

METODY I TECHNIKI BADAŃ

HENRYK RASZKIEWICZ, MAREK ZWOLIŃSKI
UW w Białymstoku

POLSKIE BADANIA SKALĄ ROZWOJU MORALNEGO W. KURTINESA I J. B. PIMM ORAZ PROBLEMY ZWIĄZANE Z INTERPRETACJĄ BADAŃ NAD SĄDAMI MORALNYMI

Skala Rozwoju Moralnego (*Moral Development Scale*) Wiliama Kurtinesa i June B. Pimm (1978) jest próbą nadania psychometrycznej charakterystyki rozwojowej gradacji sądów moralnych, wykrytej przez Piageta jeszcze w latach trzydziestych. Próba w sobie interesująca, może zaciekawić przede wszystkim psychologów praktyków oczekujących jakiejś wygodnej metody w globalnym lub aspektowym diagnozowaniu rozwoju.

Punktem wyjścia metody Kurtinesa i Pimm nie jest powstała na gruncie amerykańskim teoria Kohlberga, która uszczegóławia i poszerza skalę rozwojową Piageta, lecz bardziej podstawowa koncepcja szwajcarskiego psychologa. Z tym wiąże się wiele ograniczeń. Szybko w naszych badaniach przekonaliśmy się, że skala ta nie wychwytuje niebagatelnych subtelności w odpowiedziach heteronomicznych i tych, które Piaget (1967) uznaje za autonomiczne, a które Kohlberg (1976) ma za heteronomiczne i rysuje własne stadia autonomii, wybiegające daleko poza stadia piagetowskie (por. Gołąb, 1980; Niemczyński i in., 1988). Jednakowoż skala Kurtinesa i Pimm zyskała pewne międzynarodowe uznanie. Także nasze polskie badania były referowane przez Pimm na konferencji poświęconej badaniom międzykulturowym (Pimm, Zwoliński, 1987).

Piaget (1967) wyodrębnia dwa główne stadia rozumowania moralnego dzieci. Pierwszy z nich, zwany fazą moralności heteronomicznej, charakteryzuje się traktowaniem obowiązku jako heteronomicznego i przestrzeganiem litery, a nie ducha reguły. Dziecko w tej fazie przypisuje winę na podstawie obiektywnych konsekwencji czynu, a dobro i sprawiedliwość określa przez posuszeństwo.

Według Piageta (ibidem) proces zanikania stadium heteronomii rozpoczyna się w wieku ok. 7 lat, a kończy się w wieku ok. 12 lat. Od tego momentu większość dzieci przechodzi do fazy moralności autonomicznej cechującej się przestrzeganiem raczej ducha niż litery reguły. W ocenie czynu myślenie uniezależnia się od jego skutków - młody człowiek uwzględnia intencje sprawcy - i od autorytetu - słusznym jego zdaniem staje się nie podporządkowanie dorosłemu, lecz zasadzie sprawiedliwości rozumianej jako równość praw i obowiązków.

Charakterystyka metody

Skala Rozwoju Moralnego (MDS) zawiera 15 historyjek zaczerpniętych z pracy Piageta wydanej po raz pierwszy w 1932 r. (polskie wydanie w 1967 r.). Układ historyjek i zasady oceny wyników również wzorowane są na tej pracy.

Rzetelność i trafność. MDS cechuje się dobrą rzetelnością w warunkach amerykańskich (Kurtines, Pimm, 1983): dobrą zgodnością wewnętrzną (współczynnik alfa = 0,83), stałością przy tygodniowym odstępie ($r = 0,82$) oraz zgodnością między sędziami ($r = 0,81$ dla dwóch sędziów).

Test ten dobrze różnicuje między poziomami wieku wyznaczonymi przez klasy szkolne w przedziale od 4;6 do 11;6 i nie różnicuje płci, co świadczy o dobrej trafności teoretycznej (ibidem).

Trzeba jednak pamiętać, że istnieją dane wskazujące na występowanie pewnego kulturowego obciążenia testu. Chodzi tu głównie o fakt, że amerykańskie dzieci z klasy średniej uzyskują na ogół wyższe wyniki w MDS niż dzieci z innych warstw społecznych i z innych kręgów kulturowych, jak też o narodową specyfikę częstości występowania niektórych rodzajów odpowiedzi (Pimm, Canon, Foote, 1986; Pimm, Zwoliński, 1987).

Wskaźniki. Wskaźnik globalny MDS (będący sumą wszystkich ocen uzyskanych za odpowiedzi w poszczególnych historyjkach) jest łączną miarą poglądów dziecka na temat odpowiedzialności (Kaplan i inni (1980) uważają, że jest miarą poczucia odpowiedzialności). Oczywiście, jest to także miara zakresu posiadanego pojęcia sprawiedliwości.

MDS składa się z pięciu podskal, stąd możliwe jest posługiwanie się odpowiadającymi im wskaźnikami. Dwie pierwsze podskale dotyczą odpowiedzialności. Podskala IA bada ocenę porównawczą czynów typu drobnej kradzieży prowadzących do niewielkiej szkody materialnej oraz niezręczności (niezgrabno-

ści) prowadzącej do relatywnie dużej szkody. Podskala IB bada ocenę kłamstwa, które ma pozory prawdopodobieństwa i przesady tak dużej, że znacznie mniej prawdopodobnej.

Trzy pozostałe podskale dotyczą sprawiedliwości. Podskala IIA ma w założeniu autorów badać ocenę kary surowej versus kary równoważnej czynowi lub naprawiającej szkodę. Podskala IIB mierzy poglądy na użyteczność kar w porównaniu z wyjaśnianiem szkodliwości czynu. Podskala III bada reakcje na nierówne czy niesprawiedliwe traktowanie dzieci przez autorytet.

Ocena odpowiedzi. Odpowiedź osoby badanej składa się zawsze z wyboru (w większości podskal z wyboru oceny postępowania) i z uzasadnienia wyboru. Aby dana odpowiedź została zaklasyfikowana jako autonomiczna (2 punkty), konieczne jest, aby i wybór, i uzasadnienie wyrażały właściwości fazy autonomii. Jeśli wybór jest zgodny z wyborami fazy autonomii, lecz uzasadnienie jest niejednoznaczne, wówczas przyjmuje się, że osoba badana znajduje się w stadium przejściowym dla danego problemu moralnego (1 punkt). Przy samym takim wyborze uzasadnienie jednoznacznie heteronomiczne powoduje zaklasyfikowanie odpowiedzi jako heteronomicznej (0 punktów).

Podręcznik do testu (Kurtines, Pimm, 1978) podaje dokładne zasady oceny dla poszczególnych pytań. Niestety, przedstawione w nim przykłady odpowiedzi są dosyć typowe i oczywiste, a więc mało użyteczne w przypadkach rzadkich i wątpliwych. Tu ograniczymy się do wskazania ogólnych kryteriów klasyfikacji uzasadnień.

Tak więc w podskalach IA (*Niezręczność albo kradzież*) i IB (*Kłamstwo*) uzasadnienie wyboru (tu oceny czynu) świadczy o osiągnięciu stadium autonomii, gdy odwołuje się do intencji sprawcy; w podskali IIA (*Sprawiedliwość kary*) - gdy wskazuje na współmierność kary i przewinienia lub na możliwość usunięcia czyjejs krzywdy. W podskali IIB (*Użyteczność kary*) autonomiczne uzasadnienia zwykle wskazują na zrozumienie czynu jako warunek konieczny zmiany zachowania. Aby uzasadnienie w podskali III (*Sprawiedliwość albo autorytet*) uznać za autonomiczne, powinno ono wskazywać bądź na zasadę równości praw i obowiązków, bądź na motywy koperacyjne (w tym ostatnim przypadku chodzi o uzasadnienia wyborów pozornie heteronomicznych).

