

DOROTA KORNAS-BIELA

PSYCHOLOGICZNE KONCEPCJE ROZWOJU MORALNEGO

We współczesnej psychologii moralności można wyróżnić trzy główne koncepcje teoretyczne <por. np. Maier 1965>, z których każda koncentruje się na odmiennym aspekcie rozwoju moralnego: emocjonalnym <teoria psychoanalityczna, np. Erikson 1963, Berkowitz 1964, Yarrow i in. 1968, Gilligan 1976>, behawioralnym <teoria uczenia się, np. Sears i in. 1957, 1965, Allinsmith 1960, Maccoby 1968, Bandura 1971, Eysenck 1976> i intelektualnym <teoria poznawcza, np. Piaget 1932, Kohlberg 1958, 1971, Turiel 1969, Rest 1974a, 1976, Lickona 1976a i b>. Występuje jednocześnie tendencja do integracji tych podejść i równoczesnego wykorzystania ich osiągnięć w doborze metod, w interpretacji i w uogólnieniach wyników badań <np. Kay 1968, Hoffman 1970b, Dienstbier i in. 1975, Berndt, Berndt 1975, Mischel, Mischel 1976, Wilson 1976, 1978, Dickstein 1979> oraz w wysuwanych postulatach wychowawczych <np. Kuhmerker 1976, Selman 1976>. Wskazuje się na konieczność łączenia tych koncepcji w teorii i w praktyce wychowania, np. A. Walters <1974> przedstawiła ich wkład do wychowania moralnego i religijnego. Koncepcje te bowiem mają charakter komplementarny /np. najsłabsze punkty teorii Piageta są najsilniejszymi w teorii psychoanalitycznej/ i choć każda z nich ma swoją wewnętrzną konsystencję w odtwarzaniu rozwojowego kontinuum, można ją uzupełnić innymi aspektami. Mimo istniejących rozbieżności występuje wiele wspólnych zagadnień badawczych i wyniki badań przeprowadzanych w ramach jednego z tych podejść są często inspiracją do podjęcia dalszych na gruncie innych orientacji teoretycznych. Możliwość integracji teoretycznej w psychologii moralności akcentowali m. in. H. Maier, H. Wolf, S. Eskalona, Ch. Odier <za Maier 1965 s. 9> próby zaś stworzenia całościowej teorii rozwoju moralnego dokonali m. in. R. Brown <1965>, J. Aronfreed <1968, 1971> i E. L. Simpson <1976>. Najbardziej ożywione badania nad moralnością są

prowadzone obecnie w nurcie kognitywnym, ku któremu również grawitują pozostałe koncepcje teoretyczne.

1. Koncepcja psychoanalityczna

Teoria psychoanalityczna pierwsza podjęła próbę stworzenia psychologicznej koncepcji rozwoju moralnego. Twórca tej koncepcji, Z. Freud, nie przedstawił jej jednak w formie usystematyzowanego, koherentnego systemu. Kontynuatorzy Freuda kolejno rozwijali i ubogacali jego teorię, modyfikując ją zgodnie z aktualnym stanem wiedzy o procesach uczenia się i rozwoju w dzieciństwie.

Zrębem psychoanalitycznej koncepcji rozwoju moralnego jest twierdzenie o podstawowym popędzie człowieka, zwanym "libido", którego cechą jest dążenie do maksymalizacji przyjemności. Proces rozwoju moralnego polega na internalizacji norm moralnych, które stoją na straży swobodnej realizacji zasady przyjemności przez poszczególnych członków grupy społecznej. Internalizacja przebiega na drodze identyfikacji ze standartami rodziców jako własnymi, a efektem jej jest utworzenie się "superego", czyli wewnętrznej reprezentacji wymagań dorosłych, obejmującej sumienie i "ja idealne". "Superego" eliminuje konieczność stałej zewnętrznej kontroli i groźby kary.

Według teorii psychoanalitycznej zachodzi ścisła zależność między rozwojem psychoseksualnym i moralnym, między identyfikacją płci a identyfikacją moralną. Z tym wiążą się badania weryfikujące hipotezę Freuda, iż dziewczynki ze względu na różnice anatomiczne mają trudności w rozwiązaniu kompleksu okrasu edypalnego, stąd identyfikacja z rodzicami nie przebiega u nich w sposób pełny <Freud 1961>. Wiele badań, nie tylko psychoanalitycznych, potwierdziło różnice międzypłciowe w internalizacji struktur moralnych - "superego" jest mniej niż u mężczyzn stanowcze, bardziej zmienne, zależne od czynników osobowościowych i emocjonalnych <Hoffman 1975>. J. Aronfreed tłumaczył te wyniki różnicą w oczekiwaniach wobec kobiet i mężczyzn ze strony społeczeństwa - od mężczyzny wymaga się większej samoświadomości, kontroli siebie i środowiska oraz konsekwencji w działaniu.

Identyfikację moralną uważa się w podejściu psychoanalitycznym za proces obrony, jest ona bowiem motywowana dążeniem

do uniknięcia bólu psychicznego spowodowanego lękiem. Istnieją dwie koncepcje tłumaczące ten lęk <Berkowitz 1964 s. 73>. Jedną z nich uważa, że identyfikacja to proces anaklityczny, rozwojowy <Bronfenbrenner 1960>, który polega na tym, że dziecko czuje się silnie związane emocjonalnie z rodzicami i dlatego stara się przyswoić cechy rodziców, ich standardy i oceny, aby przez zapewnienie sobie ich dalszej miłości uniknąć lęku przed jej utratą. Według drugiej koncepcji dziecko identyfikuje się z agresorem <Freud 1937>, tzn. na edypalnym stadium swego rozwoju odczuwa pragnienia seksualne wobec rodzica przeciwnej płci, lecz jednocześnie dąży do identyfikacji z rodzicem tej samej płci, by zmniejszyć lęk przed jego mocą i odwetem w postaci kary /kastracji/. Podjęto wiele badań na potwierdzenie tych koncepcji, np. M. L. Hoffman <1971b s. 1073> stwierdził, iż oboje rodzice stanowią dla dziecka model, który ono naśladuje, aby utrzymać ich miłość, ale zauważył również, że identyfikacja z rodzicem tej samej płci wykazuje wyższe wskaźniki moralne.

W związku z tym podjęto wiele badań - jedne z nich ukazywały specyficzną rolę ojca w rozwoju moralnym dziecka przez stwierdzenie, iż jego nieobecność tworzy poważne luki w doświadczeniu dziecka i w przyjęciu przez nie standardów normatywnych z szerszej społeczności, które ojciec wprowadza w dom <np. Hoffman 1971a, Parish, Copeland 1981>. Inne potwierdzały sugestie, iż ciepło związku emocjonalnego między rodzicami a dzieckiem, zwłaszcza z matką, jest najważniejsze dla rozwoju wyższych form sumienia <np. Yarrow i in. 1968>. Procedury badawcze były jednak czasem niedoskonałe pod względem metodologicznym, a wiele z nich, skoncentrowanych na weryfikację szczegółowych implikacji /np. związek między "ciepłem matki" a uczciwością dziecka/ nie potwierdziło w sposób jednoznaczny tej zależności <świadczy o tym przegląd badań dokonany np. przez R. Burton 1976 s. 187-189>.

Przedmiotem zainteresowania były również warunki ograniczające i sprzyjające identyfikacji <np. Berkowitz 1964 s. 74-90, Hoffman 1971b s. 1072-1073>, w tym m. in. wpływ dwóch wyróżnionych w podejściu psychoanalitycznym typów technik wychowawczych: pozbawienia miłości i podkreślania władzy przez rodziców oraz wzmacniania miłości i wprowadzania dziecka w funkcjonowanie zasad przez wyjaśnienia i rozmowy. Znaczenie tych

metod oddziaływania na dziecko weryfikowano często w odniesieniu do przyjętych behawioralnych wskaźników jako kryterium poziomu identyfikacji z rodzicami. Były nimi najczęściej <por. Candless, Evans 1973 s. 269>:

1. odporność na pokusę, nie tylko ze względu na możliwość wykrycia zła;
2. niezależność czynu od zewnętrznych sankcji i autorytetów, lecz ze względu na własne standardy moralne;
3. przyznawanie się do winy wynikające z poczucia odpowiedzialności za konsekwencje swojego postępowania;
4. poczucie winy wynikające z poczucia powinności i niesprawiedliwości, potrzeby ekspiacji i uczucia własnej karygodności.

W koncepcji psychoanalitycznej przyjmuje się, że rozwój zdolności doświadczania wstydu poprzedza zdolność doświadczania winy, gdyż wstyd koresponduje z bardziej prymitywnymi stadiami rozwoju psychiki niż wina i choć występują one we wszystkich trzech stadiach rozwoju psychoseksualnego: oralnym, analnym i falicznym, to każdy z tych stadiów ma dwie fazy: wcześniejsze, skojarzone ze wstydem, i późniejsze, z poczuciem winy <Gilligan 1976 s. 149>.

Współczesnego rozwinięcia tego poglądu, a jednocześnie próby integracji teorii psychoanalitycznej z koncepcją poznawczą dokonał J. Gilligan <1976>, który wstyd moralny uznał za charakterystyczną cechę stadium heteronomii /jednostka ujmuje siebie jako pasywną, zależną i słabą w stosunku do autorytetu narzucającego zewnętrzne wobec niej normy i sankcje moralne/ oraz za właściwość odpowiadającą najniższemu stadium rozwoju sądów moralnych według L. Kohlberga /w uzasadnieniach ocen moralnych następuje odwoływanie się do motywu unikania sankcji zewnętrznych i podniesienia poczucia własnej mocy przez konformizm wobec osób znaczących/. Poczucie winy jest zdaniem Gilligana <s. 153> objawem autonomii moralnej i osiągnięcia najwyższego, szóstego stadium rozumowania moralnego /motywem postępowania staje się unikanie samoobwiniania za niekonsekwencje wobec zinterioryzowanych standardów moralnych/. U podstaw wstydu moralnego leży egoizm /maksymalizowanie dobra własnego i wrogość do innych, uczucie niewinności i unikanie kary/, poczucie winy zaś związane jest z altruizmem /maksymalizowanie dobra in-

nych i miłość do nich, poczucie grzeszności i samokaranie/. W przeciwieństwie do Freuda, który uważał poczucie wstydu i winy za dwie siły paralelne w ich wpływie na zachowanie, Gilligan przyjmuje, że są to dynamiczne siły antagonistyczne, których konflikt jest rdzeniem relacji moralnych. Moralność, której konfliktowy charakter stawia ciągle człowieka wobec nierozwiązywalnych dylematów, a myślenie i działanie poddaje motywom przymusu lub powinności, wywołując negatywne poczucia wstydu i winy, będące formami bólu psychicznego, uważana jest przez Gilligana za niedojrzałe stadium afektywnego i poznawczego rozwoju, przyczynę nerwic, chorób psychicznych i dewiacji osobowości. Jego zdaniem wyższą formą rozwoju niż moralność jest miłość, która przekracza konflikt między egoizmem i altruizmem. W moralności altruizm jest powinnością, w miłości - potrzebą. "Love ethic" stanowi z punktu widzenia psychologicznego istotę kontaktu interpersonalnego <Lickona 1976a s. 8>. W przyjęciu postawy miłości może pomóc psychoanaliza, dzięki której człowiek uświadamia sobie, jak rozumie powinność moralną, co naprawdę chce robić i dlaczego, jakie siły motywują go do dokonania wyboru, jakie mechanizmy uruchamia, aby te pragnienia osiągnąć, jakie "koszta" poniesie za tę decyzję, jakie skuteczne sposoby gratyfikacji potrzeb może zastosować.

