potencjał w zakresie wieloaspektowego wspierania rozwoju młodzieży szkolnej zasługuje na uwagę oraz zmianę jej statusu na przedmiot obowiązkowy, rekomendowany ze względu na znaczenie dla pozytywnej zmiany rozwojowej.

Literatura cytowana

- Armon, C. i Dawson, T. (1997). Development trajectories in moral reasoning across the life span. *Journal of Moral Education*, 26, 433–454.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267–281.
- Berzonsky, M. D. (1994). Self-identity: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality*, 28, 453–460.
- Blatt, M. M. i Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Cieciuch, J. (2013). Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartz. *Psychologia Społeczna*, 8,1(24), 22–41.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. i Lieberman, M. (1983). A longitudinal Study of Moral Judgment, *Monographs of Society for Research in Child Development*, 48(1–2), 1–107.
- Czyżowska, D. (1993). Sprawiedliwosciowa koncepcja moralności a różnice w rozumowaniu moralnym kobiet i mężczyzn. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1(4), 39–50.

- Czyżowska, D., Niemczyński, A. i Kmieć, E. (1993). Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1(2), 19–37.
- Czyżowska, D. (2003). Doświadczenie a rozwój moralny jednostki. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 199–208). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czyżowska, D. (2007). Kształtowanie się tożsamości a sposób rozważania dylematów społeczno-moralnych przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa*, 12(3), 61–72.
- Czyżowska, D. (2012). *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czyżowska, D. (2013). O związkach między rozwojem poznawczym i rozumowaniem moralnym. *Argument. Biannual Philosophical Journal*, 3(1), 27–35.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Erikson, E. H. (2012). *Dopełniony cykl życia*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Gała, A. E. (1992). *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*. Lublin – Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Lew”.
- Gilligan, C. (1980). The effects of social institutions on the moral development of children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 44(5), 498–522.
- Higgins, A. (1991). The Just Community Approach to Moral Education: Evolution of the Idea and Recent Findings. W: W. M. Kurtines i J. Gewirtz (red.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (s. 111–141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, P. M. i Mayhew, M. J. (2002). Moral Judgement Development in Higher Education: Insights From the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247–270.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume One: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development, Volume Two: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L. i Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93–120.
- Kohlberg, L. i Meyer, R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Krebs, D. L. i Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological Review*, 112, 629–649.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Lipiec, J. (1992). *W przestrzeni wartości: studia z ontologii wartości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipiec, J. (2001). *Świat wartości: wprowadzenie do aksjologii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

- Muszyński, H. (1983). *Rozwój moralny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemczyński, A. (1980). *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niemczyński, A. (1994). O autonomii rozwoju. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1, 24–38.
- Niemczyński, A. (2011). Użyteczność wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 364–378). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak, E., Cern, K. M. (2008). *Ethos w życiu publicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała, (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259–286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (1989). *Wartościowanie a osobowość: Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Oleś, P. (2002). Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 53–75.
- Oser, F. (1991). Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession). W: W. Kurtines i J. Gewirtz (red.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 2: Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peck, R. F. i Havighurst, R. J. (1960). *The Psychology of Character Development*. New York: Wiley.
- Perikh, B. (1980). Development of Moral Judgment and its Relation to Family Environmental Factors in Indian and American Families. *Child Development*, 51, 1030–1039.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1988). Rozwój z perspektywy jego podmiotu. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 80–119). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrzak, E., Szczepanik, R. i Zaorski-Sikora, Ł. (2011). *Aksjologia życia publicznego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Piotrowska, A. (1994). Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i psychologii społecznej. *Psychologia Wychowawcza*, 37(2), 158–170.
- Pourkos, M., Niemczyński, A. (1988). Rozwój moralny człowieka. *Oświata i Wychowanie*, 7, 38–45.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1993). Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży a psychologia rozwoju człowieka. Przełom czy kontynuacja? *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1(1), 3–20.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (second edition). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. W: W. M. Kurtines i J. L. Gerwitz (red.), *Morality, moral behavior, and moral development* (s. 24–38). New York: Wiley.

- Rest, J. R. (1994). Background: Theory and research. W: J. R. Rest i D. Narvaez (red.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (s. 1–26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schlaefli, A., Rest, J. R. i Thoma, S. J. (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test, *Review of Educational Research*, 55(3), 319–352.
- Selman, R. (1976). Social Cognitive Understanding. W: T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues* (s. 299–317). Holt, NY: Rinehart and Winston.
- Senejko, A. (2010). *Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju. Na przykładzie adolescencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simon, S., Howe, L. i Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification*. New York: Hart.
- Stypułkowska, J. (2004). Rozwój moralny. W: J. Stypułkowska (red.), *Problemy rozwoju i wychowania* (s. 139–148). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe MEDIUM.
- Szopka, M. i Bardziński, F. (2011). Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) by Prof. Georg Lind. *Ethics in Progress Quarterly*, 2(2), 141–150.
- Trempała, J. i Czyżowska, D. (2002). Rozwój moralny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka, t. 3, Rozwój funkcji psychicznych* (s. 106–130). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(6), 611–618.
- Tyszkowa, M. (2010). *Rozwój jednostki w cyklu życia: teoria i metodologia badań*. Poznań: PTPN.
- Weber, B. (2009). *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*. W: K. M. Cern, P. W. Juchacz i E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna* (s. 77–99). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Westheimer, J. i Kahne J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Campus Compact Reader*, Winter, 1–12.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.