Normy amerykańskie obejmuje przedział wieku od 4;6 do 11;6.

Przebieg badania. Badanie przeprowadza się indywidualnie. Osoba badająca czyta dziecku teksty kolejnych historyjek i jednocześnie pokazuje kontu-

rowe rysunki ilustrujące historyjki. Po przeczytaniu historyjek zadaje standardowe pytania o wybór i o uzasadnienie wyboru.

Niżej podajemy treść historyjek i pytań w porządku zgodnym z przebiegiem badania (podkreśliliśmy numery alternatyw autonomicznych).

IA. Odpowiedzialność: niezręczność albo kradzież

1a. Janek bawił się w swoim pokoju, kiedy jego matka powiedziała mu, żeby przyszedł na obiad. Gdy Janek przechodził obok stołu, zrzucił i pobił 15 talerzy.

2a. Jednego dnia, kiedy matki Piotrka nie było w domu, Piotrek chciał zjeść trochę ciastek, mimo że mama wcześniej mu tego zabroniła. Gdy Piotrek sięgał po ciastka, miseczka spadła, ale stłukła się tylko trochę.

Który z tych dwóch chłopców zrobił gorzej? Dlaczego?

2a. Marysia przechodziła przez pokój mamy i zobaczyła, że płaszcz mamy upadł na podłogę. Marysia chciała wyręczyć mamę, więc próbowała zawiesić płaszcz na gwoździu. Ale płaszcz nie zawiesił się, tylko podarł się w jednym miejscu.

2b. Małgosia próbowała przymierzyć nową sukienkę mamy, ale mama jej nie pozwoliła. Kiedy mama wyszła, Małgosia próbowała włożyć sukienkę, lecz gdy ją wkładała, zrobiła w sukience małą dziurkę.

Która dziewczynka zrobiła gorzej? Dlaczego?

3a. Ojciec Jurka oglądał telewizję na podwórku. Po czym wrócił do domu, a telewizor zostawił na dworze. Wtedy zaczął padać deszcz. Jurek próbował wnieść telewizor do mieszkania, ale opuścił go i rozbił.

3b. Przyjaciel Tomka miał psa. Pies miał małe szczeniaczki. Tomek lubił szczeniaczki i gdy pewnego dnia jego kolegi nie było w pobliżu, wziął sobie jednego szczeniaczka.

Który z chłopców zrobił gorzej? Dlaczego?

IB. Odpowiedzialność: kłamstwo

1a. Kiedy mały chłopiec był na spacerze, jakiś pies zaczął na niego szczekać. Gdy chłopiec przyszedł do domu, powiedział swemu ojcu, że pies był duży jak krowa.

1b. Mały chłopiec powiedział matce, że jego nauczyciel w szkole dał mu bardzo dobry stopień. Mimo że nie była to prawda, jego matka uwierzyła mu i dała za to trochę pieniędzy.

Który z chłopców zrobił gorzej? Dlaczego?

2a. Pewnego popołudnia dziewczynka oglądała ulubiony program telewizyjny. Jej matka poprosiła ją, żeby pomogła jej nakryć do stołu. Wówczas dziewczynka powiedziała, że nie może jej pomóc, ponieważ skaleczyła nogę. Nie była to prawda, ona nogi nie skaleczyła.

2b. Mała dziewczynka, która lubiła sportowe samochody, zawsze chciała jechać jednym z tych, które widywała z okna swego mieszkania. Pewnego popołudnia powiedziała matce, że odbyła długą przejażdżkę takim samochodem. To nie była prawda. Ona to wymyśliła.

Która dziewczynka zrobiła gorzej? Dlaczego?

3a. Marek cały czas mieszkał w swoim mieście i dobrze znał nazwy ulic. Pewnego dnia jakiś człowiek zapytał go, gdzie jest ulica Brzozowa. Marek chciał z niego zażartować i wskazał zły kierunek. Ale ten człowiek nie zagubił się i jakoś znalazł ulicę, której szukał.

3b. Janek od niedawna mieszkał w swoim mieście i dobrze nie znał nazw ulic. Pewnego dnia jakiś człowiek zapytał go, gdzie jest ulica Brzozowa. Wtedy Jacek powiedział: "Myślę, że jest niedaleko stąd" i wskazał zły kierunek. Ten człowiek zagubił się i nie mógł znaleźć poszukiwanej ulicy.

Który chłopiec zrobił gorzej? Dlaczego?

IIA. Sprawiedliwość kary

1. Darek bawił się na podwórku, gdy jego matka kazała mu iść do sklepu i kupić trochę chleba, ponieważ zabrakło go w domu. Ale zamiast zaraz wyjść, Darek powiedział, że za minutkę pójdzie. Jednak nie poszedł i chleba nie było na obiad. Jego ojciec nie był zadowolony i zastanawiał się, jak Darka ukarać. Myślał o dwóch karach:

1a. Zabronić Darkowi oglądać telewizję przez tydzień.

2b. Kiedy Darek poprosi go, aby pomógł mu naprawić rower, on mu powie: "Ponieważ nie chciałeś pomóc mamie, muszę cię ukarać i też ci nie pomogę".

Którą z tych dwóch kar wybrał ojciec Darka? Dlaczego?

2. Pewnego dnia chłopiec bawił się w pokoju. Jego ojciec powiedział mu, aby nie bawił się w pokoju piłką, ponieważ może zbić szybę w oknie. Ale chłopiec

nie posłuchał ojca i zbił szybę. Jego ojciec myślał, że może go ukarać dwoma sposobami:

2a. Nie wstawiać szyby do pokoju chłopca. Gdyby to była zima, chłopcu byłoby zimno bawić się w pokoju.

2b. Chłopiec powinien dać pieniądze na szybę.

Którą z dwóch kar wybrał ojciec? Dlaczego?

3. Adaś bawił się wagonikiem brata i zepsuł go. Jak ojciec powinien go ukarać?:

3a. Adaś powinien odkupić jeden wagonik.

3b. Adaś nie może bawić się swoimi zabawkami.

Którą z tych dwóch kar wybrał ojciec? Dlaczego?

IIB. Użyteczność kary

1a. Chłopiec bawił się w swoim pokoju, kiedy jego ojciec był w pracy. Chłopiec chciał coś narysować, ale nie miał papieru. Pamiętał, że ojciec zabronił mu brać rzeczy z jego stołu. Jednak chłopiec wziął papier ze stołu ojca. Gdy ojciec spostrzegł, że chłopiec szperał na jego stole, był bardzo zły i dał mu porządne lanie.

1b. Chcę ci teraz opowiedzieć podobną historyjkę, ale trochę inną. Otóż też był chłopiec, który bawił się w swoim pokoju, kiedy jego ojciec był w pracy. Chciał coś narysować, ale nie miał papieru. Wiedział, że papier jest na stole ojca, ale ojciec zabronił mu brać rzeczy z jego stołu. Mimo to chłopiec wziął papier ze stołu ojca. Jednak jego ojciec nie ukarał go. Wy tłumaczył mu tylko, że to nie jest w porządku zabierać coś, co należy do niego.