Możliwość praktycznego zastosowania psychoanalizy była również motorem modyfikacji teorii Freuda dokonanej przez E. H. Eriksona, który wykorzystał osiągnięcia antropologii, badań nad historią człowieka, nauki o rozwoju psychospołecznym dziecka, psychologii postaci i poszerzył psychologię "ego" o pojęcia adaptacji i socjokulturowego doświadczenia <Erikson 1963> oraz o płodną badawczo koncepcję ośmiostopniowego rozwoju człowieka, a ściślej, jego podstawowej tendencji do optymizmu i zaufania, które dziecko nabywa we wczesnym dzieciństwie, w atmosferze stałości bodźców, bezpieczeństwa i miłości <Candless, Evans 1973 s. 370, Erikson 1980>.

Teoria psychoanalityczna, zajmując się głównie świadomymi i nieświadomymi procesami emocjonalnymi jako siłami motywacyjnymi, pomija wiele ważnych zagadnień związanych np. z funkcjonowaniem sfery poznawczej, behawioralnej i nie uwzględnia wiedzy o plastyczności, współdziałaniu predyspozycji i doświadczeń dziecka <Aronfreed 1976 s. 55>. Pomimo tych ograni-

czeń teoria ta była bardzo płodna badawczo, wypracowała projekcyjną technikę weryfikacji empirycznej, która jest wykorzystywana przez inne koncepcje teoretyczne /wyniki badań metodami projekcyjnymi interpretowane są w ramach np. teorii dysonansu poznawczego, teorii społecznego uczenia się/ oraz inspirowała wiele nurtów badań w zakresie psychologii moralności.

2. Koncepcja behawiorystyczna

Istnieje pewne podobieństwo pomiędzy podejściem psychoanalitycznym i behawiorystycznym w badaniach rozwoju moralnego. Podobieństwo to polega na tym, że obie koncepcje przyjmują determinizm w rozwoju indywidualnym. Różnice zaś polegają na wskazywaniu dwóch odrębnych mechanizmów, dzięki którym ustala się linia rozwoju moralnego człowieka. Koncepcja behawiorystyczna zakłada determinujący wpływ stymulacji środowiska społecznego na rozwój profilu moralnego jednostki.

Podstawowym mechanizmem umożliwiającym oddziaływanie środowiska na rozwój sfery moralnej jest uczenie się, rozumiane jako warunkowanie klasyczne oraz instrumentalne. W myśl teorii uczenia się w najwcześniejszym okresie rozwojowym zachodzą uwarunkowania w sytuacjach bliskiego kontaktu dziecka z matką i kształtuje się prototyp związków emocjonalnych z drugą osobą, który odgrywa istotne znaczenie w późniejszych etapach rozwoju moralnego. W okresie niemowlęcym zdecydowaną przewagę ma uczenie się na zasadzie warunkowania instrumentalnego, a w miarę rozwoju psychomotorycznego coraz większe znaczenie w stymulacji rozwoju moralnego odgrywają różnego rodzaju techniki warunkowania klasycznego /jak np. warunkowanie równoczesne, opóźniające, śladowe, wsteczne, czasowe; patrz np. Hilgard, Marquis 1968/.

Mówiąc o behawiorystycznej koncepcji rozwoju moralnego, trudno byłoby mieć na uwadze szczegółowe wyniki badań, chociażby poczynając od lat sześćdziesiątych, tak bardzo licznej grupy autorów, którzy podejmowali zagadnienia rozwoju sfery moralnej w nurcie teorii uczenia się, jak np. D. R. Miller, G. E. Swanson <1960>, U. Bronfenbrenner <1962>, L. Berkowitz <1964>, R. R. Sears i in. <1965>, E. E. Maccoby <1968, 1981>, J. Dollard, N. E. Miller <1969>, M. L. Hoffman <1970a>, A. Bandura <1971>.

E. L. Simpson <1974>, A. Ziv, S. Shulman <1975>, H. J. Eysenck <1976>, W. Mischel, H. N. Mischel <1976>, B. F. Skinner <1956>, R. W. Wilson <1978>, J. Aronfreed <1968>, S. E. Harvey, R. M. Liebert <1979>. Autorzy ci reprezentują dość zróżnicowane poglądy, jeśli chodzi o sposób rozumienia samej natury uczenia się, będącej podstawą rozwoju moralnego w procesie wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży.

Przedstawiciele skrajnego behawioryzmu, których klasycznym reprezentantem jest B. F. Skinner, uważają, że dzięki odpowiedniej stymulacji środowiskowej można za pomocą technik warunkowania /m. in. w zależności od stosowanych wzmocnień pozytywnych: nagroda, unikanie kary, i negatywnych: kara, pozbawienie nagrody/ ukształtować moralność zbrodnicarza lub świętego. Autorzy reprezentujący nurt umiarkowany w behawioryzmie skłonni są natomiast w większym stopniu podkreślać znaczenie czynnika poznawczego w nabywaniu nawyków moralnych. Nawiązując do prac E. C. Tolmana <1948>, można by postawić hipotezę, że na podstawie wielu doświadczeń w sytuacjach moralnych wytwarza się w umyśle dziecka tzw. mapa poznawcza zachowania moralnego, dzięki której dziecko nabywa sprawności w adekwatnym zachowaniu się w analogicznych sytuacjach.

Z uwagi na rozległość publikacji niemożliwe jest nakreślenie w tym opracowaniu nawet zarysu problematyki badawczej behawioryzmu w dziedzinie rozwoju moralnego. Dlatego syntetyczne ujęcie tej koncepcji zostało ograniczone jedynie do zilustrowania przykładami procesów biorących udział w uczeniu się moralności, scharakteryzowania poglądów reprezentatywnego przedstawiciela tej teorii - H. J. Eysencka oraz wskazania na aktualne kierunki badań nad rozwojem moralnym w nurcie behawiorystycznym.

Według ujęcia behawiorystycznego zarówno proces kształtowania świadomości moralnej, jak i umiejętności werbalizacji jej treści włączony jest w konkretną działalność wychowawczą, bowiem najbliższe otoczenie dziecka dostarcza bodźców ukierunkowujących jego rozwój moralny. Bodźce te, pełniąc najczęściej funkcję warunkowych, nabierają znaczenia wzmacniającego występowanie określonych reakcji, uznawanych jako moralnie akceptowane w danym środowisku. Bodźcami tymi są m. in. jakieś charakterystyczne sposoby zachowania się rodziców, np. uśmiech, zwrócenie głowy w stronę dziecka, stukanie o mebel, wypowiedzenie

imienia dziecka w określony sposób. W schemacie warunkowania klasycznego bodźce te są początkowo neutralne /tzn. nie skojarzone z żadną reakcją podlegającą wartościowaniu moralnemu/. Stają się one warunkowymi wówczas, gdy po nich następują tzw. wzmocnienia pierwotne, np. kara sprawiająca ból, pozbawienie dziecka przyjemności lub zaspokojenia potrzeby, jako następstwo nie aprobowanego zachowania dziecka. Jako bodźce warunkowe pełnią funkcję tzw. wzmocnienia wtórnego, tzn. są sygnałem zapowiadającym wystąpienie wzmocnienia pierwotnego.

Precyzując to zagadnienie, należy zwrócić uwagę, iż dziecko już w pierwszym roku życia poznaje takie przymiotniki wartościujące, jak np. "be", "cacy", "dobry", "zły", "ładny", "brzydko". Poznaje je najpierw jako ogólny bodziec wzmocniony tonem /u dzieci widzących również mimiką i pantomimiką/ oraz karą lub nagrodą w formie np. słodyczy, uśmiechu czy klapsa, odebrania pożądanego przedmiotu. Słowa te są często powtarzane w sposób wyrazisty i pozwalają dziecku na skojarzenie brzmienia słów z bezpośrednimi skutkami własnych działań oraz z reakcją dorosłych na nie. Prawie każdy kontakt starszych z dzieckiem pełni funkcję regulacji jego zachowania <Geppertowa 1968 s. 116-117>. Wyrazy wartościujące /np. źle, niegrzeczny/ lub oznaczające czynność dziecka /np. kłamstwo, upór/ mogą w procesie warunkowania klasycznego nabierać dla niego znaczenia wzmocnienia wtórnego. Dziecko uczy się na drodze klasycznego warunkowania znaczenia słów wtedy, gdy po pewnych działaniach słyszy wypowiedziane przez dorosłych słowo: "źle", "brzydko" /jest ono bodźcem warunkowym/, któremu towarzyszy kara /jako bodziec bezwarunkowy/, wywołująca przykre przeżycia. Po kilku powtórzeniach wzmacniających związek słowa "źle" z karą już samo słowo nabiera emocjonalnego znaczenia, wywołując negatywne uczucia bez współudziału kary. Jeśli dziecko na słowo "źle" powstrzymuje się od określonego działania, tzn. że słowo to jest dla niego sygnałem wywołującym reakcję repulsywną zabarwioną negatywnie i weszło do biernego słownika dziecka jako słowo sytuacyjnie dla niego zrozumiałe. Emocjonalne znaczenie słowa "źle" /związane z dezaprobatą otoczenia, lękiem przed karą/ może być bodźcem warunkowym wyższego rzędu, tzn. może nabierać cech bodźca bezwarunkowego w wytwarzaniu reakcji hamulcowej w sytuacjach, gdy kojarzy słowo "źle" z np. "zabierać innemu". Gdy dziecko usłyszy stwierdzenie, że "robisz źle, gdy wydzierasz innemu zabawkę",

