

ROZWÓJ I WYCHOWANIE MORALNE DZIECI I MŁODZIEŻY

Katecheza a wychowanie moralne dzisiaj

Wychowanie moralne należy bezsprzecznie do tych elementów oddziaływania katechetycznego, których w katechezie w żaden sposób nie można pominąć. Stanowiło ono zawsze, na przestrzeni całego dwutyścioletniego doświadczenia katechetycznego Kościoła, integralną część katechezy. Jeśli występowały różnice poglądów, to dotyczyły one głównie samego ujęcia wychowania moralnego, powiązania go z innymi działami katechezy (z Pismem św., liturgią, nauką o sakramentach św. itp.) oraz praktycznych rozwiązań w podręcznikach i programach katechetycznych¹. Na tę konieczność uwzględnienia wychowania moralnego w katechezie zwróciło również wyraźną uwagę *Dyrektorium katechetyczne*: „Chrystus dał apostołom polecenie, ażeby nauczali zachowywać wszystko, cokolwiek im przykazał (Mt 28,20). Z tej też racji katecheza ma objąć nie tylko to, w co trzeba wierzyć, ale również i to, co należy czynić” (nr 63).

Obok tej racji najbardziej podstawowej, przytoczonej przez *Dyrektorium katechetyczne* i wyprowadzonej z przekazanego nam przez Chrystusa mandatu, można by wymienić przynajmniej jeszcze dwie. Po pierwsze — zajmowanie się wychowaniem moralnym na katechezie wynika z tego prostego faktu, iż jest rzeczą w ogóle niemożliwą oddzielenie go od ogółu zabiegów wychowawczych i dydaktycznych², a takie niewątpliwie stosowane są w nauczaniu katechetycznym. Po drugie — wynika ono z analizy zadań i celu katechezy. Celem katechezy, stosownie do słów cytowanego już *Dyrektorium*, jest „prowadzenie zarówno wspólnoty, jak i poszczególnych wiernych do osiągnięcia dojrzałości

¹ Zob. J. Charytański: *Chrzest a życie chrześcijańskie. Studium katechetyczne*. Warszawa 1970 s. 27 n.; M. Majewski: *Moralny wymiar katechezy*. W: *Seminare*, T. 2. Kraków-Ląd 1977 s. 121—134; A. Długosz: *Życie moralne w katechezie*. „Ateneum Kapłańskie” 71:1978 z. 419 s. 374—385.

² Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawciewicz, T. Wujka. Warszawa 1974 s. 274 n.

w wierze" (nr 21). Ma ona „pomóc w zapoczątkowaniu i rozwoju [...] życia wiary, zmierzającego do pełnego zrozumienia prawdy objawionej i zastosowania jej w życiu człowieka" (nr 30). Wyrażając tę myśl w nieco innych słowach, można powiedzieć, że tę dojrzałość osiąga się przez stopniowe poznawanie i rozumienie całokształtu objawienia oraz rozwiązywanie w jego świetle konkretnych problemów i sytuacji życiowych. To zaś „interpretowanie sytuacji życiowych człowieka i jego zachowań w kontekście prawd wiary, a także stosowanie ich na co dzień, określa postawę moralną człowieka, kształtuje jego moralność" ³.

Wiemy jednak, że wychowaniem moralnym zajmuje się nie tylko katecheza. Kształtowaniem postaw moralnych człowieka zajmuje się także rodzina, szkoła, różne instytucje wychowawcze, środki społecznego przekazu itp. Wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jakąś formą pracy wychowawczej czy dydaktycznej, występuje również w postaci mniej lub bardziej wyraźnej problem wychowania moralnego. Uprawnienia do oddziaływania wychowawczego przypisują sobie dzisiaj prawie wszyscy: działacze społeczni i kulturalni, terapeuci, politycy itp. Usiłują oni wpływać na zachowanie się moralne poszczególnych jednostek i grup ludzi, zakładając sobie różne cele tego wychowania, przekazując dla ich osiągnięcia określone treści i stosując własne metody.

Środowisko wychowawcze, w jakim znajduje się dziecko, jest — jak widać — rozbite. Panuje w nim różnorodność, a niekiedy i sprzeczność celów, zadań, metod i środków wychowawczych. Zapomina się przy tym, iż rozwój dziecka jest procesem organicznym, to znaczy, że rozwija się ono jako całość, i dlatego jakiegokolwiek rozbitcie środowiska wychowawczego wpływa zawsze ujemnie na jego prawidłowy rozwój. W samym zaś dziecku budzi się nieufność w szczerłość i autentyczność zasad panujących w wychowaniu ⁴.