Kilka dni później ci sami chłopcy bawili się w swoich pokojach i potrzebowali papieru. Czy możesz zgadnąć, który z nich znowu weźmie papier ze stołu ojca? Czy chłopiec ukarany, czy chłopiec z którym rozmawiano?

2a. Jednego razu pewien mały chłopiec bawił się w kuchni, kiedy jego matka wyszła. Stłukł talerz. Gdy matka wróciła, chłopiec powiedział: "To nie ja, to kot stłukł talerz". Matka doskonale wiedziała, że jest to kłamstwo i dała mu porządne lanie.

2b. To będzie inna historyjka, mimo że podobna do poprzedniej. Inny chłopiec zrobił to samo, po czym skłamał, ale matka nie biła go. Wy tłumaczyła mu, że kłamać nie należy i że on sam nie lubi, gdy ktoś mówi mu nieprawdę.

Czy możesz zgadnąć, który z tych dwóch chłopców mógł znowu kłamać? Czy chłopiec ukarany, czy chłopiec, z którym rozmawiano? Dlaczego?

3a. Zuzia była w pokoju swojej mamy i wzięła szminkę. Mama wykryła, że nie ma szminki i ukarała ją.

3b. A oto inna historia. Pewna dziewczynka też wzięła szminkę mamy. Mama nie ukarała jej, lecz powiedziała, dlaczego powinna zostawiać rzeczy, które do niej należą.

Czy możesz zgadnąć, która dziewczynka znowu źle się zachowa: czy dziewczynka ukarana, czy dziewczynka, z którą rozmawiano? Dlaczego?

III. Sprawiedliwość albo autorytet

1. Pewnego popołudnia matka powiedziała dwóm córkom, aby pomogły jej w sprzątaniu mieszkania, ponieważ jest zmęczona. Jednej kazała pozmywać naczynia, a drugiej nakryć do stołu. Ale jedna z dziewczynek zdecydowała, że nie pomoże mamie i wyszła bawić się. Wówczas matka powiedziała drugiej córce, żeby ona sama wykonała obydwie prace.

Czy matka miała rację zadając dwie prace do wykonania jednej córce? Dlaczego? Gdyby twoja matka powiedziała tobie, abyś wykonał obydwie prace, czy zrobiłbyś je? Czy jest to słuszne, że matka poleca je zrobić? Dlaczego?

2. Pewnego lata chłopcy i dziewczęta przebywali na obozie. Przyjęto regułę, że każdego ranka wszyscy czyścili swoje buty. Jednego razu zdarzyło się, że jakiś chłopiec spał dłużej i nie wyczyścił butów, więc kierownik obozu powiedział innemu chłopcu, który już wyczyścił swoje buty, ażeby wyczyścił buty chłopca, który zasnął.

Gdybyś był tym chłopcem, to czy wyczyściłbyś dwie pary butów, gdyby wychowawca powiedział ci, abyś to zrobił? Czy słusznie wychowawca polecił to zrobić? Dlaczego?

3. Ojciec miał dwóch synów. Często dawał im jakieś sprawy do załatwienia. Jeden z chłopców zawsze skarżył się, że musi chodzić coś załatwiać. Drugi nie lubił wykonywać poleceń, ale się nie skarżył, więc ojciec dał mu więcej poleceń aniżeli pierwszemu chłopcu.

Gdybyś był tym chłopcem, czy wykonałbyś te polecenia, które dał ojciec? Czy jest to w porządku, że ojciec je dał? Dlaczego?

Wyniki badań własnych

Zaprezentowane narzędzie użyto w badaniach 22 dzieci kl. II, 21 dzieci kl. VIII ze szkoły podstawowej w Suwałkach oraz 18 dzieci kl. V ze szkoły w Starym Folwarku.

Z piagetowskiej koncepcji stadiów rozwoju wynika, że dzieci starsze powinny uzyskiwać wyższe wyniki w MDS niż dzieci młodsze. Porównanie średnich wyników globalnych poszczególnych klas dokonane za pomocą testu Studenta potwierdza tę hipotezę: $t/33/ = 3,92$,

$p < 0,001$ dla różnicy między klasą V i II oraz $t/26/ = 2,74$,

$p < 0,01$ dla różnicy między klasą VIII i V (patrz aneks, Tab. 1).

Znaczy to, że skala różnicuje poziomy wieku badanych dzieci (tj. 7;6 - 8;6, 10;6 - 11;6 oraz 13;6 - 14;6) zgodnie z założeniami teoretycznymi. Jednak średnie te są znacznie niższe od odpowiednich średnich amerykańskich.

Aby sprawdzić trafność wskaźników stadiów dla każdego z wymiarów MDS, obliczono za Kurtinesem i Pimm (1983) procent odpowiedzi danego typu w każdej z klas, dla każdej z podskali (patrz aneks, Tab. 2 - 6). Do tak sklasyfikowanych odpowiedzi zastosowano test χ^2 . Jak widać to w tabelach, wszystkie χ^2 są istotne. W zasadzie dostarczają one dowodu na trafność stadialnego schematu klasyfikacji odpowiedzi dzieci. Pewne wątpliwości może budzić jedynie trafność podskali IIB badającej poglądy na użyteczność kar - w naszych badaniach związek klasyfikacji z wiekiem jest słaby ($C = 0,26$, $p < 0,05$) i wyraźnie niższy aniżeli w badaniach autorów w badaniach skali (gdzie wg naszych obliczeń $C = 0,53$, a $p < 0,001$ wg Kurtinesa i Pimm, 1983). Także bimodalny rozkład odpowiedzi w kl. VIII (wysoki procent odpowiedzi heteronomicznych i autonomicznych przy niemal całkowitym braku stadium przejściowego) świadczy przeciwko trafności podskali IIB.

Dyskusja

Przeprowadzone analizy świadczą o zasadniczym podobieństwie właściwości psychometrycznych polskiej i amerykańskiej wersji MDS. Ujawniły się też pewne różnice, które warte są dokładniejszego omówienia. Ogólnie wskazują one na nieco mniejszą trafność MDS w warunkach polskich. Również normy amerykańskie są nieużyteczne w naszych warunkach.

Dalsza dyskusja nad wynikami badań testem Kurtinesa i Pimm skupia się przede wszystkim na problemach kodowania odpowiedzi osób badanych.

W skali IIA niektóre dzieci demonstrują jawnie odwrotne do przyjętych w tekście założenia dotyczące surowości karania. Niektóre dzieci wybierają zabronione Darkowi oglądania TV przez tydzień, ponieważ odmówienie pomocy w naprawianiu roweru i zatrzymanie chłopca w domu wydaje im się zbyt surowe lub niemoralne. Oto przykłady odpowiedzi: "Nie możemy pozostawić dziecka bez pomożenia mu w naprawieniu roweru" (nr 4, kl. VIII); "Nieoglądanie TV przez tydzień nie jest zbyt surową karą, ażeby można ją było pamiętać" (nr 9 kl. VIII); "Jeśli dziecko prosi o pomoc, rodzice powinni pomóc. Nieoglądanie TV nie jest szkodliwe dla dziecka; będzie ono miało więcej czasu, by pomóc rodzicom lub do odrobienia swoich prac domowych" (nr 12, kl. VIII); "Druga kara rozwija zdolność do rewanzu" (nr 20, kl. VIII); "Można nie oglądać TV przez tydzień, ale nie można żyć bez roweru" (nr 1, kl. V). Takie odpowiedzi, koniec końców, sygnowaliśmy przez 2. Niektóre dzieci co prawda wybierały drugą karę, ale ich usprawiedliwienia wydawały się wskazywać, że uważają tę karę za surowszą; traktowały ją jako zemstę. Na przykład: "Ponieważ Darek będzie miał więcej przyjemności w jeżdżeniu rowerem. Gdybym musiał siedzieć w domu, byłby bardzo zmartwiony". Takie odpowiedzi kodowaliśmy jako O.

