

## PROCES ROZWOJU MORALNEGO

Można uparcie odrzucać problem rozwoju moralnego i badań nad moralnością, sądząc, że upoważniają do tego nieskuteczne wysiłki podejmowane w kierunku umoralnienia ludzi lub spodziewając się, że ze zmianą warunków życia ludzie sami staną się lepsi. Rzeczywistość jednak „wymusza” zajęcie się kształtowaniem moralnym świadomości ludzkiej. W tym celu powstają m. in. katedry etyki, których analizy teoretyczne są często podstawą podejmowanych akcji społecznych. W takiej sytuacji łatwo jest o nieporozumienie, zwłaszcza gdy proces rozwoju moralnego uważa się za ostateczną podstawę teoretyczną wychowania moralności. Przy tym rozwój moralny ogranicza się do „praw, jakie rządzą kształtowaniem się i rozwojem charakteru dziecka”<sup>1</sup>. Na skutek tego normatywnie utożsamia się rozwój moralny z określonym kierunkiem wychowania moralnego<sup>2</sup>.

Drugie nieporozumienie polega na wąskim pojmowaniu sprawy: kogo rozwój moralny dotyczy albo w kim on się odbywa. Najczęściej rozumie się, że na rozwój moralny składają się zmiany rozwojowe zachodzące we wrażliwości, postawach, sumieniu jednostek (moralność indywidualna). Jeśli zaś jednostkę pojmuje się jako wytwór społeczności, to jej rozwój moralny ostatecznie odnosi się do zbiorowości, w których rozwój ten staje się postępem. Ponieważ postęp moralny nie zawsze zachodzi w społeczności, wobec tego moralność społeczną przenosi się w sferę kultury. Kultura moralna w ten sposób uważana jest za wyraz procesu rozwoju moralnego, który zachodzi w dziedzinie wytworów człowieka, czyli kultury jako całości. Niestety, w tej sprawie jaskrawo występuje dysproporcja między gwałtownym rozwojem i osiągnięciami kultury przemysłowej i produkcji towarowej a zacofaniem w dziedzinie kultury moralnej. Pomijając fakty przeszłości wojennej i okupacyjnej (zbrodnie

<sup>1</sup> H. Muszyński: *Teoretyczne podstawy wychowania moralnego*. Warszawa 1965 s. 87.

<sup>2</sup> M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965; tenże: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960.

ludobójstwa, zdziczenie moralne, paskarstwo itp.), można dziś obserwować proces demoralizacji, dyskryminacje wszelkiego rodzaju, narkomanie i inne objawy amoralizmu, uzasadniane naukowo w etologii, polityce, estetyce, ekonomii<sup>3</sup> czy w pedagogice<sup>4</sup>.

Trzecie nieporozumienie występuje co do naukowego ujęcia rozwoju moralnego. W sprawie kompetencji naukowej zgłaszają swoje prawa do wyłączności różne nauki, począwszy od etyki, a na psychologii moralności lub socjologii moralnej skończywszy. Etyka głosi, że jest jedyną nauką normatywną powołaną do ustalenia dyrektyw dobrego lub złego postępowania. Na to psychologia moralności odpowiada, że takie czy inne postępowanie człowieka zależne jest nie od abstrakcyjnych norm, lecz od motywów, postaw i przeżyć psychicznych jednostek. Socjologia moralności wręcz oświadcza, że na postępowanie jednostek skutecznie i ostatecznie wpływa otoczenie ludzkie, szczególnie opinia publiczna, przed którą jednostka się ukrywa lub której się poddaje<sup>5</sup>.

Nieporozumienia w wymienionych sprawach mogą prowadzić do jednostronnych rozwiązań, a nawet do negacji nie tylko skrajnych założeń i kierunków etycznych, ale nawet samej istoty moralności. Wobec tego nie stoimy przed koniecznością trafnego wyboru z wachlarza wielu możliwości, lecz zgodnie z doświadczeniem dokonania syntezy różnych momentów występujących w rozwoju moralnym. Nie ulega wątpliwości, że pojęcia rozwoju moralnego nie da się utożsamić z wychowaniem charakteru moralnego czy kształtowaniem jego elementów. Mimo to udział wychowawców (wychowania) w rozwoju moralnym posiada jakieś ważne znaczenie. Równocześnie charakter moralny i jego składniki nie wyczerpują i nie stwarzają ostatecznego kresu rozwoju moralnego ludzi. Podobnie fakt, iż rozwój moralny przede wszystkim odbywa się w jednostce ludzkiej, nie wyklucza ani problemu rozwoju moralnego społeczności, ani tego problemu w kulturze. Wreszcie każda nauka o moralności wnosi swym ujęciem zawsze coś rzeczywistego, z czym trzeba się liczyć. Wobec tego powiemy, że proces rozwoju moralnego jest pojęciem, jak wiele innych, bardzo złożonym. Naszkicowanie należących tu problemów i ich

<sup>3</sup> W. Popłatek, Cz. Strzeszewski: *Amoralizm*. W: *Encyklopedia Katolicka*. T. 1. Lublin 1973 kol. 460—462.

<sup>4</sup> P. Bureau: *Rozprzężenie obyczajów, studium socjologiczne*. Kraków 1929; P. Henri-Simon: *Młodzież francuska po wojnie*. „Przegląd Współczesny” 1926 czerwiec; H. Blüher: *Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen*. Jena 1920; S. Kunowski: *Proces emancypacji młodzieży współczesnej*. „Znak” 13:1961 nr 84 s. 770—790.

<sup>5</sup> Por. M. Ossowska: *Podstawy nauki o moralności*. Warszawa 1947 s. 8—9; taż: *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa 1963 s. 68 n.

układu wymaga: 1) przedstawienia założeń porządkowania elementów pojęcia, 2) nakreślenia etapów rozwoju moralnego w jego możliwym przebiegu oraz 3) określenia funkcji tych etapów, a więc podanie ich znaczenia dla prawidłowego dokonania rozwoju moralnego.