Wobec powyższej sytuacji wychowawczej nabiera szczególniejszego znaczenia wychowanie moralne w katechezie. Katecheta musi być nie tylko świadom tej mnogości i różnorodności sytuacji wychowawczych, w jakich wzrasta i rozwija się dziecko, lecz także dążyć do tego, aby jego zabiegi wychowawcze, zmierzające do wykształcenia w dziecku chrześcijańskiej postawy moralnej, uwzględniały jego organiczny proces rozwoju i były do niego przystosowane. Zwrócenie uwagi przez katechetę zwłaszcza na ten ostatni moment zapewni nie tylko większą skuteczność jego pracy wychowawczej na tym odcinku, lecz także, co

³ Por. Długosz, jw. s. 374.

⁴ Por. A. Merlaud: *Realtà umane ed educazione cristiana*. Torino-Leumann 1968 s. 14—16 (tłum. z franc. *Réalités humaines et éducation chrétienne*. Bruxelles 1966).

wydaje się być dużo ważniejsze, przyczyni się do większego sprzężenia wychowania moralnego z całokształtem procesu rozwojowego dziecka. Zjawiskiem niekorzystnym w wychowaniu moralnym dziecka jest nie tyle zasygnalizowany brak syntezy i jedności w wychowaniu, ile pomijanie lub niedostateczne uwzględnianie w nim naturalnego rozwoju dziecka. Dziecko staje się po prostu przedmiotem indoktrynacji i manipulacji wychowawczej różnych osób, instytucji i pedagogicznych systemów. Stoi to oczywiście w sprzeczności z zasadą szacunku dla osoby dziecka, którą zawsze tak mocno podkreślał Janusz Korczak. Warto to sobie z okazji setnej rocznicy jego urodzin przypomnieć.

Dwa różne systemy wychowania moralnego

Problem wychowania moralnego był i nadal jest jeszcze na ogół rozwiązywany według dwóch różnych systemów wychowawczych. Jeden z nich idzie po linii relatywizmu moralnego, drugi, jemu przeciwstawny, polega na indoktrynacji, czyli na wpajaniu w wychowanek określonego z góry kodeksu moralnego⁵. Spróbujmy nieco bliżej przyjrzeć się obu tym systemom stosowanym w praktyce wychowawczej i podać je krytycznej ocenie.

WYCHOWANIE MORALNE OPARTE NA RELATYWIZMIE MORALNYM

Tok rozumowania zwolenników tego systemu wychowania wygląda z grubsza następująco. Wychodzą oni od pytania: jakie wartości moralne ma wychowawca przekazywać swoim wychowankom? Czy mają to być jego własne poglądy moralne, czy też poglądy reprezentowane przez społeczeństwo, w jakim żyje dziecko? Ale zaraz pojawia się następna wątpliwość: zarówno nauczyciel, społeczeństwo, jak i uczeń mają bardzo różne zapatrywania na temat pozytywnych wartości moralnych. Co

⁵ Opieram się w swych rozważaniach głównie na L. Kohlberg, E. Turiel: *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*. W: *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*. Red. G. Portele. Weinheim-Basel 1978 s. 13—80. Zob. L. Kohlberg: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main 1974. W obu tych dziełach autor referuje przebieg i przytacza wyniki wielu eksperymentalnych badań, do których niejednokrotnie nawiązuję w artykule. Ponieważ szczupłe ramy artykułu uniemożliwiają przytoczenie wszystkich danych tych badań, odsyłam do nich czytelników pragnących pogłębić omawianą problematykę. Po linii reprezentowanej przez L. Kohlberga idzie również praca zbiorowa *Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule. Pädagogische und psychologische Überlegungen*. Red. E. Weber. 2. Aufl. Donawörth 1974.

dla jednych jest moralnie pozytywne, to dla drugich może mieć zupełnie inną ocenę moralną. Dla jednych zespołem naczelnych wartości moralnych może być dekalog lub złota reguła⁶, dla innych, jak np. dla Czerwonych Brygad, wręcz coś przeciwnego. Ponieważ pojęcia „moralny”, „pozytywny”, „wartość” mogą być przez każdego wychowawcę, odpowiednio do jego własnych przekonań moralnych, różnie interpretowane, powstaje następne pytanie: czy można je narzucać uczniom? Czy nie należałoby raczej dążyć do tego, aby uczniom poddawać je tylko pod rozwagę, pozostawiając im swobodę w ich przyjęciu lub odrzuceniu?