Inne problemy są związane z drugą historyjką skali IIA. W wersji oryginalnej w odpowiedzi 2b chłopiec daje własne pieniądze na szybę. Kłopot w tym, że w wielu regionach Polski (i chyba nie tylko Polski), takich jak makroregion północno-wschodni, nie wszystkie dzieci otrzymują kieszonkowe systematycznie. Gdyby w tej alternatywie wzorcowej było powiedziane, że chłopiec powinien sam wstawić szybę, chociaż za pieniądze uzyskane od ojca, wówczas, być może, odpowiedzi dzieci byłyby bardziej dostosowane do ich możliwości ekonomicznych. Ciekawe, że tą ewentualność sugerują same dzieci.

Następną kwestią powstałą na marginesie drugiej historyjki podskali IIA jest to, że niektóre dzieci rozumiały postawione pytanie jako ogólny problem przewidywania zachowania się ojca albo jako pytanie o rekomendacje racjonalnego wyboru, nie zaś jako dylemat moralny. W tym pierwszym przypadku miałyby oczywiście rację, ponieważ pytanie brzmiało: "Którą z tych dwóch kar ojciec powinien wybrać?". Pewne więc uzasadnienia wskazują powody moralne, a niektóre wyrażają roztropność, jak te: "Dać dziecku pieniądze na szybę. W przeciwnym razie dziecko zachoruje i ojciec będzie musiał iść z nim do lekarza" (nr 1, kl.

II); "Dać pieniądze na szybę. Gdy chłopcu będzie ciepło, pozostanie w domu" (nr 15, kl. II); "Gdyby była zima i gdyby nie było szyby w oknie, wszystkim byłoby zimno w domu" (nr 1, kl. V). Wydaje się, że wiele rozwiązań dzieci odrzucają z uwagi na ich nieracjonalność, mniej myśląc o ich niesłuszności. Powstaje więc problem, czy powinniśmy rozróżniać między tymi dwoma rodzajami rozumowania, a jeśli tak, to które z nich jest bardziej dojrzałe. Gdy dziecko podaje uzasadnienie: "ponieważ chłopiec może być chory", trudno zgadnąć, czy dziecko uważa karę za niesłuszną (zbyt surową w relacji do występku), czy nieracjonalną, wyciągając różne konsekwencje, które mogą być natury moralnej, jak w odpowiedzi: "Będzie źle, jeżeli chłopiec zachoruje, ponieważ każde dziecko powinno być zdrowe", lub w odpowiedzi roztropnej: "Ojciec może mieć kłopoty, gdy chłopiec zachoruje". Zdecydowaliśmy się sygnować całkowicie jawne i pełne przezorności uzasadnienia jako 1, uznając je za mniej wyraziste etycznie i mniej dojrzałe niż uzasadnienia czysto moralne. Wybór pierwszej kary ocenialiśmy jako O. Ale wypada uprzytomnić sobie, że u źródeł tego typu odpowiedzi leży kulturowa niejasność znaczeń. Na przykład gdy badany (nr 2, kl. VIII) powiada: "Ojciec nie powinien naprawiać okna, ażeby chłopcu dać do zrozumienia, że nie pozwolił mu bawić się w pokoju", nie możemy być pewni, czy badany demonstruje własny punkt widzenia, czy opisuje własną percepcję typowego sposobu rozwiązywania takich dylematów przez ojca. Gdy założymy, że zachowanie ojca często jest w Polsce oceniane krytycznie, niczym dziwnym jest to, że mając do wyboru karę słuszną lub niesłuszną badani przypisują niesłuszną ojcu, lecz jest to tylko atrybucja, a nie fakt rozwoju moralnego (takie postępowanie ma swój odpowiednik w zachowaniu typowym dla pewnych socjoekonomicznych klas w USA i w innych krajach).

Trudno jest zająć stanowisko odnośnie sugestii niekarania w ogóle jak np. w odpowiedzi: "Ojciec powinien zreperować okno, ponieważ to jeszcze jest dziecko" (nr 7, kl. VIII). Można to traktować jako głos przeciwko nadmiernej surowości lub nawet, przynajmniej w tym przykładzie, jako próbę zamienienia kategorii kary w kategorię winy (gdy pojęcie winy jest sprzymierzone z poziomem świadomości wykroczenia). Również trudno ocenić rozwiązania kompromisowe, jak np. "Może dać mu pieniądze na szybę, ale tylko w pewnym czasie nauczy go to rozumienia" (nr 16, kl. VIII). Jedna z odpowiedzi (nr 10, kl. VIII) zawiera rozważanie pro i kontra różnych rozwiązań, zamiast zdecydowanego wyboru: "Pierwsza kara może spowodować śmierć chłopca, a w drugiej to ojciec płaci".

Trzecia historyjka skali IIA nie zawiera właściwej alternatywy. Niektóre dzieci były przekonane, że pierwsza kara jest niemożliwa lub trudna do egzekwowania. Posłużmy się przykładami: "Nie może bawić się swoimi zabawkami, ponieważ nie będzie mógł kupić zabawki, bo nie ma pieniędzy" (nr 9, kl. II); "Trzeba mu zabronić bawienia się swoimi zabawkami, bo nie ma on pieniędzy i nie może zwrócić zabawki" (nr 10, kl. II). Odpowiedzi tego typu nie kodowaliśmy, gdyż badane dziecko najprawdopodobniej spostrzegło sytuację jako zawierającą alternatywę kara - brak kary i niemożliwość rekompensaty, zamiast założonej w teście alternatywy silna kara - słaba kara. Inaczej, choć podobnie, rzecz się miała z dwoma dorastającymi, którzy podali, że ojciec powinien dać Adasiowi pieniądze na inną zabawkę. Może to być rodzaj perseweracji lub kontaminacji, albo raczej konsekwencja przekonania, że gdy jakieś dziecko bawi się zabawkami, nie ma pieniędzy, by je kupować. Tak więc wybrali oni lżejszą karę polegającą na naprawieniu krzywdy (w zdaniu testowym nie jest powiedziane, za czyje pieniądze ma być odkupiona zabawka; istotne jest, że wybrane rozwiązania były ukierunkowane na rekompensatę krzywdy a nie na ekspiację).

Konkludując stwierdzamy, że podskala IIB bada przekonania dziecka na temat tego, jakie kary stosują dorośli, albo raczej jakimi kryteriami kierują się dorośli podczas wymierzania kar. Nie jest to więc badanie rozumowania moralnego dziecka, lecz jego obrazu moralnego rozumowania dorosłych. O ile, zgodnie z teorią Piageta, można spodziewać się zgodności tego obrazu z rozumowaniem dziecka w późniejszych stadiach okresu heteronomii (a i to przy założeniu, że badane dziecko nie identyfikuje się z dzieckiem z historyjki), to okres autonomii, zakładający niezależność rozumowania od dorosłych, może łączyć się z różnymi obrazami moralnego rozumowania dorosłych. Aby zbadać rozumowanie moralne dziecka, pytanie kończące każdą historyjkę podskali IIA powinno brzmieć: "Którą karę powinien wybrać ojciec?"

Podamy teraz nasuwające się wątpliwości dotyczące podskali III.