### Założenia modelowe

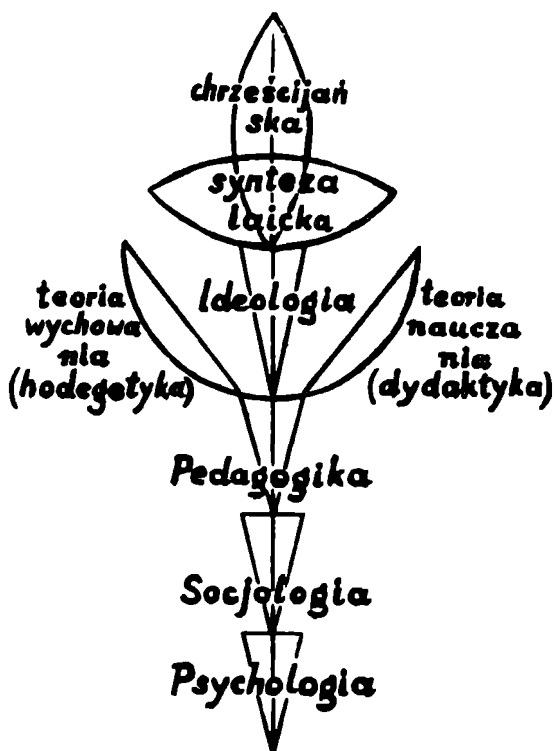
Wstępne uwagi dotyczące procesu rozwoju moralnego wykazały, że samo pojęcie rozwoju moralnego nie jest dane w bezpośrednim doświadczeniu, skoro można wskazać wypadki braku takiego rozwoju lub jego upadek czy regres. Z tego wynika, że proces rozwoju moralnego jest rzeczywistością znajdującą się w sferze możliwości. Przez odpowiednie działanie może się zrealizować, ale nie posiada przyczynowej konieczności swego zdeterminowanego zaistnienia. Żeby rzeczywistość ta została zrealizowana, musi istnieć tzw. wartościowy cel, czyli celowość realna, oceniana jako pożądana wartość, której najlepsza realizacja, optymalne osiągnięcie musi unikać szeregu niebezpieczeństw i „mielizn”. Taka hipotetyczność domaga się dziś w nauce najpierw stworzenia odpowiedniego modelu, który staje się podstawą do planowania praktycznej realizacji.

Ponieważ w zarysie problemów rozwoju moralnego chcemy ograniczyć się tylko do części pracy, jakby teoretycznej, i nie przechodzić do praktycznego wykonania, przy modelowaniu pojęcia procesu moralnego rozwoju człowieka trzeba zdać sobie sprawę z przyjętych założeń modelu, by po drodze odpowiedzieć na pytanie, dlaczego pojęcie to znalazło się w kontekście uwarunkowań psychologicznych postawy moralnej. Odpowiadając w pierwszej sprawie, zwrócimy uwagę na trzy podstawowe założenia modelowe: integracyjne, interdyscyplinarne i interioryzacyjne.

A. Rzeczy rozdzielone, jeżeli są składnikami jakiejś całości, należy łączyć. Pierwsze więc założenie modelowe ma charakter integracyjny, gdyż polega na stworzeniu syntezy zjawiska od zewnątrz przez określenie, jakie nauki są konieczne do ujęcia całości. Przy tym nie chodzi o ustawienie liniowe, by określić, jakie dana nauka ma wykonać czynności, by podać produkt dalej do obróbki innej dyscyplinie. Raczej chodzi o określenie, jakim aspektem zjawiska może się zająć dana nauka, stojąc na gruncie swej kompetencji. Założenie integracyjne dotyczy więc w modelu złożonego pojęcia jego aspektowości i koniecznych nauk do jego wyjaśnienia.

Dla pełnego procesu rozwoju moralnego głównymi naukami są: psychologia (ogólna i rozwojowa), socjologia oraz pedagogika (w znaczeniu

szerokim, czyli pedagogia). Ta ostatnia nauka prowadzi do praktycznego zastosowania równorzędnych sobie, lecz różnych: a) teorii wychowania (dawniej nazywanej hodegetyką) oraz b) teorii nauczania (czyli dydaktyki). Praktycznie zaś kierunek jednej i drugiej teorii zależy od ideologii, łącznie z filozofią, które razem stwarzają bądź syntezę chrześcijańską rozwoju moralnego, bądź też jakąś inną syntezę laicką i niechrześcijańską, co przedstawiono na wykresie.



Interdyscyplinarna synteza aspektów rozwoju moralnego

Specyfika zintegrowanych nauk koniecznych w modelu rozwoju moralnego u człowieka różnicuje je co do aspektu, jakim dana nauka się zajmuje. Krótko mówiąc, psychologia zwraca uwagę na to, że proces rozwojowy jednostek pojawia się samorzutnie w sposób naturalny, powoli rozwija się w dziecku, także w wieku dorastania, aż może osiągnąć poziom dojrzałej moralności, włączonej w osobowość moralną człowieka, co czasami nazywa się charakterem<sup>6</sup>. Socjologia natomiast zajmuje się wpływami środowiska i otoczenia ludzkiego. Na skutek tych wpływów naturalne dążności moralne człowieka nabierają treści, mogą się stawać rolami społecznymi, które jednostka podejmuje według przyjętych zwyczajów i aprobowanych oczekiwań społecznych. Jednakże wpływy środowiska mogą deformować dążenia naturalne jednostek albo zupełnie

<sup>6</sup> A. A. Roback: *The Psychology of Character*. London 1952.

tłumić ich naturalną wrażliwość moralną, wypaczać ją i spychać wykołejającą się moralnie jednostkę na margines społeczeństwa (podkultura), a nawet zapędzać do przestępczego podziemia.

Wobec takich przeciwnych sobie możliwości, które opisuje socjologia, w rozwoju moralnym jednostek i ich zbiorowości pedagogika szeroko pojęta (czyli pedagogia) wskazuje, że konieczna do prawidłowego rozwoju moralnego jest pomoc wychowawcza w postaci celowego i świadomego działania, które kierując rozwojem wychowanka, prowadzi do wyodrębnienia dziedziny wychowania moralnego. To wychowanie moralne we wszechstronnym rozwoju człowieka nie jest równorzędne z wychowaniem fizycznym, intelektualnym, społecznym czy estetycznym, lecz występuje w każdej szczegółowej dziedzinie wychowania, będąc jego formą wewnętrzną<sup>7</sup>.

Konkretna realizacja wychowania moralnego wymaga tak pouczeń moralnych, pewnych informacji i wskazań, których dostarcza dydaktyka (jako praktyczna teoria nauczania), jak też potrzebuje kierownictwa, rad i kontroli wychowawczej, co znów daje pedagogika uczuć i woli (nazywana dawniej hodegetyką), ponieważ dotyczy praktycznego prowadzenia dzieci i młodzieży do celów, o których mówi teoria wychowania. Łączność dydaktyki z hodegetyką (czyli pedagogiką ściślej pojętą) wyraża się czasem w hasle nauczania wychowującego<sup>8</sup>, które wszakże nie może utożsamiać się z jednostronną pedagogiką ideologiczną, lecz wymaga co najmniej uzupełnienia przez wychowanie nauczające, a więc prowadzące do uczenia się nowych postaw, motywacji czy zachowań moralnych, o czym traktuje psychologia uczenia się moralnego.