Wielu wychowawców, uświadamiając sobie mniej lub bardziej wyraźnie etyczną relatywność przekazywanych wartości, usiłuje ten problem rozwiązać na drodze różnych kompromisów. Ale rozwiązania kompromisowe nie mogą stanowić podstawy działania wychowawczego ani go inspirować. Ponadto jeśli wychowawca zakłada, że wszystkie wartości są względne i dlatego nie należy przekazywać w ogóle żadnych wartości moralnych swoim wychowankom, to tego rodzaju postawa może go postawić wobec poważnych problemów wychowawczych. Uczniowie, którzy przyswoili sobie relatywizm moralny, będą myśleć, podobnie zresztą jak ich wychowawca, że każdy może rozstrzygać według własnego uznania czy upodobania i postępować tak, jak uważa za stosowne. Nietrudno dostrzec, iż taką postawą moralną można usprawiedliwić każdą niegodziwość. Dlatego wychowawca musi uznać, jeśli chce być naprawdę autentycznym wychowawcą, że są wartości moralne, które mają powszechne, ogólnoludzkie znaczenie, niezależnie od tego, jak ustosunkują się do nich uczniowie.

WYCHOWANIE MORALNE OPARTE NA INDOKTRYNACJI

Wielu wychowawców odrzuca relatywizm moralny w wychowaniu, wychodząc z przekonania, że uczniom należy jednak przekazać pewien określony zbiór norm moralnych i wdrożyć ich do postępowania zgodnie z tym przekazaniem kodeksem moralnym. Usiłują oni swych wychowanków najpierw zaznajomić z systemem przepisów i norm moralnych społeczeństwa, a następnie w imię reprezentowanego przez nich wychowawczego autorytetu wyegzekwować odpowiednie postępowanie.

⁶ Treść złotej reguły brzmi: „Co tobie niemiłe, nie czyń drugiemu”. Jest ona pochodzenia żydowskiego i zaczerpnięta jest z Talmudu. Nawiązuje do niej również Pan Jezus, ale daje jej pozytywne ujęcie: „Wszystko więc, co byście chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie. Albowiem na tym polega Prawo i Procy” (Mt 7,12).

Powyższy system wychowania moralnego jest bardzo stary. Historia ukazuje, że prawie wszystkie społeczeństwa dążyły zawsze do kodyfikacji pewnych wartości moralnych, które uważały za najważniejsze, w celu unormowania i umożliwienia współżycia między ludźmi. Każdy człowiek, zwłaszcza młody, musiał je sobie przyswoić, aby móc rozróżniać między tym, co jest społecznie pożądane lub niepożądane, i dostosować do tych wymagań swoje postępowanie. Najczęściej stosowanymi metodami takiego wychowania moralnego były pochwała i nagroda oraz nagana i kara. Przez pochwały i nagrody następowało wzmocnienie społecznie pożądanego zachowania, przez nagany i kary dokonywano jego napiętnowania.

Wychowanie moralne tak pojęte jest jeszcze dzisiaj powszechnie stosowane w większości społeczeństw. Odwołują się do niego zarówno społeczności religijne, jak i państwowe. Różnice, rzecz oczywista bardzo istotne, istnieją jedynie w treści tego wychowania, czyli w tym, co dana społeczność uważa za najwyższą wartość moralną, oraz w inspirującej go motywacji.

Nie można oczywiście odmówić skuteczności takiemu wychowaniu moralnemu, zwłaszcza wtedy, kiedy społeczność, która je stosuje, wywiera nacisk na jednostkę za pomocą wszystkich dostępnych jej środków. Niemniej musi ono budzić pewne wątpliwości.

Po pierwsze — nie zawsze jest ono dostosowane do rozwoju psychicznego jednostki. Przekaz wartości i norm moralnych na ogół nie uwzględnia aktualnego poziomu rozwoju moralnego wychowanka. Zarówno słowne sformułowania przekazywanych norm moralnych, jak i towarzysząca im argumentacja moralna przewyższają zazwyczaj o kilka stopni ten poziom i dlatego nie przynoszą oczekiwanych wyników.