Najpierw trzeba rozważyć, czy pytający powinien stosować wyrażenie w rodzaju "matka prosiła" lub "matka powiedziała", czy wyrażenie "matka poleciła" lub nawet "matka kazała", które stosowano w naszych badaniach. Obecnie wydaje się nam, że najbardziej zrównoważonym tłumaczeniem ang. "to ask" będzie wyrażenie "matka powiedziała", często stosowane w sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Nie zawiera ono znaczeń wojskowych, jak słowo "kazać", ani liberalnych, jak słowo "prosić".

Wszelako najtrudniejszy do właściwego zinterpretowania, tak w podskali III, jak i w całym teście, okazuje się problem różnej zgola wymowy dwóch odpowiedzi w każdej historyjce podskali III. Albowiem historyjki tej podskali zawierają nie jedno ale dwa zadania: pierwsze dotyczy oceny zachowania się osoby dorosłej, a drugie przewidywania własnego zachowania się badanego. Symbolem 1 sygnowaliśmy odpowiedzi łączne, w których dziecko oznajmia, że nie jest to w porządku, gdy dorośli zmusza dziecko do dodatkowej pracy, ale tak odpowiadając jednocześnie deklaruje gotowość do podporządkowania się dorosłemu bez wyrażenia kooperacyjnych motywów lub pragnie przywrócenia równości w przyszłości. Szczególnie ciekawe jest to drugie oczekiwanie, którego jasne wyłożenie pozwala ocenić je jako autonomiczne. Oto przykład (nr 9, kl. VIII): "Matka miała rację. Gdy druga córka będzie chciała się bawić, matka każe pierwszej odrobić dwie prace"; "Chłopiec powinien wyczyścić moje buty, gdy ja zaśpię lub gdy mi się nie będzie chciało"; "Być może ojciec będzie pamiętać i dobrze podzieli pracę w przyszłości".

Gdy rozważymy sprawę z punktu widzenia teorii Piageta, nie dziwi nas, że najmłodsze dzieci spostrzegają dorosłych w pozycji autorytetu i władzy. W naszych badaniach absolutna większość odpowiedzi została oceniona symbolem 1. Nasuwa się wniosek, że niemal cała badana próbka prezentuje heteronomiczne rozumowanie moralne, gdy posłuszeństwo jest cenniejsze od sprawiedliwości. Nasuwa się też przypuszczenie o rosnącej z wiekiem dyferencjacji rozumienia obowiązku wyrażania własnego posłuszeństwa. Przypuszczamy, o czym zresztą świadczy wzrost typów odpowiedzi sygnowanych przez 2 w grupach wiekowych, że część badanych znajdowała się w fazie sprawiedliwości autonomicznej albo kompensacyjnego egalitaryzmu (Reykowski, 1976; Zwoliński, 1974). Byłaby to rzecz bardziej prawdopodobna, gdyby dorośli w historyjkach "prosili", "mówili", nie zaś "kazali". Przewidujemy, że próbka dorosłych odpowiadałaby podobnie jak dzieci i młodzież, zwłaszcza gdyby w historyjkach na miejscu rodziców lub nauczycieli występowały indywidualia lub zbiorowi dysponenti władzy (zob. Niemczyński i in., 1988). Część tych badanych faktycznie znajdowałaby się w fazie heteronomii, jednak większość nie wybierałaby posłuszeństwa jako wartości, lecz jedynie sposobność racjonalnego zachowania się wobec silniejszego. Także Piaget (1967, s. 258) zidentyfikował przypadek dziecka w wieku 7;6 jako pierwotną sprawiedliwość egalitarną, podbudowaną wewnętrznym zobowiązaniem do posłuchu wobec autorytetu (pytanie skierowane do dziecka zawierało wyrażenie "A jeśli mama każe").

W artykule Pimm, Kurtinesa i Ruffy'ego (1982) zawarta jest sugestia (niestety tylko sugestia ukryta - brak jest jednoznacznego sformułowania), że w podskali III interpretuje się głównie ocenę postępowania dorosłego i jej uzasadnienie. Natomiast w podręczniku Kurtinesa i Pimm (1978) interpretuje się deklaracje dotyczące własnych zachowań dziecka. Gdyby jednak to pierwsze było prawdziwe, to wiele odpowiedzi uzyskałoby charakter autonomiczny. Jesteśmy zdania, że podskala III wydaje się badać dwie zupełnie różne rzeczy: 1) intencje behawioralne dziecka (przez pytanie typu "Gdyby twoja matka powiedziała tobie, abyś wykonał obydwie prace, czy zrobiłbyś je?") i 2) oceny postępowania dorosłego (przez pytanie typu "Czy słuszne jest to, że matka poleca je zrobić?"). Dlatego podskala III powinna dawać dwie oddzielne wskaźniki: 1) intencji (oczekiwań) behawioralnych lub deklarowanych zachowań i 2) oceny sprawiedliwości. Wydaje się, że tylko ten drugi wskaźnik może być sumowany ze wskaźnikami pochodzącymi z pozostałych podskal.

Na zakończenie przeglądu trudności dotyczących kodowania odpowiedzi w MDS stwierdzamy, że podskale IA i IB wydają się jednoznacznie badać oceny moralne: dziecko wybiera ocenę zachowania konstruuje uzasadnienie dla tej oceny. Również podskala IIB nie nastęca szczególnych trudności w rozumieniu odpowiedzi dziecka.

Niektóre problemy interpretacji badań sądów moralnych

W tym miejscu pracy poddajemy pod dyskusję zagadnienia ogólne:

1) problematykę sądu moralnego jako tworu semiotycznego, 2) związek intelektualnej interpretacji moralnej z emocjonalnym i intencjonalnym doświadczeniem wartości.

Wiele naszych problemów interpretacji odpowiedzi moralnych jest pochodną psychometrycznego oszacowania, gdy badacz stawia sobie pytanie o zgodność wyrażonego sądu z rzeczywistym stanem świadomości moralnej powiązanej z zachowaniem. Stoimy na stanowisku, że sąd moralny jest na miarę zachowania: do pewnych sądów nie jest zdolny człowiek nie okazujący zachowań, które zostają odzwierciedlone w pewnych sądach (Kohlberg, 1976). Kategorie testowe MDS są jednak bardzo nieliczne i trudno w nich pomieścić liczne behawioralne zniuansowania oddane w sądach. W treści Kurtinesa i Pimm stwierdzamy dość dużą jednostronność odpowiedzi w poszczególnych grupach wiekowych -

raczej dobrze to świadczy o jego rzetelności. Jednakowoż badając tym testem otrzymujemy "grube" oszacowanie heteronomii i autonomii. Skala rozwojowa Kohlberga jest pojemniejsza niż piagetowska. Taki test jak Skalę Kurtinesa i Pimm można by "rozszerzyć" o kategorie stadiów trzech głównych faz rozwoju moralnego. Rzecz oczywista, byłby to już inny test.