to dzięki procesowi warunkowania wyższego rzędu słowa "gdy wydierasz innemu zabawkę" nabierają emocjonalnie negatywnego zabarwienia od słowa "źle". Dziecko zdobywa jednak pojęcia moralne przede wszystkim w sytuacjach warunkowania instrumentalnego, w których podjęcie lub niepodjęcie jakiegoś działania może spowodować jedną z następujących konsekwencji: otrzymywania lub pozbawienia nagrody oraz wymierzenia lub uniknięcia kary. Jeżeli dziecko podjęło jakieś działania nie akceptowane, to wywołuje swym postępowaniem negatywne skutki w postaci kary lub pozbawienia nagrody. Towarzyszy temu swoisty rodzaj werbalizacji - zachowanie dziecka zostaje nazwane, zakwalifikowane pod względem moralnym, zaś reakcja rodziców zostaje często uzasadniona, umotywowana, np. jeśli dziecko zabrało drugiemu zabawkę, to rodzice mogą zareagować albo ukaraniem dziecka /fizyczna kara, nagana słowna/ lub odsunięciem kary /gdy np. dziecko wykaże skruchę/ albo pozbawieniem nagrody /niekupienie zabawki, odizolowanie go od towarzysza zabawy/. Reakcje rodziców mają charakter wzmocnienia pierwotnego. Towarzyszy temu werbalizacja rodziców w formie nazwania zachowania dziecka "zabrałeś zabawkę" wraz z jego kwalifikacją moralną /"nie wolno", "to brzydko", "zrobiłeś niedobrze"/. W ten sposób dziecko zapoznaje się z regułą zakazującą zabierać innym zabawki, kojarząc sobie działania przekraczające tę regułę z następstwem kary bądź pozbawieniem nagrody. W skojarzeniu tym istotną rolę odgrywają elementy werbalne. Dla innych kolejnych sytuacji nabierają one znaczenia jako bodźce wywołujące reakcje sygnałotwórcze, tzn. wywołują jakieś reakcje wewnętrzne typu oczekiwań, nastawień związanych z podjęciem lub zaniechaniem jakiegoś działania. Reakcje te, mając bezpośredni związek z nagrodą lub karą, przyjmują od nich emocjonalne zabarwienie.

W podanym powyżej przykładzie bodziec werbalny "zabrać" oraz pierwotne pojęcie "zabieranie zabawki jest złe" wywołują reakcję sygnałotwórczą, polegającą na wytwarzaniu się oczekiwań związanych z konsekwencjami zabrania lub niezabrania zabawki innemu dziecku. Reakcje te mają charakter wzmocnienia wtórnego.

Posiadane pojęcia moralne pośrednio wzmacniają postępowanie zgodne z ich treścią, gdyż dzięki nim dziecko może uzyskać aprobatę rodziców /wzmocnienie pierwotne/. Należy zaakcentować,

iż pojęcia moralne są nabywane drogą wzmocnień w procesie uczenia się, jak też same mają funkcję wzmacniającą. Dzięki temu możliwe jest w ogóle ich nabywanie, generalizowanie i różnicowanie. W naturalnych warunkach uczenia się pojęć norm moralnych warunkowania klasyczne i instrumentalne nie występują w sposób izolowany, lecz każdy z tych rodzajów warunkowania zawiera komponenty drugiego. W uczeniu się zasad moralnych występuje wiele procesów, jak np. nabywanie reakcji, generalizacja i różnicowanie bodźca i reakcji, hamowanie zewnętrzne i warunkowe, sumowanie, samorzutne odnowienie się reakcji, wygaszanie oraz warunkowanie wyższych rzędów <por. Hilgard, Marquis 1968>.

Proces nabywania reakcji dotyczy również szerokiego zakresu nawyków, odruchów emocjonalno-dążeńiowych /np. pragnień, zamierzeń/, sposobów ustosunkowania się oraz podejmowania decyzji w sytuacjach konfliktowych, które mają stanowić przedmiot wartościowania moralnego. Nawyki moralne mogą mieć również strukturę złożoną i w takim sensie, w jakim C. L. Hull wprowadził swoje pojęcie "hierarchii rodziny nawyków", można by mówić o hierarchii rodziny nawyków moralnych.

Dzięki procesowi generalizacji bodźca dziecko ma możliwość powtarzania nabytych nawyków i odruchów emocjonalno-motywacyjnych w podobnych sytuacjach do tych, w których dany nawyk moralny lub reakcja uczuciowo-dążeńiowa została wyuczona. Jeśli np. dziecko nauczyło się kłamać w sytuacji, gdy stłukło filiżankę, to w sytuacji, gdy zniszczyło mebel, również będzie się starało na zasadzie generalizacji "wyjść" z sytuacji, posługując się kłamstwem. Podobnie zachodzi proces generalizacji reakcji, np. gdy dziecko po raz drugi zniszczyło ten sam przedmiot naprawiony przez rodziców, a nie mogąc w usprawiedliwieniu się kłamać w taki sam sposób jak poprzednio, stara się znaleźć nieco inny wątek fabularny swojego kłamstwa. Można przypuszczać, że w wypadku sytuacji moralnych będzie również zachodził tzw. gradient generalizacji <por. Dollard, Miller 1969>.

W rozwoju moralnym istotne znaczenie odgrywa również proces różnicowania sytuacji moralnych, subtelnych odcieni motywacyjnych, okoliczności czynu, intencji sprawcy, różnych elementów konstytuujących daną sytuację moralną, np. różnicowanie dwóch sytuacji podobnych pod względem zewnętrznych okoliczności działań, a różniących się co do wewnętrznych motywów podmiotu

działającego. Umiejętność różnicowania tych sytuacji świadczy o wyższym etapie rozwoju moralnego jednostki i jest nabywana w okresie późnoszkolnym. Jej przejawem jest np. zachowanie ucznia, który wbrew akceptowanej przez siebie zasadzie solidarności grupowej ujawnia wobec nauczyciela okoliczności obciążające kolegę, faktycznego sprawcę danego czynu, a nie przyznał się do tego, by inny kolega nie został niesprawiedliwie ukarany.

Przykładem procesów hamowania zewnętrznego w rozwoju moralnym mogą być takie sytuacje, w których jakieś bodźce obojętne, np. nagły stuk, bicie zegara, hałas za oknem stanowią tzw. hamulec zewnętrzny dla pewnych reakcji nie aprobowanych moralnie, np. dla szukania pieniędzy bez wiedzy rodziców, niszczenia przez zazdrość rzeczy będącej własnością kolegi. O wiele większą siłę hamującą w tego rodzaju sytuacjach mają tzw. hamulce warunkowe, czyli bodźce uprzednio skojarzone z jakimiś przykrymi dla dziecka przeżyciami, np. tego rodzaju bodźcem może być pojawienie się psa na ulicy, którą idzie uczeń do szkoły, obmyślając plan wagarów, jeśli z psem miał on niedawno jakieś przykre przeżycie.

Proces sumowania w sytuacji uczenia się zasad moralnych zachodzi wtedy, gdy wychowawca domagając się od ucznia mówienia prawdy, stosuje jednocześnie dwa bodźce warunkowe, np. podniesiony ton głosu oraz nagłe wstanie z krzesła /poprzednio z każdym z tych zachowań uczniowie zetknęli się oddzielnie/, czym wywołuje zwiększenie u ucznia tendencji do mówienia prawdy w porównaniu z tym, jak uczeń zachowywał się w poprzednich sytuacjach.

W wychowaniu moralnym istotne znaczenie ma proces wygaszania nabytych reakcji nie aprobowanych społecznie. Zakres gradientu generalizacji wygaszania jest jednak mniejszy w porównaniu z gradientem generalizacji bodźca. Stanowi to niewątpliwie pewne utrudnienie w procesie wychowawczym i resocjalizacyjnym. Zgodnie z prawidłowościami uczenia w procesie rozwoju moralnego należy się również liczyć z możliwością wystąpienia procesu samorzutnego odnawiania się niektórych reakcji i odruchów moralnych uprzednio wygaszonych.

Jednym z najbardziej podstawowych procesów biorących udział w uczeniu się zachowania moralnego jest tzw. warunkowa-

nie wyższych rzędów, polegające na nabywaniu funkcji wzmacniającej przez coraz to nowe bodźce warunkowe. W warunkowaniu pierwszego rzędu bodziec bezwarunkowy pełni funkcję wzmocnienia pierwotnego, np. ból fizyczny, słodycze, zaś bodziec warunkowy, np. podniesiony ton głosu, uśmiech jest tzw. wzmocnieniem wtórnym. Z warunkowaniem drugiego rzędu mamy do czynienia wówczas, gdy bodziec warunkowy z warunkowania pierwszego rzędu spełnia funkcję bodźca bezwarunkowego, a jako bodziec warunkowy pojawia się jakiś nowy, będący zapowiedzią tego pierwszego, np. zapowiedzią podniesienia tonu głosu przez ojca może być wymowne skierowanie wzroku na dziecko, zaś uśmiechu - pogłaskanie go. W podobny sposób może się tworzyć warunkowanie trzeciego i czwartego rzędu oraz jeszcze wyższych rzędów, gdzie wraz z rozwojem dziecka funkcję wzmacniającą mogą spełniać bodźce mające w coraz to większym stopniu charakter symboliczno-znakowy.