Synteza wiedzy moralnej z postawami jednostki powstaje pod wpływem ideologii wychowawczej, która ostatecznie doprowadza do sylwetki moralnej człowieka, odtwarzającej bądź to syntezę czysto laicką moralności w poziomie tylko horyzontalnym i nie przekraczającym zmysłowego doświadczenia, bądź też syntezę chrześcijańską moralności o charakterze wertykalnym (pionowym) i transcendującym rzeczywistość naturalną w kierunku duchowej nadprzyrodzoności, zgodnie z religijnym objawieniem.

Powiemy więc, że aspektowość pojęcia rozwoju moralnego jest wielce złożona, ponieważ występuje tu naturalny proces, który dojrzewając

<sup>7</sup> S. Kunowski: *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego*. W: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Pod red. F. Adamskiego. Warszawa 1973 s. 75.

<sup>8</sup> M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1958 s. 13 n., 19 n., 32 n.

rozwija się w warunkach społecznego środowiska i równocześnie wymaga od wychowawców aktywnego działania i pokierowania nim do celów ideologicznych. Integralność przeto tak wielkiej złożoności potrzebuje współpracy ze sobą wielu nauk szczegółowych i światopoglądowych. Dotychczas nie wymieniliśmy tu etyki, gdyż zajmowaliśmy się przede wszystkim naukami jakby zewnętrznymi w stosunku do składników procesu, a nie jego istotową jednością.

B. Jeżeli założenie integralności powołuje do współpracy ze sobą około sześciu różnych dziedzin nauki, powstaje wątpliwość, czy będzie można pogodzić bardzo odmienne dyscypliny naukowe, mające własny język, ustaloną terminologię i — co za tym idzie — różniące się sposoby podejmowania problemów. Drugie konieczne założenie modelowe dotyczy więc interdyscyplinarności, czyli owej współpracy.

W zakresie współdziałania ze sobą różnych dziedzin nauki wystarcza do celów praktycznych *interdyscyplinarność operacyjna*, a nie od razu metanaukowa. Współczesna wiedza naukowa ma największe zdobycze na styku między klasycznymi naukami (np. biochemia, psycholingwistyka), gdzie bada się albo ten sam aspekt w różnych dziedzinach nauk (np. cybernetyka), albo inicjuje się współpracę samodzielnych dyscyplin przy kompleksowym poznawaniu złożonych problemów i pojęć. Jednakże w sprawie interdyscyplinarności sędzi się powszechnie, że jest to problem metanauki, która jako współczesna metodologia traktuje o systemach sformalizowanych różnych nauk, formułując swe wypowiedzi w odpowiednim metajęzyku. Metajęzyk zaś — jako podstawowe narzędzie metanauki — ma być systemem wypowiedzi o języku przedmiotowym danej teorii naukowej. Czyli metanauka stanowi jakby drugie piętro nad daną nauką szczegółową i wymaga tłumaczenia jej terminów na specjalne wyrażenia metajęzykowe, które tworzyłyby wspólny mianownik dla różnych pojęć w naukach<sup>9</sup>.

Nie negując możliwości ani potrzeby wyższej interdyscyplinarności metanaukowej, zwróćmy uwagę na to, że powstały już ośrodki badań interdyscyplinarnych (np. w ATK<sup>10</sup>), których zadaniem staje się wypra-

<sup>9</sup> Za jedną z pierwszych prób w języku polskim interdyscyplinarności niemetanaukowej bez jej nazywania można uważać odpowiedź opracowaną przez ks. L. Kuca i ks. A. Zuberbiera w sprawie współdziałania teologii z filozofią przy ujęciu zagadnień antropologii chrześcijańskiej (*W nurcie zagadnień posoborowych*. T. 2. Warszawa 1968 s. 62—66. Rozwinięcie w L. Kuc: *Zagadnienia antropologii chrześcijańskiej*. „*Studia Theologica Varsaviensia*” 9:1971 nr 2 s. 103—106.

<sup>10</sup> J. Stępień: *O działalności ATK z okazji XX-lecia uczelni. Spojrzenie w przyszłość*. „*WTK*”. 1974 nr 45 (1104).

cowanie syntez dzięki wzajemnemu porozumieniu się dyscyplin naukowych. Istnieją też kompleksowe badania tego samego przedmiotu w różnych naukach. Wszystko to wskazuje na zasadę interdyscyplinarności operacyjnej (nazywanej czasem multidyscyplinarnością), która polega na bezpośredniej współpracy między naukowcami. Jeśli bowiem różnojęzyczne wojska mogą dziś pracować operacyjnie razem, to niekoniecznie zaczyna się współdziałanie od tłumaczenia całego języka jakiegoś oddziału na język drugiego. Chodzi o praktyczne porozumienie się, co przy wyznaczeniu specjalistycznego aspektu danej nauki i potem tworzeniu syntezy z danych jest możliwe. Nauki szczegółowe mają wprawdzie odrębną terminologię, lecz w tym samym języku naukowym jako odmianie języka ojczystego, w którym muszą definiować swoje pojęcia. Wobec tego same potrafią bez uciekania się do metanauki określić różnice znaczeniowe tych samych wyrazów, np. osobowość, postawa czy motywy<sup>11</sup>, w ujęciu różnych nauk, jak psychologia, socjologia lub biologia.

Szczególne znaczenie dla propozycji interdyscyplinarności operacyjnej mają nauki z natury swojej wymagające współpracy innych dziedzin, jak pedagogika czy ekonomika. Wśród takich nauk znajduje się także psychologia wychowawcza (inaczej psychopedagogika), nie wymieniona w modelu rozwoju moralnego bezpośrednio, lecz tylko *implicite*. Psychologia wychowawcza bowiem zajmuje się aspektem psychologicznym uwikłanym w zagadnienia wychowania i nauczania<sup>12</sup>, czyli wyjaśnia tak sprawy teorii wychowania, jak i teorii nauczania od strony psychologicznej (także psychologii rozwojowej i innych jej dziedzin), socjologicznej, rozwoju wychowawczego człowieka (pedagogicznej), filozoficznej oraz ideologicznej. Posługując się więc dorobkiem różnych nauk, psychopedagogika musi połączyć te różnolite dane w jedną syntezę. Wystarczy przeto na wstępie takiej współpracy naukowej założenie interdyscyplinarności operacyjnej, rozwijającej się w kierunku metanaukowym. Równocześnie zauważamy, że syntetyczne traktowanie procesu rozwoju moralnego przez psychologię wychowawczą umożliwia umieszczenie tego tematu w dziale uwarunkowań psychologicznych.