Po drugie — wychowanie to posiada charakter pewnej indoktrynacji, która stawia sobie za cel dopasowanie jednostki do określonego stylu życia czy też systemu ideologicznego danej społeczności. Zdradza ono tendencję do konformizmu, ze szkodą dla osobowości jednostki, którą usiłuje zuniformizować. Tymczasem zdrowe wychowanie moralne powinno się przeciwstawiać tym konformistycznym tendencjom i wyrażać wobec nich również postawę krytyczną⁷.

Po trzecie — w naszym pluralistycznym społeczeństwie, w którym jednostka poddana jest wpływom różnych środowisk i instytucji wychowawczych, ustawiających ją z góry w bardzo zróżnicowane hierarchie wartości moralnych, może się bardzo łatwo wkraść w jej życie nie-

⁷ Por. G. Stachel: *Religijno-etyczne wychowanie w procesie socjalizacji*. „Collectanea Theologica” 48:1978 f. III s. 119—121.

pewność moralna, a nawet pewne zagubienie się. Praktycznie wygląda to tak, iż jedno środowisko wychowawcze przeciwstawia swoją własną indoktrynację moralną drugiemu. Ponieważ każde z tych środowisk usiłuje na swój własny sposób kształtować postawę moralną młodego człowieka i przekazywać mu tylko własny kodeks wartości moralnych, trzeba zatem tak ustawić całe wychowanie moralne, aby on się nie zagubił, ale zdobył prawidłową orientację w życiu i w świecie, i aby umiał we wszystkich sytuacjach właściwie ustosunkować się, zachować i zdecydować⁸.

Teoria rozwoju moralnego w ujęciu L. Kohlberga

Dotychczasowym koncepcjom wychowania moralnego usiłuje psycholog amerykański L. Kohlberg przeciwstawić odmienną, wypracowaną przez siebie, uwzględniającą naturalny rozwój moralny jednostki, który przebiega według kilku następujących po sobie stopni. Punktem wyjścia tej teorii jest stwierdzenie następujących faktów:

1. W każdej kulturze i subkulturze daje się zauważyć te same podstawowe wartości moralne.
2. Przy tych samych podstawowych wartościach moralnych podejmowane są przez ludzi różnicowane decyzje.
3. Jeśli istnieją wśród ludzi różnice w ocenach moralnych, to ich źródłem może być jedynie fakt, iż poglądy tych ludzi osiągnęły różny stopień dojrzałości moralnej.
4. Wynika z tego, iż oceny moralne powstają i rozwijają się w nas samych odpowiednio do rozwoju umysłowego i w miarę zdobywania nowych doświadczeń społecznych. Są one wynikiem aktywnego konstruowania określonego systemu norm i reguł moralnych w danym społeczeństwie, a nie ich pasywnego przyswajania.

Powyższe fakty, jak oświadcza Kohlberg, zostały potwierdzone przez eksperymentalne badania, przeprowadzone nad powstawaniem i rozwijaniem się u dzieci ocen moralnych oraz dokonywujących się zmian w miarę postępu ich rozwoju psychospołecznego. Wynika z nich, że dzieci posiadają swoje własne moralne struktury myślowe, i dlatego wychowanie moralne powinno opierać się na znajomości etapów ich rozwoju. Wychowawcy i rodzice usiłują często przekazywać dzieciom swe własne poglądy moralne, bez zwrócenia uwagi na to, jakimi ocenami moralnymi-

⁸ Por. M. Müller: *Bildung*. W: *Sacramentum Mundi. Theologisches Lexicon für die Praxis*. Bd. 1. Freiburg-Basel-Wien 1967 s. 604—616.

mi one same dysponują w tym względzie. Gdy zaś dziecko kilka takich wypowiedzi skopiuje i powtórzy oraz zachowa się zgodnie z nimi, wierzą, że przejęło ich normy moralne i je zinternalizowało. Tymczasem, gdy bada się oceny moralne dzieci, zauważa się nieraz ze zdumieniem, że różnią się one znacznie od ocen moralnych dorosłych. Ocen tych nie mogły przyswoić sobie ani od rodziców, ani od nauczycieli, ani też od swoich rówieśników. Mają one jedno wspólne źródło — ujawniają się jako uniwersalne ludzkie dyspozycje, które odpowiednio do poziomu rozwojowego jednostki przyjmują określoną strukturę myślową. Z tego też powodu rozwój moralny należy uważać za proces, w którym te uniwersalne dyspozycje stopniowo rozwijają się, osiągając coraz większą dojrzałość.