W teorii uczenia się od czasów I. Pawłowa zwraca się uwagę na proces indukcji dodatniej i ujemnej, którego istotą jest hamowanie i pobudzanie procesów neurofizjologicznych kory mózgowej. Tezy Pawłowa dotyczące indukcji zostały m. in. rozwinięte przez H. J. Eysencka, w jego behawiorystycznej teorii rozwoju moralnego. Zgodnie z podstawowym założeniem Eysencka <1976> rozwój i kształtowanie tzw. sumienia polega na nabywaniu ciągu odruchów warunkowych, dla których podstawowym motywem jest strach przed karą. Rozwój moralności może więc być traktowany jako proces nabywania reakcji lękowych /jako warunkowanie lęku/, które mają tendencję do rozszerzania się na podobne sytuacje dzięki procesowi generalizacji oraz wykazują stosunkowo wielką odporność na wygaszanie, o czym mogą świadczyć liczne badania eksperymentalne nad wygaszaniem lęku <np. Mowrer, Solomon 1954>. Zdaniem Eysencka istnieje ścisła zależność niektórych cech osobowości z podatnością na warunkowanie społeczne, a tym samym istnieją biologiczne predyspozycje do rozwoju moralnego. Amoralne zachowanie wiąże się ściśle ze zmniejszoną podatnością na warunkowanie społeczne, co z kolei zależy od przewagi procesów hamowania nad pobudzeniem w korze mózgowej. Tego rodzaju podatność wykazują, jak twierdzi Eysenck, osoby charakteryzujące się wysokim nasileniem neurotyzmu oraz ekstrawersji. Introwertycy oraz stabilni emocjonalnie, u których

pobudzenie korowe ma przewagę nad procesem hamowania, mają natomiast szansę być bardziej, uspołecznieni i wrażliwi moralnie ze względu na większą podatność na proces warunkowania społecznego. Słabsza aktywność kory mózgowej ekstrawertyków jest przyczyną ich większej tendencji do poszukiwania sensacji, mierzonej np. skalą M. Zuckermana <1972>, co wiąże się również ze zwiększeniem podatności na działania nie aprobowane społecznie.

Współczesne badania rozwoju moralnego w nurcie neobehawiorystycznym obejmują następujące zagadnienia: skuteczność wzmocnień, przekraczanie zasad i norm moralnych, decyzje moralne, odporność na tzw. pokusę, siła kodu moralnego, przyznanie się do winy, rola modelu w uczeniu się agresji i altruizmu, a zwłaszcza wpływ telewizji na zachowanie dzieci, pomoc udzielona przez przechodnia osobie po wypadku, uczenie się ról społecznych przez dzieci.

Badania nad skutecznością wzmocnień w uczeniu się zasad moralnych skupiają się m. in. wokół następujących problemów: skuteczność nagród i kar dla stopniowej internalizacji kontroli zachowania i uniezależnienie się od bezpośrednich społecznych zewnętrznych nacisków <Carlsmith 1961; Mika 1969; Deur, Parke 1968, 1970; Leahy 1981>, techniki karania a rozwój samokrytycyzmu <Grusec, Ezrin 1972>, rola niektórych czynników warunkujących skuteczność karania, takich jak: intensywność, czas, postawa wychowawcza, struktura poznawcza <Parke 1969>, wzmocnienie społeczne w warunkach naturalnych <Scott i in. 1967; Eidelson 1981; Sarafino, Stringer 1981; Suls i in. 1981>, odrzucanie gratyfikacji <Mischel 1974, Mischel, Baker 1975>, znaczenie uwagi przy wzmacnianiu nagrodą przedstawioną symbolicznie <Mischel, Moore 1973>, intensywność kary a zakres różnicowania i generalizacji zakazów <Aronfreed, Leff 1963>, zależność rozwoju samokrytycyzmu od stosowanej techniki karania <Grusec, Ezrin 1972>.

W zakresie problematyki przekraczania zasad i norm moralnych badania rozwojowe przeprowadzali m. in. W. Allinsmith <1960>, J. Aronfreed <1961>, R. V. Burton i in. <1961>, R. A. Dienstbier i in. <1975>, zaś odporność na pokusę u dzieci śledzili m. in.: A. A. Benton <1966>, E. A. Nelsen i in. <1969>, A. Ziv, S. Shulman <1975>. Krytycznej analizy technik pomiaru odporności na pokusę dokonał Z. Kość <1976>. Rozwój decyzji moralnych był przedmiotem eksperymentów S. Schwartz <1970>

oraz C. P. Smitha i in. <1972>, a uczenie się ról społecznych - głównie R. L. Selmana i jego współpracowników <np. Selman 1971, Selman, Byrne 1973>. Badania nad siłą kodu moralnego przeprowadził m. in. R. R. Sears i in. <1965>, zaś nad przyznaniem się do popełnionego przewinienia - B. Porteus i R. C. Johnson <1965>.

Szczególnie intensywne badania są przeprowadzane nad problemem związanym z udzielaniem pomocy osobie znajdującej się w niebezpieczeństwie lub po wypadku <Darley, Batson 1973; Darley i in. 1973; Staub 1974; Huston, Korte 1976, Harada 1980, Shotland, Stebbins 1980, Schwartz, Gottlieb 1981, Thomas i in. 1981>.

Do najbardziej rozbudowanej problematyki badawczej należą zagadnienia związane z wpływem różnego rodzaju modeli na nabywanie sprawności moralnych <np. Buck i in. 1981>. W ramach tego aspektu prowadzi się m. in. badania nad modelowaniem altruizmu i empatii u dzieci <Aronfreed 1970, Bryan 1971>, modelowaniem agresji <Bandura 1973; Berkowitz 1973> oraz wpływem telewizji na zachowanie dzieci i młodzieży <Collins i in. 1974; Rushton, Owen 1975, Friedrich, Stein 1975; Liebert, Poulos 1976>. Próbę integracji wyników badań i przedstawienia ogólnej teorii społecznego uczenia się moralności podjął m. in. R. A. Rosser <1981>.

3. Koncepcja kognitywna

Trzecim wielkim nurtem badań psychologicznych nad rozwojem moralnym jest tzw. orientacja poznawcza, zakładająca dominującą rolę własnej aktywności intelektualnej dziecka w jego rozwoju moralnym. Można ją uznać za próbę integracji i syntezy współczesnych psychologicznych koncepcji rozwoju moralnego. Niezależnie od jej oryginalnych źródeł, którymi były przede wszystkim prace J. Piageta <1932>, dynamiczny rozwój badań w nurcie kognitywnym spowodowany był również teoretycznymi i metodologicznymi przeobrażeniami na gruncie behawioryzmu i psychoanalizy, w wyniku których koncepcje te grawitowały asymptotycznie w kierunku koncepcji poznawczej.

Momentem przełomowym dla ożywienia badań w ramach poznawczej koncepcji rozwoju moralnego była praca Piageta nad genezą ocen moralnych dziecka, w której sformułował on tezę o paralelności rozwoju struktur moralnych w stosunku do struktur intelektu dziecka i o istnieniu trzech związków analogii pomiędzy

rozwojem moralnym oraz poznawczym <Lickona 1976>. Zgodnie z piagetowskim rozumieniem aprioryzmu można powiedzieć, że ani normy moralne, ani intelektualne nie są wrodzone świadomości jednostkowej. Paralelizm genetyczny zakłada istnienie "a priori" danej potencjalności rozwojowej umysłu zarówno w sferze intelektualnej, jak i moralnej. Aktualizacja tej potencjalności jest możliwa tylko w warunkach życia społecznego, dzięki którym jednostka uświadamia sobie funkcjonowanie umysłu i przekształca własne struktury poznawcze w stany równowagi odpowiadające regułom logicznym i regułom moralności zbiorowej.

Druga analogia wskazująca, zdaniem Piageta, na paralelizm poznawczo-moralny dotyczy jednostronnego szacunku w relacji dorosły-dziecko. Stosunek ten przyczynia się do powstania prototypu kontroli typu logicznego i moralnego. Dziecko, będąc w okresie heteronomii, wierzy we wszechwiedzę dorosłego, podobnie jak i bez żadnych zastrzeżeń przyjmuje absolutną wartość imperatywów działania otrzymanych od osób starszych. W tym kontekście powstaje elementarna świadomość obowiązku i pierwsza normatywna kontrola, do jakiej ono jest zdolne. W okresie heteronomii można obserwować przejawy tzw. realizmu moralnego, wyrażające się z jednej strony w zewnętrznym traktowaniu reguły moralnej, z drugiej zaś - w formach egocentrycznej mentalności dziecka.

Trzecia analogia dotyczy współdziałania dziecka z innymi osobami /z rówieśnikami i z dorosłymi/, które prowadzi do osiągnięcia etapu autonomii moralnej. W zakresie rozwoju intelektualnego, współdziałanie, które jest źródłem kontroli i obiektywnej krytyki, umożliwia poznanie pewnych właściwości rzeczywistości /m. in. ujęcie relacji np. część-całość, za-przed/. Analogicznie jest w zakresie rozwoju moralnego, gdzie współdziałanie sprzyja kształtowaniu się postawy krytycyzmu oraz poczucia podmiotowości i odpowiedzialności. Umożliwia też dziecku wzajemne porównywanie wewnętrznych motywów, intencji i przyjętych reguł oraz konsekwencji działań, co prowadzi do poszukiwania podstaw obiektywizmu w ocenach moralnych. Ostatecznie współdziałanie powoduje zanik jednostronnego szacunku wobec norm osób dorosłych oraz egocentryzmu i realizmu moralnego, a więc umożliwia interioryzację reguł moralnych. Przyjęcie norm odwzajemnienia

warunkuje autonomię moralną, w której posłuszeństwo ustępuje miejsca sprawiedliwości i wzajemnej pomocy jako podstawy zobowiązań moralnych. W ten sposób Piaget wskazał, że "współdziałanie w płaszczyźnie moralnej zapoczątkowuje przeobrażenia równoległe z przeobrażeniami w dziedzinie intelektualnej" <J. Piaget 1967 s. 376>.

Dla piagetowskiego nurtu badań rozwoju moralnego charakterystyczne jest podejmowanie dwóch zagadnień: stadialności rozwoju /heteronomia-autonomia/ i paralelności rozwoju intelektualnego i moralnego. Wśród norm moralnych testowanych przez różnych autorów najwięcej miejsca poświęcono normie sprawiedliwości, następnie kłamstwa i kradzieży.

Niektóre aspekty piagetowskiej teorii moralności rozwinął L. Kohlberg <1974a>, który "przeniósł" na grunt koncepcji rozwoju sfery moralnej stadia kształtowania się operacji intelektualnych Piageta oraz rozbudował tezy dotyczące paralelizmu poznawczo-moralnego i rozwoju moralnego w okresie myślenia operacyjnego Kohlberg opracował schemat o dwubiegunowych wymiarach, reprezentujących oba stadia rozwoju moralnego: heteronomię /H/ i autonomię /A/.

Wymiar 1.

H : absolutyzacja stanowiska w dziedzinie moralnej.

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

Wymiar 2.