C. Trzecie założenie przy konstrukcji modelu rozwoju moralnego człowieka, od którego zależy także rozwój moralny społeczności i kultury, ma charakter *interioryzacyjny*. Nie jest tym samym co proces *interioryzacji*, czyli *uwewnętrznienia*, traktowany przez psychologię jako jeden z mechanizmów psychiki przyjmujących podniety zewnętrzne na

<sup>11</sup> S. Kunowski: *Problemy badania świadomości młodzieży*. „Roczniki Filozoficzne” 18:1970 z. 4 s. 110—113.

<sup>12</sup> S. Bałey: *Psychologia wychowawcza w zarzysie*. Wyd. 3. Warszawa 1958 s. 4.

wartości własne jednostki<sup>13</sup>. Ale uwewnętrznienie psychiczne jest zależne od osoby, stanowi coś osobowego, w czym występuje mniejsze lub większe włączenie czegoś do kręgu własnych przekonań i przeżyć (łac. *interior* — znajdujący się bliżej środka), na skutek czego następuje łączenie percepującej subiektywnej strony z obiektywną rzeczą.

Założenie więc interioryzacyjne dotyczy „aparatu” subiektywnego i tego, co zewnętrznie istnieje, a jest ujmowane przez psychikę w procesie rozwoju moralnego. Rozwojowo przyswajanie przez subiektywność stanów obiektywnych zaczyna się od psychologicznej kontroli nad sobą (właściwe wyrażenia w języku, właściwe treści wiedzy itd.), wiąże się z odczuwaniem powinności obyczajowo-zwyczajowej i kończy się na sumieniu w sprawach dobrego moralnie postępowania. O dziedzinie sumienia, które wyraża rozumną naturę człowieka, a stopniowo rozwija się od kielka sumienia (syntereza) aż do konkretnych treści i norm (syneideza) postępowania, rozprawia od dawna etyka filozoficzna i teologiczna. One to starają się ująć istotę wewnętrzną moralności, dobrego postępowania. Tymczasem psychoanaliza chce utożsamić pojęcie sumienia z super-ego<sup>14</sup>, a inne gałęzie wiedzy mówią o sumieniu zawodowym lekarza czy prawnika, o sumieniu artystycznym lub pedagogicznym. Na skutek tej wieloznaczności wyrazu „sumienia” etyka musi bronić swego przedmiotu, wyodrębnić moralność od wszelkiego innego postępowania i działania ludzkiego. Nie jest to łatwe, ponieważ wieloznaczność dotyczy także obiektywnego przedmiotu, ku któremu zwraca się sumienie, a który występuje jako pewien porządek i ład, rządzony określonymi prawami.

Etyce chodzi przede wszystkim o porządek i ład moralny w świecie ludzkiego postępowania, o określone prawa i zasady w nim obowiązujące. Sprawa o tyle jest trudna, że postępowanie ludzkie dobre albo złe zahacza stale o porządek i ład moralny w życiu społecznym oraz w świecie kultury. Rozwój moralny jednostki jest więc uwikłany w postęp społeczny i kulturalny. O ile związek rozwoju moralności człowieka z moralnością i obyczajowością społeczeństwa (etos) staje się coraz bardziej jasny, aż do utożsamienia czasem moralności z obyczajem, o tyle związki rozwoju moralnego z kulturą są bardziej zawiłe.

Przed wszystkim ład w kulturze może być różny, zależnie od rozpatrywanego w niej składnika. Kulturę określa się jako „zespół wszystkich wytworów, powstałych w trakcie rozwoju ludzkości, w jej łonie lub w kontakcie z nią w przyrodzie, a nie należących [...] do bio- i psycho-

<sup>13</sup> S. Mika: *Uwagi o „internalizacji” postaw*. W: *Teoria postaw*. Pod red. S. Nowaka. Warszawa 1973 s. 213—234.

<sup>14</sup> A. J. Nowak: *Psychologia i psychopedagogika celibatu*. „Znak” 23:1971 nr 210 s. 1631—1635.

logii człowieka”<sup>15</sup>. Na tej definicji buduje się model kultury jako szereg sprzężeń zwrotnych między: a) stosunkami społecznymi, b) wiedzą, c) systemami wartości i d) wytwórczością. W takim układzie rozróżnia się 6 rodzajów ładu:

1. łąd naukowy, określany przez naukę i filozofię, zachodzi między wiedzą i systemami wartości,
2. łąd artystyczny, wyznaczany przez sztukę i estetykę, występuje między systemami wartości a wytwórczością,
3. łąd techniczny, regulowany przez technikę i wskazania praktyczne (powiedzmy technologie), między wiedzą i wytwórczością,
4. łąd ekonomiczny, tworzony przez pracę i produkcję, między stosunkami społecznymi a wytwórczością,
5. łąd społeczny, powstający drogą wychowania i norm postępowania (polityka, prawo), które łączą wiedzę i stosunki społeczne,
6. łąd moralny, określany przez moralność i etykę, między systemami wartości i stosunkami społecznymi<sup>16</sup>.

Nie chodzi o to, czy przedstawiony model jest prawidłowy. W pewnym uproszczeniu mógłby on nawet sugerować, że łąd moralny jest równorzędny innym porządkom, a nie występuje jako ich wewnętrzna treść. Model ten należy jednak traktować jako udaną próbę ustalenia licznych porządków w kulturze, wśród których łąd moralny pełni swoistą funkcję, choć trudny jest do wyodrębnienia, bo sumienie moralne „zahaczałoby” tu o sumienie naukowe, artystyczne, ekonomiczne, społeczne czy techniczne (!?), zgodnie z wymienionymi porządkami.

Mimo to na podstawie tego schematu łatwiej będzie zrozumieć założenie interioryzacyjne, które głosi, że w rozwoju moralnym jest ścisła zależność między sumieniem moralnym jednostki a zakresem (czyli liczbą porządków) tych składników kultury, które sumienie ostatecznie formuje, a próbuje i kontroluje jako łąd taki czy inny. Rozwój moralny jednostki jest tym większy, im bardziej prawa porządku moralnego tworzą fundament autonomicznych łądów typu naukowego, artystycznego, ekonomicznego itd., czyli gdy prawa danego łądu godzą się z prawami moralnymi i nie wykraczają poza zasady czy normy moralne. Wyrazem takiej harmonii sumienia moralnego z porządkami w kulturze staje się poczucie odpowiedzialności moralnej tego sumienia nie tylko za siebie i kręgi społeczne, jak małżeństwo, rodzina, klasa szkolna, Kościół, naród czy państwo, ale także za utrzymanie i rozwijanie porządku w nauce, sztuce, technice, w wychowaniu czy pracy.