Gdy oceniamy sąd moralny jako wytwór intelektualny najpierw myślimy o "klasycznym" powiązaniu badania rozwoju moralnego z rozwojem operacji umysłowych i pojęć stałości (Reykowski, 1976), a także z różnymi innymi procesami intelektualnymi składającymi się na całość wiedzy w aspekcie logicznym, które są elementami reprezentacji konstrukcyjnej. Nie znamy konsekwentnego badania sądów moralnych w ujęciu semiotycznym, właściwym dla reprezentacji konstruowanej, nadto w jej związkach z reprezentacjami innych typów. A przecież ten nurt badań zapoczątkował Piaget, wykazując, że koniecznym warunkiem autonomii moralnej jest dojrzałość umysłowa poziomu operacji formalnych. Niebagatelna rola bez wątpienia przypada pojęciom. Według ujęcia Reykowskiego struktury aksjologiczne wyłaniają się z funkcjonowania abstrakcyjnych pojęć, natomiast pojęciom konkretnym odpowiadają standardy pragmatyczne (hedoniczne, interesowne). Okazuje się, że u młodzieży szkół zawodowych ważniejszą rolę regulacyjną pełnią standardy pragmatyczne, podczas gdy młodzież licealna ma skłonność do zasad abstrakcyjnych (Gołąb, Reykowski, 1985). Dodajmy koniecznie, że sąd jest tworem semiotycznym, orzekającym prawdziwie lub fałszywie. Ścisłej mówiąc, sąd moralny jest rodzajem sądu humanistycznego, empirycznego, intencjonalnego o charakterze uniwersalnym i praktycznym, posiadającego swoje treści, formy i wartości, wymagającego indukcyjnego uzasadnienia, nie zaś sądem czysto ekstencjonalnym, formalnologicznym wymagającym uzasadnień dedukcyjnych. A gdy postąpimy jeszcze nieco dalej - sąd moralny w zastosowaniu komunikacyjnym jest składnikiem tekstu, czy po prostu jest tekstem, tworem umysłu szczególnie odbijającym specyfikę środowiska kulturowego. Wypada zauważyć, że jest to sąd i tekst bardzo wysokiego szczebla. Dlatego słusznie w literaturze przedmiotu wskazuje się, że niska zgodność wiedzy moralnej z zachowaniem jest konsekwencją wielu zmiennych pośredniczących: samoakceptacji, samooceny, odporności na pokusę i zdolności odraczania gratyfikacji, wzorów nagradzania i karania, warunków aktywizacji norm osobistych, kojarzenia określeń poznawczych z szacunkiem, winą, wstydem i lękiem, indukcyjnego gromadzenia konsekwencji zachowań, stymulowania rozwoju wiedzy moralnej przez

podejmowanie ról, udział w instytucjach społecznych i stykania się z rozumowaniem moralnym o wyższym poziomie złożoności niż własne.

Można dla przykładu dopuścić hipotezę, że wyższa skłonność młodzieży licealnej do zasad aksjologicznych wiąże się z predylekcją, jaką ta młodzież obdarza teksty poznawcze. Dominacja standardów pragmatycznych u młodzieży szkół zawodowych może być natomiast związana ze skłonnością tej młodzieży do pomijania typowo poznawczej warstwy tekstów praktycznych.

Być może poznawczy nurt badań w psychologii moralności ma swoje nieprzekraczalne granice, związane właśnie z pojęciem sądu. Jak wykazują badacze, im wyższy wiek i poziom wykształcenia, tym słabszy związek poziomu umysłowego z motywami allocentrycznymi; może nawet dojść do paradoksalnego zjawiska odwrócenia tej zależności (ibidem). Rzeczywiste postępowanie może więc rozmijać się z treścią aksjologicznej argumentacji w sytuacji ekspozycji społecznej. Wszak sądy to wiedza o powinnościach która niewątpliwie wynika z doświadczenia, jednak w konkretnej sytuacji, wbrew allocentrycznym deklaracjom, egoistyczne motywy mogą zwyciężyć, choćby z tchórzostwa czy braku pewnej umiejętności społecznej.

Mimo tych obiekcji sądzimy, że nurt badań sądów moralnych wydaje się wręcz niewyczerpywalny, jako że jest on powiązany z aksjologią formalną czyli ogólną teorią wartości oraz z etyką obowiązku. Chodzi o to, że forma sądu jest konieczna, by wartości oznajmiać dyskursywnie, a wola autonomiczna jest koniecznym warunkiem realizacji wartości (Raszkiewicz, 1986). Więc wszystko to, co się z dojrzałością i autonomią intelektu oraz motywacji łączy, co jej sprzyja może być przedmiotem także psychologicznego badania. Najpierw i przede wszystkim decydują o tym procesy intelektualne. Piaget i Kohlberg na psychologicznym gruncie wykazali przeciwegotyczność rozwijającego się rozumu. (Jak wiadomo, bardzo trudno na gruncie etyki wykazać niesłuszność egoizmu etycznego (zob. Fritzhand, 1970)). Otóż od Sokratesa i Platona, poprzez Leigniza i Kanta, do Elzenberga i współczesnej deontologii przyjmuje się, że rozumnie chciane może być jedynie dobro. Emocjonalizm nie wymaga oznaczenia normatywnej strony działalności, a gdy już jest w taki sposób spleciony z poznawczym określeniem, że nad nim panuje, dopuszcza wariabilność oznaczeń, nieraz sprzeczność, co samo sądenie czyni bezużytecznym. To bardzo ważne, iż logiczna forma określania działań nie jest aksjologicznie obojętna. Powinnościowe, aksjologiczne per se

(Elzenberg, 1986) określanie działania wymaga sądowej albo ogólnosemiotycznej formy.

Badanie konstrukcji sądów moralnych jest specyfiką podejścia poznawczego w psychologii. To prawda, że zachowaniem dzieci czy ludzi niewykształconych często rządzą wzmocnienia empiryczne. Sąd zdobywa wyrazistość w odpowiedzi na poczucie niezbędności określeń reprezentacyjnych. (Ulegania afektywnym, irracjonalnym pobudkom, nawet ludzi wybitnych, nie bierzmy od razu za sterowanie zachowaniem przez zewnętrzne i pozapoznawcze bodźce). Psychologia poznawcza przełamuje niedawny monopol behawioryzmu podejmując badanie poznawczej warstwy zachowania, już u małych dzieci. Wychowanie poczuciu obowiązku zachodzi przez nagrody i kary świadczone wraz z sądowym określaniem normatywnych elementów czynu. Im wyższy udział manipulacji zewnętrznej, tym słabsza internalizacja norm (Szustrowa, 1976).

Dotykamy tu kwestii intencjonalności czynu. Wykazano (Darley, Latané, 1978; Milgram, 1978; Schwartz, 1976), że sąd mocniej zespala się z zachowaniem, gdy człowiek ma poczucie wolności wyboru, skłania się do osobistej odpowiedzialności, a normy w żywym doświadczeniu są wyraziste, podobnie jak i konsekwencje działania własnego. Utrwalenie przyzwyczajzeń moralnych jest bardzo skuteczne na kanwie osobistej akceptacji norm (Mika, 1968). Sztuka wychowania łączy bezwzględną akceptację i personalizację ze stawianiem i egzekwowaniem wymagań. Formalizm w wychowaniu wychodzi na jaw wówczas, gdy obowiązek nie ogarnia przypadków doświadczenia: sąd przestaje być interpretowany i swą anonimowością łamie komunikat (tekst). Interesujące byłoby wykazanie, że rozbudowywanie semiotycznej formy normatywnego określenia wyraża dobroć czynu. Przeciwnie, zło postępu wiąże się z redukcją złożoności form poznawczych podających aksjologiczne motywy, a mówiąc bardziej konkretnie: z topornością, nieczułością emocjonalną, prymitywizmem i zwyczajnym chamstwem. Według Arendt (1987) zło uderza swą banalnością, jest wynikiem bezmyślenia; Eichmann nie jest demoniczny, lecz sprytny i prostacki: imperatyw Kanta jest wyrazem aksjomatu "nie zaprzeczaj sobie". Przeżycie rozterki powstrzymuje przed występkiem (por. Lazari-Pawłowska, 1976).