H : pojęcie reguły jako oznaczającej rzeczywistość niezmienną.

A : traktowanie reguły w sposób bardziej elastyczny.

Wymiar 3.

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

A : naturalistyczna koncepcja kary.

Wymiar 4.

H : obiektywna odpowiedzialność w ocenie winy.

A : uwzględnienie intencji osoby działającej.

Wymiar 5.

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

A : pogwałcenie ducha współdziałania.

Wymiar 6.

- H : przekonanie o arbitralności lub ekspiacyjnym charakterze kary.
- A : przekazanie o restytucyjności kary lub jej podłożu zakładającym wzajemność.

Wymiar 7.

- H : aprobowanie kar wymierzonych przez osobę znaczącą rówieśnikom dziecka za ich agresję wobec jego własnej osoby.
- A : aprobowanie zasady "oko za oko" jako odwzajemnienia się przez osobę poszkodowaną.

Wymiar 8.

- H : akceptacja arbitralności, nierównej dystrybucji dóbr lub nagród przez osobę znaczącą.
- A : przestrzeganie zasady równego podziału.

Wymiar 9.

- H : rozumienie obowiązku jako posłuszeństwa wobec autorytetu.
- A : rozumienie obowiązku jako wierności zasadzie równości lub zasadzie działania na rzecz dobra innych.

Kohlberg jest również autorem typologii stadiów rozwoju moralnego <1974a>, mającej postać sześciopunktowej skali. Powstała ona na podstawie charakterystyki 30 różnych aspektów moralności. Kohlberg opisał następująco kolejne poziomy i stadia rozwoju moralnego <Kohlberg 1958, 1969, 1974a>:

Poziom I. Przedkonwencjonalny.

Stadium 1 : Orientacja na unikanie kary.

Charakteryzuje się ślepyim posłuszeństwem wobec silniejszego. Kieruje się głównie motywem uniknięcia kary. Nie potrafi dostrzec intencji czynu, lecz jedynie jego konsekwencje, np. wielkość szkody. Postępowanie ocenia jako dobre, jeśli było zgodne z nakazem autorytetu.

Stadium 2 : Prymitywny hedonizm instrumentalny.

Cechuje ludzi, którzy uważają za moralnie dobre, spełnianie potrzeb i wzięcie odpowiedzialności tylko za kogoś jednego /jedną osobę, jedną grupę społeczną lub instytucję/, bez liczenia się z potrzebami innych ludzi. Działalność na rzecz drugiej osoby lub grupy jest motywowana instrumentalnie jako realizacja własnych interesów. Stosunki międzyludzkie traktowane

są na wzór relacji handlowo-wymiennych, gdzie obowiązuje zasada "ja robię to dla ciebie, a ty tamto dla mnie".

Poziom II. Konwencjonalny.

Stadium 3 : Moralność "dobrego chłopca" i "grzecznej dziewczynki"

Kierowanie się w postępowaniu głównie motywem zwrócenia na siebie uwagi innych ludzi celem uzyskania ich aprobaty. Działanie uważane jest za dobre, jeśli sprawia przyjemność drugim i spotyka się z ich pochwałą. Zasadniczym celem postępowania jest uzyskanie i utrzymanie dobrej opinii w otoczeniu. Istnieje tendencja do upodobnienia swoich poglądów i ocen do poglądów innych ludzi, przyjmowanie stereotypowych sądów na temat "naturalnych" zachowań, czyli zgodnych z opinią większości.

Stadium 4 : Moralność autorytetu.

Moralnie dobre jest wszystko to, co jest uznawane przez istniejące autorytety. Słuszna jest aprobata aktualnych reguł i struktur utrzymujących porządek społeczny. W postępowaniu kierowanie się sumienną pracą i szacunkiem wobec autorytetów, gdyż to jedynie zapewnia zgodne współżycie i dobro społeczne.

Poziom III. Pokonwencjonalny - moralność zaakceptowanych zasad.

Stadium 5 : Moralność umowy społecznej i praw demokratycznie ustalonych.

Zasadą nadrzędną jest przestrzeganie praw ustanowionych na drodze demokratycznej. Racje jednostki muszą być podporządkowane interesom ogółu społeczeństwa. Jedynie przestrzeganie praw może zapewnić bezkonfliktowe rozwiązywanie problemów na zasadzie dyskusji i perswazji. Istnieje możliwość zmiany istniejących praw na zasadzie demokratycznej /umowy/, jeśli przyniesie to korzyść ogółowi społeczeństwa.

Stadium 6. Moralność świadomości indywidualnych zasad.

Zobowiązanie się w sumieniu do przestrzegania tylko tych zasad moralnych, które się zaakceptowało. Zasady te tworzą koherentny system uniwersalnych reguł moralnych: sprawiedliwości, równości, szacunku dla osoby ludzkiej, jedności człowieka i odrębności jego osobowości.

Kwalifikacja badanej osoby na określony poziom rozwoju moralnego dokonuje się na podstawie analizy jej sądów sformułowanych w sytuacji dylematów moralnych i reprezentujących określony sposób rozumowania moralnego. Za pojęciami moralnymi, którymi się jednostka posługuje, kryje się charakterystyczny

dla danego okresu rozwoju moralnego typ rozumowania /tzw. "reasoning supporting meaning". Jak stwierdza m. in. L. Kohlberg i H. Haan <1977> operacje poznawcze odgrywają istotną rolę w rozwoju moralnym dziecka, gdyż osiągnięcie określonego poziomu sądów moralnych i zachodzenie transformacji moralnych pozostaje w istotnym związku z strukturalnymi aspektami funkcjonowania poznawczego i dokonywującymi się transformacjami poznawczymi. Specyficzne transformacje poznawcze prowadzą do formowania się odpowiednich transformacji moralnych. Takie podkreślanie znaczenia rozumowania w określaniu stadiów rozwoju moralnego przez Kohlberga jest konsekwencją jego stanowiska strukturalnego paralelizmu między rozwojem poznawczym i moralnym <por. Weinreich 1975>. Dokładniejsze wyjaśnienie tej koncepcji podjęli C. Tomlinson-Keasey i Ch. B. Keasey <1974>, weryfikując hipotezę mediacyjnej roli struktur poznawczych w rozwoju sądów moralnych dzieci.

Badania nad zależnością poziomu rozwoju moralnego od poznawczego przeprowadzili również m. in. L. C. Lee <1971>, D. Kuhn i in. <1977>, J. Arbutnot <1973>, W. Damon <1975>, Y. Gold <1975>; P. E. Langford, S. George <1975>; L. Walker, B. S. Richards <1979>, D. C. Mac Cann, N. M. Prentice <1981>. Tempo rozwoju jest według Kohlberga zmienną indywidualną, lecz nie ma "przeskoków", tzn. nie jest możliwe pominięcie któregoś ze stadiów <np. J. L. Carrol, J. R. Rest 1981>. Istnieją przeszkody, które mogą stanowić przyczynę zatrzymania się na danym etapie rozwoju i uniemożliwić dalszy postęp moralny. Do nich należą: brak sprzyjających warunków do nabywania perspektywy społecznej, a zwłaszcza poznawania ról społecznych, brak stymulacji w zakresie myślenia logicznego, brak samodzielności w podejmowaniu decyzji moralnych, brak możliwości uświadomienia sobie konfliktów moralnych <Kohlberg i in. 1975>, konwencjonalna edukacja, która nie dążyła do zapoznania dziecka ze sposobem myślenia moralnego wyższym niż poziom rozumowania przez nie osiągnięty <Kohlberg, Turiel 1971>.

Wśród metod badań na gruncie teorii Kohlberga najbardziej znane są dwie techniki psychometryczne: "Test dylematów moralnych"/Kohlberg Moral Dilemmas Test oraz "Test oceny rozwiązań moralnych" J. R. Rest <"The Defining Issues Test", Rest 1974b>.

a także wywiady swobodne i strukturyzowane, wzorowane na indagacji piagetowskiej. Oprócz technik werbalnych stosuje się również inne, np. wykorzystujące nagrania magnetofonowe sytuacji, w których dzieci występowały jako aktorzy (np. Chandler i in. 1973).

Z problemów badawczych podejmowanych w nurcie teorii Kohlberga można m. in. wymienić: zagadnienie przejścia między stadiami moralnymi, związanego ze stanem zachwiania równowagi w rozumowaniu moralnym (Turiel 1974), rozumowania moralnego dzieci, np. na temat ich własnych spontanicznych zachowań prospołecznych (Eisenberg-Berg, Neal 1979), wpływu informacji o nagrodzie na zachowanie altruistyczne dzieci (Leahy 1979), jakościowych zmian w rozwoju sądów moralnych u dzieci z młodszych klas (Eisenberg-Berg, 1979), związek między poziomem sądów moralnych a postawami moralnymi (Moir 1974), zachowaniem i motywacją moralną (Namee 1977, Wright 1978) oraz z symulacją (Meehan i in. 1979).

Badania czynników rozwoju moralnego koncentrowały się m. in. na ustaleniu zależności pomiędzy stadiami rozumowania moralnego, wyrażonego w sądach, a wiekiem i płcią (Freeman, Giebink 1979, Garwood i in. 1980), typem szkoły, do której uczęszcza dziecko (Selig, Teller 1975), rodzajem sytuacji, w których jest ono kondycjonowane do zachowań moralnych (Maqsood 1977), osobowością (Brown 1976, Johnson i in. 1981), pojęciem siebie (Benninga 1980), lokalizacją kontroli zdarzeń (Janzen, Boersma 1976, Guttman i in. 1981), konserwatyzmem psychologicznym (Fincham, Barling 1979), stylami poznawczymi (Schleifer, Douglas 1973), myśleniem religijnym (Miller 1978) oraz różnego rodzaju doświadczeniami życiowymi, jak: dyskusje moralne (Hayden, Pickar 1981), życie poza domem, praca zawodowa, małżeństwo (Rim 1981), aktywność religijna (George 1976). Niezależnie od badań poprzecznych nad wpływem wieku na rozwój moralny przeprowadzono również badania podłużne skoncentrowane zarówno na wczesnych stadiach rozwoju moralnego (np. Kuhn 1976), jak i na stadiach późniejszych (Page 1981).