<sup>15</sup> K. Moszyński: *Człowiek*. Wrocław 1958 s. 11.

<sup>16</sup> A. Piskozub: *Kultura jako cel życia narodu*. „WTK”. 1974 nr 33 (1092).

Budując więc model rozwoju moralnego jednostki, trzeba respektować omówione założenia, czyli należy: 1. integracyjnie traktować dorobek wielu nauk o moralności, a więc uzgadniać to, co głosi na ten temat psychologia, socjologia, pedagogika, dydaktyka i etyka, 2. interdyscyplinarność, współpracę między tymi naukami ujmować praktycznie, operacyjnie, jak to czyni psychologia wychowawcza, a nie od razu odgórnie i metanaukowo, oraz 3. interioryzacyjnie widzieć nie tylko zewnętrzny przebieg procesu, lecz przede wszystkim uwzględniać jego istotę, jakby ukryte dno procesu, o której to istocie moralności jednostki najwięcej wie i powie etyka. Rzeczywiście bowiem sumienie moralne rozwija się powoli w systemie kontroli nad sobą i w poczuciu obyczajności społecznej, lecz regulując własne dobre lub złe postępowanie musi wiązać prawa moralne powinności z wieloma porządkami w kulturze, które także sumienie moralne w pewnym zakresie ocenia i kontroluje. Dopiero wszystkie te trzy założenia umożliwiają tworzenie prawidłowego modelu rozwoju moralnego jednostki, w którym centralną rolę odgrywa podział procesu rozwojowego na jego fazy.

### Etapy rozwoju moralnego jednostki

Problem rozwoju moralnego wychowanków wyrastał historycznie na tle starcia się<sup>17</sup> dwu tendencji wychowawczych: tradycyjnego wychowania chrześcijańskiego, wychodzącego z założeń teologii moralnej o sumieniu<sup>18</sup>, oraz nowatorskiego wychowania laickiego, bazującego na socjologii i psychologii<sup>19</sup>. W wyniku tego procesu świecka szkoła musiała się zatroszczyć nie tylko o znajomość prawa państwowego i obowiązków obywatelskich<sup>20</sup>, lecz o pełne wychowanie moralne, idąc od dziecięcych jego źródeł aż do świadomości moralnej dorosłej młodzieży<sup>21</sup>. Natomiast wychowanie chrześcijańskie od motywów religijnych i nadprzyrodzonych powróciło do znanych wcześniej motywów naturalnych i ćwiczenia woli,

<sup>17</sup> B. Pleśniarski: *Zarys historii laicyzacji oświaty i wychowania w Polsce*. Warszawa 1961 s. 231.

<sup>18</sup> Por. W. Popłatek: *Istota sumienia według Pisma św.* Lublin 1961.

<sup>19</sup> Np. L. Oppenheim: *Sumienie*. Warszawa 1900.

<sup>20</sup> J. Payot: *La morale à l'école*. Paris 1908 (pol. tłum. pt. *Kształcenie charakteru podstawą moralności*. Warszawa b. r.); G. Compayre: *Éléments d'instruction morale et civique*. Paris b. r.

<sup>21</sup> Por. W. Chrupek: *O reformę wychowania moralnego w naszej szkole*. Warszawa 1924 (reedycja Warszawa 1959); B. Suchodolski: *O program świeckiego wychowania moralnego*. Warszawa 1961.

akcentując źródła prawa naturalnego w człowieku<sup>22</sup>. Podstawą tych zmian stała się nowa nauka psychologii rozwojowej, która dyktowała wskazówki przystosowania się wychowawców do poziomu rozwojowego dzieci oraz usuwania niewłaściwych przyzwyczajzeń dzieci, np. do kłamstwa lub kradzieży itp.<sup>23</sup> Po drugiej wojnie światowej praktyczne wychowanie moralne w katolicyzmie bardzo się skomplikowało, ponieważ trzeba było uwzględnić dorobek wielu nauk, nie naruszając istoty poglądów etyki teologicznej, a równocześnie umieścić to wszystko w coraz dokładniej poznawanych fazach życia pierwszego dzieciństwa (do 7 roku życia), drugiego (do dojrzewania płciowego) oraz okresu młodości<sup>24</sup>.

Istotą wychowania moralnego pozostaje więc w dalszym ciągu wychowanie sumienia, w którym występują uwarunkowania w zależności od właściwości wrodzonych, jak konstytucja i budowa ciała, temperament, osoba i osobowość oraz częściowo charakter posiadany, jak też pojawiają się dążenia duchowe „ja” w postaci wyższych aspiracji czy też obowiązków. W zakresie wymienionych zadań działa na wychowanka środowisko społeczne, które za pomocą sankcji karnych lub nagradzania chce dopomóc wychowankowi do scalenia obowiązków wobec środowiska (integracja horyzontalna). Ta integracja jest niemożliwa bez osiągnięcia pewnego stopnia dojrzałości duchowej i panowania nad sobą (integracja wertykalna). Wreszcie przejawiają się osobiste tendencje moralne, jak pragnienie wiedzy, impulsy twórcze, aspiracje społeczne, tendencja religijna. Wszystko to w procesie wychowania moralnego mnoży konflikty, wśród których dzisiaj naukowo wyróżnia się: a) konflikt uczenia się (poznawczy) i działania (akcji, często rozwiązywany przez naśladowanie i identyfikację z kimś lub opozycję, b) konflikt ze środowiskiem, który rozwiązuje mechanizm przystosowania się, c) konflikty między wewnętrznymi dążeniami jednostki, przed którymi ratują mechanizmy obronne psychiki<sup>25</sup>.

Trzeba dodać, że sumienie, podnoszące naszą naturę na poziom moralny dobra i zła dzięki inteligencji i woli, a przez łaskę przemieniające ją w kierunku nadprzyrodzonym wiary, nadziei i miłości, bierze także (przez swoje sądy i tzw. wyrzuty sumienia) udział w rozwiązywaniu naszych konfliktów w zakresie obowiązków czy wartości większych i mniejszych, prowadzących często do zerwania z Bogiem i poczucia winy oraz

<sup>22</sup> S. Podoleński: *Podręcznik pedagogiczny*. Kraków 1930 s. 131—223; Z. Bielański: *Pedagogika religijno-moralna*. Lwów 1933 s. 649—693.