Słuszną wydaje się ogólna hipoteza, że im bardziej autentyczną jest skłonność do realizacji jakiejś normy, tym wyższe stadium sądów moralnych w tej dziedzinie. Na przykład osoby bardziej pomocne osiągają 5 stadium Kohlberga (koncentracja na normach społecznych); osoby mniej pomocne nie przekraczają

stadiów heteronomicznych (Staub, 1976). Interesująco rysuje się zagadnienie: które aspekty pewnych wartości mogą być realizowane heteronomicznie, a które tylko autonomicznie. Na przykład we wspomnianych już badaniach (ibidem) właśnie pomocność i równość wymagała sądów autonomicznych; czystość była skorelowana ujemnie z okazywaniem pomocy (być może chodzi tu o "analne" elementy heteronomicznej realizacji tej wartości). Wydaje się przy tym, że urabianie sądu przyczynia się do realizacji konkretnych norm w sensie sprawiedliwości. Punkt widzenia sprawiedliwości uzgadnia sądy moralne o realizacji jednostkowego dobra, w którym są zakorzenione wartości obiektywne, uzgadnianego z interesami innych ludzi: formalnie reguluje dobro względne różnych ludzi (por. Hołówka, 1981). Natomiast materializacja dobra czy zła zachodzi w żywym doświadczeniu.

Mimo wszelkiej słusznej obrony, wydawanie sądów trudno uważać za jedyną miarę motywacji normatywnej, uwidacznianej w rzeczywistym zachowaniu. Stałym problemem badaczy sądów moralnych jest ich niska korelacja z zachowaniem (0,20 - 0,30 wg Schwartz). Sądy nie zastępują doświadczenia życiowego. Prędzej czy później badacz postawi problemy normatywne, powiązane mnogimi relacjami z etyką teleologiczną i w ogóle z aksjologią merytoryczną (Elzenberg, 1986). W samym doświadczeniu wartości nie tylko poznajemy, ale i realizujemy, dlatego podział na formę i treść sądu jest głównie analityczny; niezwykle rzadko działania są albo tylko z obowiązku, albo tylko ze skłonności. Czysto racjonalny, a więc radykalny punkt widzenia może oferować jedynie obserwator zewnętrzny, niezaangażowany: "Natomiast żywy podmiot działania i uczestnik życia świata nie jest istotą czysto racjonalną; ma on swoje pragnienia, interesy, gdy raz uznał coś za wartość, to pragnie przede wszystkim tego dla siebie" (ibidem). Sądy moralne tylko wtedy kierują postępowaniem, gdy pokrywają się z uczuciową aprobatą. "Czyny niemoralne wywodzą się stąd - pisał Hume (1975, s. 284) - że jest jakiś brak, czy też coś niezdrowego w uczuciach".

Badanie sytuacyjnego uaktywnienia motywacji normatywnej wymaga uwzględnienia nie tylko formalnego, bo także emocjonalnego oraz intencjonalnego aspektu sądu. "Dzięki zjawiskom afektywnym, piszą Gołąb i Reykowski (1985, s. 23), wywołanym przez procesy przetwarzania informacji, określone "wytwory poznawcze", takie jak pojęcia (kategorie) i konstrukty (wymiary), zostają walencyjnie oznaczone". Psychoanalityk oczywiście uwydatni libidynalną warstwę charakteru zdeterminowaną wczesnodziecięcym doświadczeniem. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że bez względu na ocenę psychoanalizy jako metody,

predyspozycje do pewnych cnót moralnych są zupełnie różne od intelektualnych warunków spełnienia pewnych konkretnych norm. Psychoanaliza jest używana w badaniu "libidynalnego charakteru egoizmu" (Perreira, 1975, s. 176). Wbrew opiniom uznanych autorytetów (por. Kępiński, 1972) stwierdzamy, że w ostatecznym rozrachunku zaburzenie emocjonalne nigdy nie zwielokrotnia moralności, przeciwnie, nie pozwala jednostce wznieść się do dojrzałych i autonomicznych manifestacji moralnych. "Każdy człowiek, który ma problemy osobiste i nie może ich szybko rozwiązać, jest zagrożony demoralizacją" (Johnson, Matross, 1985). Dla przykładu, neurotyk na forum społecznym chętnie okazuje altruizm, a w czterech ścianach swego domostwa bywa okrutny wobec najbliższych sobie ludzi. Altruistyczna czynność występująca u neurotyka "jedynie więc k o m p e n s u j e, powiada Freud (1967, s. 81) przeciwną postawę brutalnego egoizmu, która tkwi u jej podstawy". Scheler (1977) słusznie wiąże edypalną dewiację wartości z resentymentem - z charakterystycznym dlań poczuciem bezsilności, zawiści i okrucieństwa. Konkludując, brak postępu czy nawet regres w sądach moralnych może być rezultatem zadawnionych konfliktów. Pryncypialność moralna bez odpowiednich uczuć i umiejętności osobowych jest, jak słusznie uwydatnił Freud, podszyta narcyzmem, staje się źródłem obwiniania siebie za uciążliwe wady i jakby niezdolność do zmiany.

Uwagi końcowe

Badanie Skalą Rozwoju Moralnego Kurtinesa i Pimm sugeruje nierównomierność rozwoju sądów w zakresie różnych norm (por. Gołąb, 1980). Ponadto stwierdzono inną, znaną w psychologii rzecz, iż opinia o powinnościach niejednokrotnie różni się z dojrzałością formy ich uzasadniania. Na podstawie dyskusji poszczególnych podskal sądzymy, że MDS powinna być testem rozumowania moralnego, a nie, jak to jest w wersji oryginalnej, mieszanką rozumowania, obrazu świata i intencji moralnych. Uzyskalibyśmy w ten sposób narzędzie bardziej zgodne z teorią Piageta, a także prawdopodobnie bardziej homogenne i mniej podatne na wpływy kultury i systemów politycznych.

W interpretacji ogólnej staraliśmy się wykazać, że koniecznym warunkiem rozwoju sądów moralnych jest podwyższanie sprawności wszystkich elementów intelektu (przedstawięń, operacji, sądów, tekstów), wychowanie do emocjonalnej dojrzałości, wyzwolonej od ciężaru konfliktów, jak też refleksyjne