W zakresie problemów klinicznych i rewalidacyjnych badano m. in. rozwój sądów moralnych dzieci psychopatycznych (Fodor 1973, Compagna i Haiter 1975), opóźnionych w rozwoju umy-

słowym <Stephens i in. 1974, Taylor, Achenbach 1975, Kahn 1976> oraz testowano użyteczność diagnozy stadium rozwoju moralnego pacjenta dla psychoterapeuty <Sperry 1975>.

Z badań interkulturowych nad sądami moralnymi w nurcie teorii Kohlberga można wymienić m. in. badania brazylijskie <Scheibe, Spaccaquerche 1976>, nowozelandzkie <George 1974>, bahamskie <White 1975>, hinduskie <Parikh 1980> i izraelskie <Guttman i in. 1981>.

Podjęto również próby zastosowania założeń teorii poznawczej do różnego rodzaju programów wychowawczych, np. do wychowania szkolnego <Galbraith, Jones 1977; Simon 1976>, do wychowania religijnego <Kohlberg 1974b> w duchu tradycji judaistycznej <Rosenzweig 1977> oraz chrześcijańskiej <Alttilia 1976>. W związku z tym przeprowadzono wiele badań empirycznych nad niektórymi szczegółowymi zagadnieniami związanymi z aplikacją systemu Kohlberga do programów wychowawczych, np. badania błędów w samoocenie własnego stadium rozwojowego przez wychowawców, którzy niedokładnie opanowali teorię Kohlberga <Arbuthnot 1979>.

Podjęto też próbę systematyzacji i integracji czynników rozwoju moralnego na wzór czynników inteligencji. Między innymi J. Wilson wyróżnił 5 następujących czynników moralnych <Wilson i in. 1967>:

1. PHIL - posiadanie jasnego pojęcia "osoby" jako "kogoś drugiego", które w sensie moralnym daje podstawy do rozumienia roli społecznej innych ludzi i umiejętności wczuwania się w te role.
2. EMP - posiadanie wyobrażenia o emocjach innych ludzi oraz umiejętność identyfikowania własnych emocji /uświadamianych i nie uświadamianych/ i emocji innych ludzi.
3. GIG - umiejętność zdecydowanego stawiania wobec wymowy "twardych" faktów, zdolność spoglądania prawdzie w oczy, przeproszania, kiedy należy.
4. KRAT/1/ - umiejętność postępowania w sytuacjach moralnych zgodnie z racjonalnie sformułowanymi zasadami moralnymi, pomimo presji innych czynników.
5. KRAT/2/ - zdolność działania zgodnie z podjętą decyzją moralną.

W nurcie wieloczynnikowej teorii zachowania moralnego

Wilsona badania przeprowadził J. S. Leming <1976>.

Wielu autorów dokonało również krytycznej analizy poznawczej koncepcji rozwoju moralnego i sformułowało zastrzeżenia i wątpliwości, jakie budzą założenia, metoda badań oraz twierdzenia tej teorii, zwłaszcza w ujęciu Kohlberga <Bunzl 1977, Codd 1977, Bickhard 1978, Braún, Baribeau 1978, Broughton 1978, Morelli 1978, Locke 1979>.

Należy również odnotować próby opracowania ogólnej teorii rozwoju moralnego, które podjęli m. in. R. W. Brown <1965>, J. Aronfreed <1968, 1971, 1976> i J. Reykowski <za: Gołąb 1973>.

LITERATURA

- A l l i n s m i t h W.: Moral Standards II. The Learning of Moral Standards. W: Inner Conflict and Defense. Eds. D. R. Miller, C. E. Swanson. New York 1960 s. 141-176.
- A l t i l i a L.: Education in Christian Morality: a Developmental Frame Work. "Religious Education" 71:1976 No 5 s. 488-499.
- A r b u t h n o t J.: Relationship Between Maturity of Moral Judgment and Measures of Cognitive Abilities. "Psychological Reports" 33:1973 No 3 s. 945-946.
- A r o n f r e e d J.: The Nature, Variety and Social Patternings of Moral Responses to Transgression. "Journal of Abnormal and Social Psychology" 63:1969 s. 223-240.
- A r o n f r e e d J., L e f f R.: The Effects of Intensity of Punishment and Complexity of Discrimination upon the Generalization of an Internalized Inhibition. Mps Univ. Pensilvania 1963.
- A r o n f r e e d J.: Conduct and Conscience: the Socialization of Internalized Control over Behavior. New York 1968.
- A r o n f r e e d J.: The Socialization of Altruistic and Sympathetic Behaviors. Some Theoretical and Experimental Analysis. W: Altruism and Helping Behavior. Eds. J. Macalvey, L. Berkowitz. New York 1970 s. 103-126.
- A r o n f r e e d J.: Some Problems for a Theory of the Acquisition of Conscience. W: Moral Education: Interdisciplinary Approaches. Eds. C. M. Beck, B. S. Crittenden, E. V. Sullivan. Toronto 1971 s. 183-199.
- A r o n f r e e d J.: Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory. W: Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. Ed. T. Lickona. New York 1976 s. 53-69.
- B a n d u r a A.: Social Learning Theory. New York 1971.
- B a n d u r a A.: Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs 1973.
- B e n n i n g s J. S.: Integration of Self-Concept and Moral Judgment. Two Studies. "Journal of Genetic Psychology" 136:1980 No 1 s. 25-36.

- Bent on A. A.: Effects of the Timing of Negative Response Consequences on the Observational Learning of Resistance to Temptation in Children. Mps Univ. of California. Los Angeles 1968.
- Berkowitz L.: The Development of Motives and Values in the Child. New York 1964.
- Berndt T. J., Berndt E. G.: Children's Use of Motives and Intentionality in Person Perception and Moral Judgment. "Child Development" 46:1975 No 4 s. 904-912.
- Bickhard M. H.: The Nature of Developmental Stages. "Human Development" 21:1978 No 4 s. 217-233.
- Braun C., Baribeau J.: Subjective Idealism in Kohlberg's Theory of Moral Development. A Critical Analysis. "Human Development" 21:1978 No 5-6 s. 289-301.
- Bronfenbrenner U.: Freudian Theories of Identification and their Derivatives. "Child Development" 31:1960 s. 15-40.
- Bronfenbrenner U.: The Role of Age, Sex, Class and Culture in Studies of Moral Development. "Religious Education" 57:1972 s. 3-17.
- Broughton J.: The Cognitive Developmental Approach to Morality: a Reply to Kurtines and Greif. "Journal of Moral Education" 7:1978 No 2 s. 81-96.
- Brown P. M.: The Congruence Between Moral Judgment and Selected Scales of the MMPI. "Journal of Clinical Psychology" 32:1976 No 3 s. 627-630.
- Brown R. W.: Social Psychology. New York 1965.
- Bryan H. J.: Model Affect and Children's Imitative Altruism. "Child Development" 42:1971 s. 2061-2065.
- Buck L. Z., Walsh W. P., Rothman H.: Relationship Between Parental Moral Judgment and Socialization. "Youth Society" 13:1981 No 1 s. 91 nn.
- Bunzl M.: The Moral Development of Moral Philosophers. "Journal of Moral Education" 7:1977 No 1 s. 3-8.
- Burton R. W.: Honesty and Dishonesty. W: Moral Development and Behavior s. 173-197.
- Burton R. W., Maccoby R. R., Allinsmith W.: Antecedents of Resistance to Temptation in Four-Year, Old Children. "Child Development" 32:1961 s. 689-710.
- Carlsmith J. M.: The Effect of Punishment on Avoidance Response. The Use of Different Stimuli for Training and Punishment. Mps Philadelphia 1961.
- Carrol J. L., Rest J. R.: Development in Moral Judgment as Indicated by Rejection of Lower-Stage Statements. "Journal of Research in Personality" 15:1981 No 4 s. 538 nn.
- Chandler M. J., Greenspan S., Barenboim C.: Judgment of Intentionality in Response to Videotaped and Verbally Presented Moral Dilemmas: the Medium in the Message. "Child Development" 44:1973 s. 315-330.
- Codd J. A.: Some Conceptual Problems in the Cognitive-Developmental Approach to Morality. "Journal of Moral Education" 6:1977 No 3 s. 147-157.
- Collins W. A., Berndt T. J., Hess V. L.: Observational Learning of Motives and Consequences for Television Aggression: a Developmental Study. "Child Development" 45:1974 s. 788, 802.
- Compagna A. F., Haiter S.: Moral Judgment in Sociopathic and Normal Children. "Journal of Personality and Social Psychology" 31:1975 No 2 s. 199-205.

- D a m o n W.: Early Conceptions of Positive Justice as Related to the Development of Logical Operations. "Child Development" 46:1975 No 2 s. 301-312.
- D a r l e y J., B a t s o n C.: "From Jerusalem to Jericho". A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior. "Journal of Personality and Social Psychology" 27:1973 s. 100-108.
- D a r l e y J., T e g e r A., L e w i s L.: Do Groups Always Inhibit Individuals Responses to Potential Emergencies? "Journal of Personality and Social Psychology" 26:1973 s. 395-399.
- D e u r J. L., P a r k e R. D.: Resistance to Estimation and Continuous Punishment in Humans as a Function of Partial Reward and Partial Punishment Training. "Psychonomic Science" 13:1968 s. 91-92.
- D e u r J. L., P a r k e R. D.: Effects of Inconsistent Punishment on Aggression in Children. "Developmental Psychology" 2:1970 s. 403-411.
- D i c k s t e i n F. B.: Biological and Cognitive Bases of Moral Functioning. "Human Development" 22:1979 s. 37-59.
- D i e n s t b i e r R. A., H i l l m a n D., L e h n h o f f J., H i l l m a n J., V a l k e n a a r M. C.: An Emotion - Attribution Approach to Moral Behavior: Interfacing Cognitive and Avoidance Theories of Moral Development. "Psychological Review" 82:1975 No 4 s. 299-315.
- D o l l a r d J., M i l l e r N. E.: Osobowość i psycho-terapia. Analiza w terminach uczenia się, myślenia i kultury. Warszawa 1967. wyd. 2. Warszawa 1969.
- E i d e l s o n R. J.: Affiliative Rewards and Restrictive Costs in Developing Relationship. "British Journal of Social Psychology" 20:1981 No 3 s. 197-204.
- E i s e n b e r g - B e r g M.: Developmental of Children's Prosocial Moral Judgment. "Developmental Psychology" 15:1979 No 2 s. 128-137.
- E i s e n b e r g - B e r g M., N e a l C.: Children's Moral Reasoning About their Own Spontaneous Prosocial Behavior. "Developmental Psychology" 15:1979 No 2 s. 228-229.
- E r i k s o n E. H.: Elements of a Psychoanalytic Theory of Psychosocial Development. W: Course of Life Vol. 1: Psychoanalytic Contributions Toward Understanding Personality Development. Infancy and Early Childhood. Eds. S. J. Greenspan, C. H. Pollock. Adelphi 1980 s. 11-62.
- E r i k s o n E. H.: Childhood and Society. New York 1963².
- E y s e n c k H. J.: The Biology of Morality. W: Moral Development and Behavior s. 108-123.
- F i n c h a n F., B a r l i n g J.: Moral Judgment and Psychological Conservation. "Journal of Social Psychology" 107:1979 No 1 s. 139-140.
- F o d o r E. M.: Moral Development and Parent Behavior Antecedents in Adolescent Psychopaths. "Journal of Genetic Psychology" 122:1973 No 1 s. 37-43.
- F r e e m a n S. J., G i e b i n k J. W.: Moral Judgment as a Function of Age, Sex and Stimulus. "Journal of Psychology" 102:1979 No 1 s. 43, 47.
- F r e u d A.: The Ego and the Mechanisms of Defence. London 1937.