<sup>23</sup> P. Dąbrowski: *Wychowanie dzieci i młodzieży*. W: *Encyklopedia Wychowania* T. 1. Cz. 2. Warszawa (1934) s. 804 n.

<sup>24</sup> A. Kriekemans: *Pédagogie générale*. Ed. 2. Louvain 1967 s. 361—383.

<sup>25</sup> Tamże s. 315—333.

grzechu. Jednakże poczucie winy w sumieniu graniczy z psychologicznym poczuciem niższości lub małowartościowości, bądź to bardziej efektywnej, bądź też krytycznej. Dzieje się tak dlatego, że sumienie moralne kształtuje się stopniowo jako: a) sumienie-zwierciadło, które przez introjekcję, przykłady dorosłych staje się adaptacją zwyczajów społecznych (socjologia polska nazywa to „jaźnią odzwierciedloną”<sup>26</sup>), b) „ja” jako ideał własny i autonomiczny, niezależny wprost od środowiska społecznego, c) ideał „ja” jako krytyczny, ale usprawiedliwiony obraz siebie, akceptowany przez wychowanka (teoria życia wewnętrznego nazywa to „ideałem osobistym”<sup>27</sup>). W związku z tym procesem wydobywania się sumienie moralne jest mieszane z nieautentycznymi formami, takimi jak sumienie biologiczne lub instynktowne<sup>28</sup>, cień moralny C. G. Junga lub sumienie jakby automatyczne, do którego zalicza się: a) super-ego Z. Freuda, b) personę (zespół ról społecznych) C. G. Junga, c) sumienie-zwierciadło według Z. Freuda, A. Hesnarda czy G. Allporta oraz d) adaptację i nawyk J. Baldwina<sup>29</sup>. Jak widzimy, uzgodnienie materiału, jaki przynosi psychologia głębi i socjologia środowiska, z danymi etyki o sumieniu, które może być np. niedojrzałe, trwożliwe, szerokie lub skrupulackie<sup>30</sup>, staje się coraz trudniejsze, tym bardziej że proces wychowania sumienia nie zawsze się udaje i nie doprowadza do takich samych wyników u różnych ludzi.

Potrzebna więc jest ogólna teoria wyjaśniająca, jak może się kształtować i jak rzeczywiście przebiega proces rozwoju moralnego jednostki. Wypracowuje ją pedagogika. Początek przyniosła teoria S. Hessena, który zakładał, że wolność pojmowana jako twórczość jest celem rozwoju wychowanka, osiąganym w rozwiniętej osobowości. W związku z tym S. Hessen pisał: „Autonomia jako posłuszeństwo prawu, które człowiek sobie nadał w wyniku wyboru przez osobowość i ustalenia nadosobowej wartości, różni się zarówno od heteronomii (obcprawności), tj. posłuszeństwa prawu, nadanemu człowiekowi z zewnątrz przez innych, jak też od anonii, tj. istnienia bezprawnego”<sup>31</sup>. Te trzy pojęcia (autonomii, heteronomii i anonii) ustaliły początkowe etapy rozwoju moralnego

<sup>26</sup> F. Znaniecki: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Lwów 1934 s. 117—129; J. Szczepański: *Elementarne pojęcie socjologii*. Warszawa 1970 s. 135; S. Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974 s. 302 n.

<sup>27</sup> H. Schmidt: *Organische Ascese*. Paderborn 1940 s. 45; S. Kunowski: *Podstawy pedagogiczne życia wewnętrznego*. W: *Ku odnowie życia wewnętrznego*. T. 1: *Powołanie człowieka*. Poznań 1972 s. 84.

<sup>28</sup> Por. P. Chauchard: *Biologia i moralność*. Warszawa 1968.

<sup>29</sup> Por. Kriekemans, jw. s. 33—361.

<sup>30</sup> Por. tamże s. 343—349.

<sup>31</sup> *Podstawy pedagogiki*. Wyd. 2. Warszawa 1935 s. 7.

według formuły: „Człowiek rodzi się jako jestestwo anomiczne, aby przeszedłszy przez stadium heteronomii, rozwinąć się w jestestwo autonomiczne”<sup>32</sup>. Stały się też one podstawą instytucji wychowawczych u Hessena: a) wychowanie przedszkolne, oparte na zabawie dziecka, wyprowadza je z okresu anomii moralnej, b) szkoła, związana z pracą, ma przeprowadzić przez heteronomię, stadium obcego prawa nadawanego z zewnątrz, wreszcie c) oświata pozaszkolna i uniwersytet powinny realizować autonomię, czyli nadawanie sobie samemu prawa moralnego przez twórczość kształtującej się osobowości człowieka<sup>33</sup>.

Być może, niezależnie od S. Hessena, wypracował podobne fazy rozwoju moralnego inny pedagog, dzieląc cały rozwój moralny jednostki na cztery okresy i nazywając je: 1. stadium amoralizmu (niemowlę niezdolne jest do reagowania na moralne elementy sytuacji), 2. stadium heteronomii moralnej (dziecko przedszkolne reaguje na sankcję kary i kontrolę społeczną za czyny niedozwolone), 3. stadium autonomii moralnej (dziecko przed dorastaniem reaguje sumieniem swym na czyny, które łamią jego poczucie powinności, bez zagrożenia sankcjami z zewnątrz), wreszcie od siebie dodaje 4. stadium ideowości moralnej (dziecko późnoszkolne reaguje na moralne stany rzeczy, jak niezgodność ze stanem pożądanym lub szkodliwe następstwo czynu)<sup>34</sup>.

Jest to teoria wyraźnie psychofizjologiczna, która zawsze uzależnia rozwój moralny jednostki od możliwości jej reagowania napięciem psychoneurotycznym, naruszającym równowagę ustroju (homeostaza), dalej tłumaczy środowiskowo wypadki zahamowania na poziomie moralności heteronomicznej, ale przyjmuje także wrodzony brak wrażliwości moralnej (*moral insanity*)<sup>35</sup>. I tak egocentryzm dziecka przedszkolnego stoi na przelomie między amoralizmem a moralnością heteronomiczną. Tę ostatnią cechuje realizm moralny i konformizm czy konwencjonalizm. Początek zaś sumienia — jako zdolność kontrolowania własnego zachowania zgodnie z przyjętymi zasadami — charakteryzuje moralność autonomiczną, prowadzącą do pryncypializmu moralnego i racjonalizmu. Przychodzi z tym ideowość moralna w uwalnianiu się od szablonów moralnych i w świadomym rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych<sup>36</sup>.