doświadczenie wartości. Podział "specjalizacji" podstawowych orientacji psychologicznych widzimy następująco: specyfiką poznawczego nurtu w psychologii jest badanie konstruowania sądów; specyfiką psychologii emocji jest rozpoznawanie moralnej osobowości pod kątem ustalania żywego doświadczenia czynników moralnych; psychologia o nachyleniu personalistycznym na pierwszym miejscu umieszcza badanie wartości ujętych przez formę sądu intelektualnego oraz okazywanych przez ekspresje uczuciowych preferencji. Podane pola badawcze nie są izolowane względem siebie. Ekspresje moralne też mogą posiadać semiotyczną szatę, podobnie jak intendowanie wartości: doświadczenie intelektualne współzachodzi z emocjonalnym i refleksyjnym. Różne warunki decydujące o zgodności sądu z zachowaniem można pogrupować na klasę elementów konstrukcji form semiotycznych, życiowych sytuacji ich wytwarzania i decyzji intencjonalnego stawania wobec wartości obiektywnych. Olbrzymia pula problemów skoncentrowana w problematyce sądów moralnych wymaga więc rozwiązywania w rozbudowanych procedurach, których częstkę stanowią skale rozwojowe. Również badanie emocjonalnego podłoża norm postępowania stało się naglące. Poza tym, w niniejszej pracy również tylko zasygnowaliśmy problem związku sądów moralnych z intencjonalnością działania. Poznawanie aspektów konstruowania sądów moralnych (biologicznego, rozwojowego, semantycznego, komunikacyjnego) oraz emocjonalnego podłoża preferencji wartości pozwala od psychologicznej strony stwierdzić, że coś jest traktowane przez podmiot jako dobro. Powstaje natomiast kwestia mechanizmu rozstrzygnięcia między wzajemnie wykluczającymi się sędami i preferencjami, gdy nie można, za cenę wymazania obiektywności logiki (systemu) i jakości (więzi) poprzestać na zwyczajnej konstatacji różnorodności sądów i preferencji. Badanie takich rozstrzygnięć w psychologii wymaga, jak się zdaje, podstawy reprezentacji istotnościowej. Psychologia dzisiaj, która nie podejmuje tematu czynienia dobra i zła, do którego zdolny jest człowiek, jest psychologią naiwną.

Aneks

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe wskaźnika globalnego MDS

Klasa	\bar{x}	s	N
II	11,5 _a	5,1	22
V	18,4 _b	6,0	18
VIII	22,6 _c	3,4	21

Uwaga: Różnica a - b istotna na poziomie $p < 0,001$, różnica b - c istotna na poziomie $p < 0,01$ (test Studenta).

Tabela 2. Niezręczność albo kradzież - procent odpowiedzi w poszczególnych stadiach

Klasa	Stadium heteronomii	Stadium przejściowe	Stadium autonomii
II	78,7	0	21,3
V	64,0	0	36,0
VIII	5,3	4,0	90,7

$$\text{Chi}^2 = 92,83, \text{df} = 4, p < 0,001$$

Tabela 3. Kłamstwo - procent odpowiedzi w poszczególnych stadiach

Klasa	Stadium heteronomii	Stadium przejściowe	Stadium autonomii
II	37,3	4,0	58,7
V	10,7	5,3	84,0
VII	1,3	1,3	97,3

$$\text{Chi}^2 = 41,82, \text{df} = 4, p < 0,001$$

Tabela 4. Słuszność kary - procent odpowiedzi w poszczególnych stadiach

klasa	Stadium heteronomii	Stadium przejściowe	Stadium autonomii
II	44,4	26,4	29,2
V	65,3	10,7	24,0
VII	23,0	21,6	55,4

$$\text{Chi}^2 = 31,64, \text{df} = 4, p < 0,001$$

Tabela 5. Użyteczność kary - procent odpowiedzi w poszczególnych stadiach

Klasa	Stadium heteronomii	Stadium przejściowe	Stadium autonomii
II	74,7	4,0	21,3
V	74,7	5,3	20,0
VIII	56,0	2,7	41,3

$$\text{Chi}^2 = 10,97, \text{ df} = 4, \text{ p} < 0,05$$

Tabela 6. Równość albo autorytet - procent odpowiedzi w poszczególnych stadiach

Klasa	Stadium heteronomii	Stadium przejściowe	Stadium autonomii
II	0	94,7	5,3
V	0	97,3	2,7
VIII	2,7	30,7	66,7

$$\text{Chi}^2 = 109,12, \text{ df} = 4, \text{ p} < 0,001$$

LITERATURA

- Arendt H.: Eichmann w Jerozolimie. Raport o banalności zła, Kraków 1987
- Darley J.M., Latané B.: Obojętni świadkowie: dlaczego nie pomagają?, W: Jankowski K. (red.) Przełom w psychologii. Warszawa 1978
- Elzenberg H.: Rzeczywista podstawa etyki, *Studia Filozoficzne* 1986, 12, s. 39 - 54
- Freud Z.: Człowiek, religia, kultura. Warszawa 1967
- Fritzhand M.: Główne zagadnienia i kierunki metaetyki. Warszawa 1970
- Gołąb A.: Problemy psychologii moralności, W: Jankowski H. (red.): Etyka. Warszawa 1980
- Gołąb A., Reykowski J.: Studia nad rozwojem standardów ewaluatywnych: zmiany w motywacji zachowań prospołecznych. Wrocław 1985
- Hołówka J.: Relatywizm etyczny. Warszawa 1981
- Hume D.: Badania dotyczące zasad moralności. Warszawa 1975
- Johnson D.W., Matross R.P.: Metody modyfikacji postaw, *Nowiny Psychologiczne* 1986, 4 - 5, s. 61 - 107
- Kaplan A., Pimm J.B., Kurtines W., Baker D., Udell M., McFarland K.: Moral development and the juvenile justice system, masz. ref. 57th Annual Meeting of the American Orthopsychiatric Association. Torono 1980
- Kępiński A.: Schizofrenia. Warszawa 1972
- Kohlberg L.: Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach, W: Lickona T. (ed.): Moral development and behavior: theory, research, and social issues. New York Holt, Rinehart and Winston 1976
- Kurtines W., Pimm J.B.: The Moral Development Scale: manual, nie opubl. masz., 1978
- Kurtines W., Pimm J.B.: The Moral Development Scale: a piagetian measure of moral judgment, *Educational and Psychological Measurement* 1983, 43, s. 89 - 105
- Lazari-Pawłowska I., Schweitzer. Warszawa 1976
- Mika S.: Skuteczność kar w wychowaniu. Warszawa 1969
- Milgram S.: Badanie posłuszeństwa, W: Jankowski K. (red.), Przełom w psychologii. Warszawa 1978
- Niemczyński A., Czyżowska D., Pourkos M., Mirski A.: The Cracow study with Kohlberg's moral judgment interview: data pertaining to the assumption

of the cross-cultural validity, *Polish Psychological Bulletin* 1988, 1, s. 43 - 63

Perreira J., Wypowiedź, W: Lacan J., *Les écrits techniques de Freud*. Paris PUF 1975

Piaget J.: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967

Piaget J.: *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa 1966

Pimm J.B., Canon C., Fote F.: Moral development compared in american, swiss, and columbian children utilizing the Moral Development Scale, masz. ref. 8th International Congress of Cross-Cultural Psychology. Istambul 1986

Pimm J.B., Zwoliński M.: A comparison of moral development in Polish and american children, masz. ref. Society for Cross-Cultural Research Annual Meetin. Miami 1987

Raszkiewicz H.: Sądy moralne a zachowanie, *Zeszyty Naukowe Filii UW w Białymstoku* 1986, 41

Reykowski J.: Rozwój sieci poznawczej a zachowanie allocentryczne, *Studia Psychologiczne* 1976, T. 15

Scheler M.: *Resentyment a moralność*. Warszawa 1977

Schwartz S.: Aktywizacja osobistych standardów normatywnych a zachowanie prospołeczne, *Studia Psychologiczne* 1976, T. 15, s. 5 - 31

Staub F.: Osobowość i wpływ otoczenia społecznego a zachowanie w sytuacji zagrożenia innego człowieka, *Studia Psychologiczne* 1976, T. 15, s. 33 - 45

Szustrowa T.: Test of egocentric associations (TES), *Polish Psychological Bulletin* 1976, 7, s. 263 - 267

Zwoliński M.: Związek między rozwojem pojęcia stałości a rozwojem standardu sprawiedliwości dystrybutywnej, nie opubl. praca magisterska UW, 1974