- Freud S.: Some Psychical Consequences of the Anatomical Distinction Between the Sexes. /1925/. The Standard Edition of the Complete Psychological Works. Vol. 19. London 1961 s. 141-149.
- Friedrich L. K., Stein A. H.: Presocial Television and Young Children: the Effects of Verbal Labeling and Role Playing on Learning and Behavior. "Child Development" 46:1975 s. 27-38.
- Galbraith R. E., Jones T. M.: Moral Reasoning: a Teaching Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom. "Journal of Moral Education" 7:1977 No 1 s. 70-71.
- Garwood G. S., Levine D. W., Ewing L.: Effect of Protagonist's Sex on Assessing Gender Differences in Moral Reasoning. "Developmental Psychology" 6:1980 No 6 s. 677-678.
- Gepertowa L., Przetaczniakowa M., Szuman S.: O rozwoju języka i myślenia dziecka. Warszawa 1968.
- Gilligen J.: Beyond Morality: Psychoanalytic Reflections on Shame, Guilt, Love. W: Moral Development and Behavior s. 144-158.
- Gold Y.: The Role of Cognitive Development in Moral Judgment: an Analysis of Piaget's and Kohlberg's Theories. "College Student Journal" 9:1975 No 1 s. 55-65.
- Gólab A.: Problemy psychologii moralności. W: Etyka. Pod red. H. Jankowskiego. Warszawa 1973 s. 121-177.
- Grusec J. J., Ezrin S. A.: Techniques of Punishment and the Development of Selfcriticism. "Child Development" 43:1972 s. 1273-1288.
- Gutman J., Bazohar Y., Statler K.: Locus of Central and Moral Judgment - a Cross-Cultural Study in Israel. "Journal of Moral Education" 10:1981 No 3 s. 186-191.
- Harada J.: An Experimental Study of Helping Behavior: the Effects of Situational Factors on Bystander Intervention. "Japanese Journal of Psychology" 51:1980 No 5 s. 275-279.
- Harvey S. E., Liebert R. M.: Abstraction, Inference and Acceptance in Children's Processing of an Adult Model a Moral Judgment. "Developmental Psychology" 15:1979 s. 552-558.
- Hayden B., Pickar D.: The Impact of Moral Discussions on Childrens Level of Moral Reasoning. "Journal of Moral Education" 10:1981 No 2 s. 131-134.
- Hilgard E. R., Marquis D. G.: Procesy warunkowania i uczenia się. Warszawa 1968.
- Hoffman M. L.: Conscience, Personality and Socialization Techniques. "Human Development" 13:1970 s. 90-126.
- Hoffman M. L.: Moral Development. W: Carmichael's Manual of Child Psychology. Vol. 2. Ed. P. H. Nussen. New York 1970b s. 261-359.
- Hoffman M. L.: Father Absence and Conscience Development. "Developmental Psychology" 4:1971a No 3 s. 400-406.
- Hoffman M. L.: Identification and Conscience Development. "Child Development" 42:1971b s. 1071-1082.
- Hoffman M. L.: Sex Differences in Moral Internalization and Values. "Journal of Personality and Social Psychology" 32:1975 No 4 s. 720-729.

- H u s t o n T. L., K o r t e C.: The Responsive Bystander. W: Moral Development and Behavior s. 269-283.
- J a n z e n M. L., B o e r a m a F. J.: Loms of Control and Its Relationship to Moral Development. "Alberta. Journal Educational Research" 22:1976 No 3 s. 237-244.
- J o h n s o n J. A., H o g a n R., Z e n d e r m a n A. B., C a l l e n s Ch., R o g a l s k y S. R.: Moral Judgment, Personality and Attitudes Toward Authority. "Journal of Personality and Social Psychology" 40:1981 No 2 s. 370-373.
- K a h n J.: Moral and Cognitive Developpment of Moderately Retarded, Mildly Retarded and Nonretarded Individuals. "American Journal of Mental Deficiency" 81:1976 No 3 s. 209-214.
- K a y A. W.: Moral Development. Psychological Study of Moral Grosth from Childhood to Adolescence. New York 1968.
- K o h l b e r g L.: The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen. Mps Univ. of Chicago 1958.
- K o h l b e r g L.: Stage and Sequence: the Cognitive Developmental Approach to Socialization. W: Handbook of Socialization Theory and Research. Ed. D. A. Goslin. Chicago 1969 s. 347-480.
- K o h l b e r g L.: Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. W: Moral Education s. 23-92.
- K o h l b e r g L.: The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order: I. Sequence in the Development of Moral Thought. W: Concepts in Psychology. Ed. P. Mussen. Lexington 1974 s. 196-214.
- K o h l b e r g L.: Education, Moral Development and Faith. "Journal of Moral Education" 4:1974b No 1 s. 5-16.
- K o h l b e r g L., H a a n N. S., K u h n D., L a n g e r J.: The Development of Formal Operations in Logical and Moral Judgment. "Genetic Psychology Monographs" 95:1977 s. 97-188.
- K o h l b e r g L., K a u f f m a n K., S c h a r f P., H i c k e y J.: The Just Community Approach to Corrections: a Theory. "Journal of Moral Education" 4:1975 No 3 s. 243-260.
- K o h l b e r g L., T u r i e l E.: Moral Development and Moral Education. W: Psychology and the Educational Practice. Ed. G. S. Lesser. Glenview 1971 s. 410-465.
- K o ś ć Z.: Odporność na pokusę. Przegląd i analiza krytyczna technik badania. "Psychologia Wychowawcza" 19:1976 nr 4 s. 469-482.
- K u h n m e r k e r L.: Social Interaction and the Development of a Sense of Right and Wrong in Young Children. "Journal of Moral Education" 5:1976 No 3 s. 257-264.
- K u h n D.: Short-Term Longitudinal Evidence for the Sequentiality of Kohlberg's Early Stages of Moral Judgment. "Developmental Psychology" 12:1976 No 2 s. 162-166.
- K u h n D., L a n g e r J., K o h l b e r g L., H a a n N.: The Development of Formal Operations in Logical and Moral Judgment. "Genetic Psychology Monographs" 95:1977 No 1 s. 97-188.
- L a n g f o r d P. E., G e o r g e S.: Intelctual and Moral Development in Adolescent. "British Journal of Educational Psychology" 45:1975 No 3 s. 330-332.

- Leahy R. L.: Development of Conceptions of Prosocial Behavior: Information Affecting Rewards Given for Altruism and Kindness. "Developmental Psychology" 15:1979 No 1 s. 34-37.
- Leahy R. L.: Parental Practices and the Development of Moral Judgment and Self-Image Disparity During Adolescence. "Developmental Psychology" 17:1981 No 5 s. 580-594.
- Lee L. C.: The Concomitant Development of Cognitive and Moral Modes of Thought: a Test of Selected Deductions from Piaget's Theory. "Genetic Psychology Monographs" 83:1971 s. 93-146.
- Leming J. S.: An Exploratory Inquiry into the Multi-Factor Theory of Moral Behaviour. "Journal of Moral Education" 5:1976 No 2 s. 179-188.
- Lickona T.: Critical Issues. W: Moral Development and Behavior" s. 3-27.
- Lickona T.: Research on Piaget's Theory of Moral Development. W: Moral Development and Behavior s. 219-240.
- Liebert R. M., Paulos R. W.: Television as a Moral Teacher. W: Moral Development and Behavior s. 284-298.
- Locke D.: Cognitive Stages or Developmental Phases? A Critique of Kohlberg's Stage-Structural Theory of Moral Reasoning. "Journal of Moral Education" 8:1979 No 3 s. 168-181.
- Maccoby E. E.: The Development of Moral Values and Behavior in Childhood. W: Socialization and Society. Ed. J. A. Clauson. Boston 1968 s. 227-269.
- Maccoby E. E.: Social Development - Psychological Growth and the Parent - Child Relationship. Rec. J. P. Rushton. "Journal of Moral Education" 10:1981 No 3.
- Maiers H.: Three Theories of Child Development. New York 1965.
- Maksud M.: The Influence of Social Heterogeneity and Sentimental Credibility on Moral Judgments of Nigerian Muslim Adolescents. "Journal of Cross-Cultural Psychology" 8:1977 No 1 s. 113-122.
- McCandles B. R., Evans E. D.: Children and Youth. Psychosocial Development. Hinsdale 1973.
- McCann D. C., Prentice N. M.: Promoting Moral Judgment of Elementary School-Children - the Influence of Direct Reinforcement and Cognitive Disequilibrium. "Journal of Genetic Psychology" 139:1981 No 1 s. 27-34.
- McGeorge C.: Situational Variation in Level of Moral Judgment. "British Journal of Educational Psychology" 44:1974 No 2 s. 116-122.
- McGeorge C.: Some Correlates of Principled Moral Thinking in Young Adults. "Journal of Moral Education" 5:1976 No 3 s. 265-273.
- McNamee S.: Moral Behaviour, Moral Development and Motivation. "Journal of Moral Education" 7:1977 No 1 s. 27-31.
- Meenan K. A. i in.: The Role of Dissimulation and Social Desirability in the Measurement of Moral Reasoning. "Journal of Research in Personality" 13:1979 No 1 s. 25-38.
- Mika S.: Skuteczność kar w wychowaniu. Warszawa 1969.
- Miller D. R., Swanson G. E.: Inner Conflict and Defense. New York 1960.