Patrząc na całość zagadnienia, wydaje się, że lepsza jest nazwa anomii (bezprawności) aniżeli amoralizmu dla pierwszego okresu. Czwartą fazę

<sup>32</sup> Tamże s. 80.

<sup>33</sup> Tamże s. 217 n.

<sup>34</sup> Muszyński, jw. s. 67—69.

<sup>35</sup> Tamże s. 51.

<sup>36</sup> Tenże: *Wychowanie moralne*. W: *Pedagogika*. Podręcznik akademicki pod red. M. Godlewskiego i innych. Warszawa 1974 s. 290—296.

wypadałoby analogicznie do heteronomii i autonomii (przyjęcie obcego prawa za własne) nazwać ideonomią, co w chrześcijańskim wychowaniu moralnym przybiera postać teonomii jako dobrowolnego posłuszeństwa prawu Bożemu, gruntującemu się na prawie naturalnym i odwiecznym<sup>37</sup>.

W ten sposób na gruncie pedagogiki kształtuje się teoria raczej obiektywnie przyjęta przez różne systemy wychowania, ujmująca rzeczywisty rozwój moralny jednostki w kolejne cztery fazy. Fazy te można wypełnić szczegółami kształtowania się sumienia oraz oceny samego siebie, jak to czyni Kriekemans. Nam pozostaje wskazanie, że model tego rozwoju tworzą wymienione uprzednio założenia. Integralność zmian w rozwoju moralności wymaga zróżnicowania faz na podstawie psychologii małego dziecka, którą należy potem wzbogacić o socjologię otoczenia, dalej o pedagogikę w zakresie celu, jakim jest wolność osobowości, a wreszcie o filozofię światopoglądu, który nadaje kierunek ideologiczny moralności. Ta współpraca różnych nauk dotyczy interdyscyplinarności operacyjnej, która przestrzega słusznych granic kompetencji. Wreszcie założenie interioryzacyjne łączy ze sobą tak różne stany, jak punkt wyjściowy w anomii i dojście do ideonomii (lub teonomii chrześcijańskiej), czego podstawą jest rozumienie procesu rozwoju moralnego jednostki jako jej dążenie do wolności etycznej i do samostanowienia o sobie. Wiąże się z tym konieczność uniknięcia samowoli lub zatrzymania się na jakimś etapie rozwoju, np. konformizmu moralnego. Dlatego trzeba zastanowić się jeszcze nad prawidłowym funkcjonowaniem kolejnych etapów rozwoju moralności.

### **Funkcje etapów rozwojowych moralności**

W zasadzie można powiedzieć, że każdy etap z natury swej jest przejściem na wyższy stopień rozwojowy. Niestety, proces rozwoju moralnego nie przebiega w sposób zdeterminowany przez kolejne etapy. Psychologia wychowawcza podkreśla, że w przebiegu rozwoju moralnego mogą wystąpić liczne zaburzenia i dewiacje, które prowadzą do zatrzymania się na jakimś poziomie lub cofania się moralnego, zamiast doskonalenia i progresu. Istotne znaczenie w procesie rozwojowym człowieka mają konflikty moralne sumienia i poczucie winy, które właściwie rozwiązane powodują doskonalenie się moralne i przejście na wyższy poziom<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Por. S. Kunowski: *Rola wychowania moralnego w rodzinie chrześcijańskiej*. „Zeszyty Naukowe KUL” 14:1971 nr 1 (53) s. 61.

<sup>38</sup> K. Dąbrowski: *O dezyntegracji pozytywnej*. Warszawa 1964 s. 39—54.

Funkcją więc etapu nie jest samo uwarunkowanie przejścia do następnej fazy procesu, lecz nadanie mu takiego znaczenia, które w jednym wypadku umożliwi odbycie się procesu aż do jego końca, w drugim zaś niesie zarodki niebezpieczeństwa i jakby „uschnięcia na pniu”. Funkcją etapu jest wypracowanie takiego jego znaczenia, takiej roli, w której przy pomocy wychowawców wychowanek rozwiąże problem moralny etapu tak, by doprowadzić do dalszego doskonalenia się jednostki albo do przejścia wprowadzić na wyższy etap, ale po to, by się na nim zatrzymać.

W całości biorąc, funkcją pierwszego etapu anomii jest *geneza* moralności jednostki, albo szerokiej i uduchowionej, albo też konkretnej i wąskiej, w zależności od rozwiązania problemu, czy źródłem moralności będzie religijność, czy tylko uspołecznienie jednostki. Funkcją etapu drugiego — heteronomii — stanowi nadanie *charakteru* przyszłej moralności przez rozwiązywanie konfliktów na zasadzie prawa naturalnego czy też zasady kulturowej. Etap trzeci — autonomii moralnej — ma swą funkcję właściwą w *ukierunkowaniu* moralności przez rozwiązywanie problemu: sytuacja czy zasada moralna, co decyduje o czynieniu moralnie dobrym. Wreszcie końcowy etap — ideonomii — ogólnie biorąc, *ustosunkowuje* jednostkę do idei, z którą się ona identyfikuje, i przez to uszczęśliwia ją na zawsze lub tylko do pewnego czasu, na skutek rozwiązania problemu moralności bez nagrody czy z nagrodą wieczną.

Tezy o funkcjach etapów rozwoju moralnego wymagają pewnego wyjaśnienia.

A. Okres bezprawności dziecka przedszkolnego nie oznacza wcale poprzestawania na anomii, po której nagle następuje heteronomia moralna. Tym bardziej nie oznacza amoralizmu, który może się pojawić znacznie później w rozwoju. Przeciwnie, etap ten polega na rozwijaniu się wrażliwości moralnej dziecka nie tylko w przyjmowaniu wskazań, co dla dziecka jest dobre, a co zabronione, ale także w tworzeniu motywacji działania i postawy moralnej w przyszłości. Dzięki temu w okresie anomii rodzi się stopniowo moralność jednostki pod wpływem wychowawców. Bez ich pomocy umacnia się tylko niewrażliwość moralna, która z czasem staje się gruboskórnością, dochodzącą do *moral insanity* w związku z niedorozwojem umysłowym lub emocjonalnym dziecka. Jednakże rodząca się w tym okresie moralność dziecka ma możliwość rozwinięcia się dalej, aż do szczytu doskonałości, albo prowadzi tylko do następnego etapu heteronomii, w którym się zatrzymuje lub nawet obumiera. Zależy to od motywacji, na którą dziecko jest wrażliwe i do której się wychowawczo przyzwyczajają. Może to być najgłębsza pozytywna motywacja religijna,

na którą małe dziecko fragmentarycznie, od czasu do czasu, uczuciowo jest nastawione (wdzięczność Bogu za istnienie i dary)<sup>39</sup>, bądź też często wykorzystywana motywacja egocentryczna, oparta na lęku przed sankcjami społecznymi za czyny zakazane. Możliwa jest także tradycyjna motywacja ciężkich kar Bożych, pochodząca z ideologii społecznej katolicyzmu. Tak więc z właściwą motywacją moralności religijnej lub z tymczasowymi motywami społecznymi zakazującymi czynności dziecko przechodzi od anomii naturalnej do heteronomii moralnej.

B. W okresie heteronomicznej moralności drogi rozwoju moralnego rozchodzą się jeszcze bardziej. W naszym zarysie problemowym nie chodzi o wyczerpanie wszystkich możliwości, lecz o wskazanie podstawowych. Zasadniczo moralność jednostek w tej fazie jest nastawiona na dalszy rozwój i doskonalenie się albo też „uzgadnia się” z poziomem aprobowanym w społeczeństwie lub jakiejś jego grupie (konformizm), albo zaczyna wobec dokuczliwych sankcji zewnętrznych rozwijać politykę dwulicowości moralnej i sprytu życiowego, polegającego na oszustwie i zakładaniu maski (deklaracyjność). Zależy to od sposobu rozwiązywania konfliktów moralnych. Początkowy naiwny realizm, a nawet rytualizm moralny dziecka szkolnego, wyrażający się w skarżypyctwie szkolnym<sup>40</sup> na kolegów za łamanie podanych przez nauczyciela zasad, nasiąka coraz bardziej konfliktowością. Konflikty moralne mogą być tu rozwiązywane zgodnie z poczuciem naturalnego porządku, kiedy to prawo naturalne będzie się łączyło z prawem Bożym (dekalog) i odwiecznym, lub rozwiązywane tylko zgodnie z obyczajem społecznym. W tym drugim wypadku prawo obyczajowe może się zmieniać zależnie od normy przyjętej w danej podkulturze (np. „nie będziesz kradł, nie będziesz jadł”; „kto smaruje, ten jedzie”). W wyniku więc może nastąpić jakieś przedłużenie procesu rozwoju moralnego albo jego zahamowanie na prymitywnym poziomie.

C. Etap autonomii moralnej także jest wieloznaczny pod względem jego skutków. Albo dotyczy przyjęcia dotychczas autorytatywnego zewnętrznego prawa za własne i obowiązujące w sumieniu, a to może pochodzić z celowości natury i bądź też z przyjętego obyczaju, albo może stać się nadaniem sobie samemu własnego prawa oryginalnego, nawet przeciwnego zwyczajom społecznym, jak chce tego S. Hessen. Wobec tego występują na tym etapie cztery możliwe kierunki moralności: albo religijno-etycznej, albo moralności uspołecznionej i gromadnej, albo sa-

<sup>39</sup> S. Kunowski: *Dochodzenie pedagogiczne w sprawie wychowania religijnego*. „Więź” 4:1961 nr 6 (38) s. 42 n.

<sup>40</sup> J. Zborowski: *Analiza pedagogiczna skargi szkolnej*. Kraków 1959.

mowlonej i liberalnej, nie mówiąc już o czwartej możliwości poprzenia na wcześniejszych etapach rozwoju moralności. Ukierunkowanie to zależy od nastawienia moralnego jednostki, która swą powinność wiąże tylko z określoną sytuacją (np. mimikra do płaczących czy narzekających), lub wyprowadza ją z ogólnej zasady moralnej, stosując ją do sytuacji. Tak więc etyka sytuacyjna<sup>41</sup> lub etyka określonych zasad decyduje o kierunku moralności na etapie autonomii moralnej, która może dalej przeprowadzić rozwój do okresu ideonomii.

D. W czwartym etapie rozwoju moralnego każdy z wymienionych kierunków moralności osobistej może się rozszczepiać na dalsze odmiany ze względu na szczegółowe idee, które w przekonaniu moralnym jednostki mają ją uszczęśliwiać albo w zakresie aktualnych przyjemności lub satysfakcji zbiorowych, albo też trwale, na wieczność, według zasady najwyższej sprawiedliwości i miłości<sup>42</sup>.

W całości więc biorąc, każdy etap rozwoju moralnego ma swą odrębną funkcję i znaczenie. Anomia rodzi postawy i wpływa na genezę przyszłej moralności prawdziwej lub jej odmiany u jednostki, heteronomia nadaje tej moralności charakter zgodny z całą naturą rzeczy lub tylko z przyjętą obyczajowością społeczną. Natomiast autonomia moralna ukierunkowuje i uzasadnia rodzaj moralności jednostkowej. Ostatni etap — ideonomii — ustosunkowuje moralność jednostki do idei uszczęśliwiającej. Jak widzimy, proces rozwoju moralnego jednostek, a przez nie często społeczeństw i kultury, jest zawiły, zawiera w sobie wiele możliwości i rozdroży, dlatego przed studiowaniem jakiegoś wyodrębnionego kierunku moralności wymaga najpierw naukowej budowy modelu całego procesu rozwoju moralności. Model ten wskazuje na konieczność uwzględnienia wszystkich zasygnalizowanych tu problemów.

## THE PROCESS OF MORAL GROWTH

### SUMMARY

The process of moral growth participates in the full development of the personality which opens to the environment, the social group, and the culture. At the same time it is the completion, or, more precisely, the interiorization of that

<sup>41</sup> A. B a r d e c k i: *Etyka sytuacyjna*. „Znak” 9:1957 nr 40 s. 412—420; A. P a r e g o: *Etica della situazione*. Roma 1958; W. W i c h e r: *Podstawy teologii moralnej*. Poznań 1969 s. 343—350.

<sup>42</sup> Por. S. O l e j n i k: *Eudajmonizm*. Lublin 1958 s. 187—195.

development. It takes place in the deepest layers of man, mainly in his conscience. It is based on interdisciplinary research activity, the integration of data, and the interiorization of values. It is possible to distinguish the following stages in the process of moral growth: anomy, heteronomy and moral autonomy, accidental morality, circumstantial morality, and conscious morality. Due to this development man ascends the successive stages of existence; he becomes more and more himself, and, being fully aware of his aims, he acts accordingly.

---