- M i l l e r K. I.: The Relationship of Stages of Development in Children's Moral and Religious Thinking. "Religious Education" 73:1978 No 4 s. 480.
- M i s c h e l W.: Processes in Delay of Gratification. W: Advances in Social Psychology. Ed. L. Berkowitz. Vol. 7. New York 1974.
- M i s c h e l W., B a k e r N.: Cognitive Appraisal and Transformations in Delay Behavior. "Journal of Personality and Social Psychology" 31:1975 s. 254-261.
- M i s c h e l W., M i s c h e l H. N.: A Cognitive Social-Learning Approach to Morality and Self-Regulation. W: Moral Development and Behavior s. 84-107.
- M i s c h e l W., M o o r e B. S.: Effects of Attention to Symbolically - Presented Rewards upon Self-Control. "Journal of Personality and Social Psychology" 28:1973 s. 172-179.
- M o i r D. J.: Egocentrism and the Emergence of Conventional Morality an Preadolescent Girls. "Child Development" 45:1974 No 2 s. 299-304.
- M o r e l l i E. A.: The Sixth Stage of Moral Development. "Journal of Moral Education" 7:1978 No 2 s. 97-108.
- M o w r e r D. H., S o l o m o n L. N.: Contiguity vs. Drive-Reduction in Conditioned Fear; the Proximity and Abruptness of Drive Reduction. "American Journal of Psychology" 67:1954 s. 15-25.
- N e l s e n E. A., G r i n d e r R. E., M u t t e r e r M. L.: Sources of Variance in Behavioral Measures of Honesty in Temptation situations: Methodological Analysis. "Developmental Psychology" 1969 No 1 s. 265-279.
- P a g e R. A.: Longitudinal Evidence for the Sequentiality of Kohlbergs Stages of Moral Judgment in Adolescent Males. "Journal of Genetic Psychology" 139:1981 No 1 s. 3-10.
- P a r i k h B.: Developmental of Moral Judgment and Its Relation to Family Environmental Factors in Indian and American Families. "Child Development" 51:1980 No 4 s. 1030-1039.
- P a r i s h T. S., C o p e l a n d T. F.: The Impact of Father Absence on Moral Development in Females. "Sex Roles" 7:1981 No 6 s. 635-636.
- P a r k e R. D.: Effectiveness of Punishment as an Interaction of Intensity, Timing, Agent Nurturance and Cognitive Structuring. "Child Development" 40:1969 s. 213-235.
- P i a g e t J.: The Moral Judgment of the Child. London 1932 /tłum. pol. Rozwój ocen moralnych dziecka. Warszawa 1967/.
- P o r t e u s B., J o h n s o n R. C.: Children's Responses to Two Measures of Conscience Development and Their Relation to Sociometric Nomination. "Child Development" 36:1965 s. 703-711.
- R e s t J. R.: Major Concepts in Moral Judgment Development. Univ. of Minnesota 1974a.
- R e s t J. R.: Manual for the Defininf Issues Test. Mps Univ. of Minnesota 1974b.
- R e s t J. R.: New Approaches in the Assessment of Moral Judgment. W: Moral Development and Behavior s. 198-218.
- R i m Y.: Correlates of Moral Judgment in Married Couples. "Personality and Individual Differences" 2:1981 No 3 s. 247-248.
- R o s e n z w e i g L. W.: Toward Universal Justice: Some Implications of Lawrence Kohlberg's Research for Jewish Education. "Religious Education" 72:1977 No 6 s. 606-615.

- R o s s e r R. A.: Social Learning Theory and the Developpment of Prosocial Behavior - a System for Research Integration. W: Parent-Child Integration. Theory, Research and Prospects Educational Psychology. Ed. R. W. Henderson. New York 1981 s. 59-82.
- R u s h t o n Ph. J., O v e n D.: Immediate and Delayed Effects of T. V. Modeling and Preaching on Children's Generosity. "British Journal of Social and Clinical Psychology" 14:1975 s. 309-310.
- S a r a f i n o E. P., S t i n g e r M. A.: Developmental Factors in the Undermining Effect of Extrimale Rewards on Intrinsic Interest - do Young Children Overjustify. "Journal of Genetic Psychology" 138:1981 No 2 s. 291-300.
- S c h e i b e K. E., S p a c c a q u e r c h e M. E.: The Social Regulation of Responses to Moral Dilemmas Among Brazilian Schoolchildren. "Journal of Cross-Cultural Psychology" 7:1976 No 4 s. 439-450.
- S c h l e i f e r M., D o u g l a s V.: Moral Judgment, Behaviour and Cognitive Style in Young Children. "Canadian Journal of Behavioural Science" 5:1973 No 2 s. 133-144.
- S c h w a r t z S.: Moral Decision Making and Behavior. W: Altruism s. 127-142.
- S c h w a r t z S. H., G o t t l i e b A.: Participants Postexperimental Reactions and the Ethics of Bystander Research. "Journal of Experimental Social Psychology" 17:1981 No 4 s. 396-407.
- S c o t t P., B u r t o n R. V., Y a r r o w M. R.: Social Reinforcement under Natural Conditions. "Child Development" 38:1967 s. 53-63.
- S e a r s R. R., M a c c o b y E. E., L e v i n H.: Patterns of Child Rearing. Evanston 1957.
- S e a r s R. R., R a u L., A l p e r t R.: Identification and Child Rearing. Standford 1965.
- S e l i g S., T e l l e r G.: The Moral Development of Children in Three Different School Settings. "Religious Education" 70:1975 No 4 s. 406-415.
- S e l m a n R. L.: The Relation of Role-Taking in the Development of Moral Judgment in Children. "Child Development" 42:1971 s. 79-91.
- S e l m a n R. L.: Social-Cognitive Understanding. A Guide to Educational and Clinical Practice. W: Moral Development and Behavior s. 299-316.
- S e l m a n R. L., B y r n e D.: Manual for Scoring Role Taking in Social and Moral Judgment Interviews. Univ. Harvard 1973.
- S h o t l a n d L. R., S t e b b i n s Ch. A.: Bystander Response to Rape: Can a Victim Attract Help? "Journal of Applied Social Psychology" 10:1980 No 6 s. 510-527.
- S i m o n F.: Moral Development: Some Suggested Implications form Teaching. "Journal of Moral Education" 5:1976 No 2 s. 173-178.
- S i m p s o n E. L.: Moral Development Research: a Case for Scientific Cultural Bias. "Human Development" 17:1974 s. 81-106.
- S i m p s o n E. L.: A Holistic Approach to Moral Development and Behavior s. 159-170
- S k i n n e r B. F.: Science and Human Behavior. New York 1956.

- Smith C. P., Ryan E. R., Diggin D. R.: Moral Decision Making: Cheating on Examinations. "Journal of Personality" 40:1972 s. 640-660.
- Sperry L. A.: A Hierarchy for Clinical Interpretation. "Individual Psychologist" 1975 No 1 s. 19-24.
- Staub E.: Helping a Distressed Person: Social Personality and Stimulus Determinants. W: Advances in Experimental Social Psychology. Ed. L. Berkowitz. New York 1974.
- Stephens B. I.: Developmental Gains in the Reasoning, Moral Judgment and Moral Conduct of Retarded and Nonretarded Persons. "American Journal of Mental Deficiency" 79:1974 No 2 s. 113-161.
- Suls J., Witenberg S., Gutkin D.: Evaluating Reciprocal and non Reciprocal Prosocial Behavior - Developmental Changes. "Personality and Social Psychology Bulletin" 77:1981 No 1 s. 25-322.
- Taylor J. J., Achenbach T. M.: Moral and Cognitive Development in Retarded and Nonretarded Children. "American Journal of Mental Deficiency" 80:1975 No 1 s. 43-50.
- Thomas G. C., Batson D. C., Coke J. S.: Do Good Samaritans Discourage Helpfulness? Self Perceived Altruism After Exposure to Highly Helpful Others. "Journal of Personality and Social Psychology" 40:1981 No 1 s. 194-200.
- Tolman E. C.: Cognitive Maps in Rats and Me. "Psychological Review" 55:1948 s. 189-208.
- Tomlinson-Keasey C., Keasey C. B.: The Mediating Role of Cognitive Development in Moral Judgment. "Child Development" 45:1974 s. 291-298.
- Turiel E.: Conflict and Transition in Adolescent Moral Development. "Child Development" 45:1974 No 1 s. 14-29.
- Turiel E.: Developmental Processes in the Child's Moral Thinking. W: New Directions in Developmental Psychology. Eds. P. Mussen, J. Langer, M. Convington. New York 1969 s. 92-133.
- Walker L. J., Richards B. S.: Stimulating Transitions in Moral Reasoning as a Function of Stage of Cognitive Development. "Developmental Psychology" 15:1979 No 2 s. 95-103.
- Walters A.: Religious Education, Values and Morals. "Religious Education" 69:1974 No 2 s. 246-248.
- Weinreich H.: Kohlberg and Piaget: Aspects of Their Relationship in the Field of Moral Development. "Journal of Moral Education" 4:1975 No 3 s. 201-213.
- White Ch.: Moral Development on Bahian School Children: A Cross-Cultural Examination of Kohlberg's Stages of Moral Reasoning. "Developmental Psychology" 11:1975 No 4 s. 535-536.
- Wilson J., Williams N., Sugarman B.: Introduction to Moral Education. London 1967.
- Wilson R. W.: Some Comments on Stage Theories of Moral Development. "Journal of Moral Education" 5:1976 No 3 s. 241-248.
- Wilson R. W.: A New Direction for the Study of Moral Behavior. "Journal of Moral Education" 7:1978 No 2 s. 122-131.

- W r i g h t I.: Moral Reasoning and Conduct of Selected Elementary Students. "Journal of Moral Education" 7:1978 No 3 s. 199-205.
- Y a r r o w M. R., C a m p b e l l J. D., B u r t o n R. V.: Child Rearing. An Inquiry into Research and Methods. San Francisco 1968.
- Z i v A., S h u l m a n S.: Influence of a Model's Overall Meaning on Moral Judgment and Resistance to Temptation in Children. "Journal of Moral Education" 4:1975 s. 121-127.
- Z u c k e r m a n M.: Manual and Research Reports for the Sensation - Seeking Scale. Newark 1972.