L. Kohlberg wyróżnia trzy różne poziomy rozwoju moralnego, wewnątrz których wyodrębnia jeszcze po dwa stopnie. W ten sposób autor dochodzi do sześciu różnych stopni rozwoju moralnego.

I poziom — przedkonwencjonalny

Na tym poziomie rozwoju moralnego oceniają dzieci coś jako dobre lub złe na podstawie fizycznych następstw swych czynów lub też w zależności od tego, jaką ocenę moralną dają im osoby sprawujące nad dzieckiem władzę fizyczną.

1 stopień

Charakteryzuje go moralność kary i posłuszeństwa. Czy jakieś zachowanie lub działanie jest dobre lub złe, zależy od ich fizycznych skutków, a nie od społecznego znaczenia tych następstw. Unikanie kary i ślepe podporządkowanie się władzy, a nie zachowanie porządku społecznego popartego autorytetem prawa (to ostatnie odpowiada 4 stopniowi rozwoju), stanowią podstawowe kryterium oceny moralnej.

2 stopień

Jest to typowa moralność konsumpcji. Ocena moralna czynu zależy od możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, niekiedy także potrzeb innych. Kohlberg nazywa ten stopień „orientacją instrumentalno-relatywistyczną” (*instrumentell-relativistische Orientierung*), ponieważ wszystko służy jako narzędzie (instrument) do zaspokojenia własnych potrzeb. Ludzkie stosunki są tu ujmowane podobnie jak na placu targowym. Dają się tu wprawdzie zauważyć takie elementy moralnego postępowania, jak objawy rzetelności, wzajemności, poczucia sprawiedliwego podziału

itp., ale są one wszystkie interpretowane w sposób czysto pragmatyczny i użytkowy. Wypływają one z zasady „ręka rękę myje”, a nie z lojalności, wdzięczności czy też sprawiedliwości wobec innych ludzi.

II poziom — konwencjonalny

Na tym poziomie rozwoju moralnego dominującą wartością jest dążenie, aby niezależnie od takich czy innych fizycznych następstw odpowiedzieć na oczekiwania rodziny, grupy społecznej, narodu. Ta postawa zawiera w sobie nie tylko konformizm, lecz także lojalność wobec istniejącego porządku społecznego i oczekiwań poszczególnych osób. Jednostka usiłuje wykazać słuszność istniejącego porządku, angażuje się w jego podtrzymanie oraz identyfikuje się z reprezentującymi go osobami i grupami. Wewnątrz tego poziomu mamy dwa stopnie:

3 stopień

Cechuje go moralność „dobrego chłopca i grzecznej dziewczynki”. Za właściwe i słuszne uważa się to wszystko, co innym się podoba lub służy i powoduje uzyskanie ich przychylności. Ten stopień zawiera w sobie dużo konformizmu i zależności od opinii innych osób. Najczęściej osądza się postępowanie według tego, co inni o tym myślą lub mogą pomyśleć, lecz też — czy to innym może się podobać.

4 stopień

Można go nazwać moralnością prawa i porządku. Autorytet, stałe i ściśle określone reguły postępowania oraz dążenie do zachowania ustanowionego porządku społecznego to istotne kryterium oceny moralnej. Moralnie dobrze postępować oznacza: wypełniać sumiennie swe obowiązki określone przez prawo, respektować autorytet i podtrzymywać istniejący porządek społeczny, ze względu na niego samego.

III poziom — pokonwencjonalny

Charakteryzuje go dążenie, aby przyswoić sobie powszechnie uznane wartości i zasady moralne, które uważa się za słuszne i na których można się oprzeć, niezależnie od autorytetu osób lub grup społecznych reprezentujących te zasady i niezależnie od własnej identyfikacji z tymi osobami i grupami. W obrębie tego poziomu występują znowu dwa stopnie:

5 stopień

Moralność na tym stopniu posiada jeszcze nieco utylitarystyczny wydźwięk. Jednostka poszukuje równowagi między osobistymi poglądami moralnymi opartymi na ogólnoludzkich, powszechnych zasadach, a normami moralnymi reprezentowanymi przez społeczeństwo. Pojmuje jednak te normy nie w sposób ciasny (zobacz stopień 4), ale elastyczny, zgodnie ze swoim osobistym, opartym na tych zasadach, poczuciem moralnym. Usiłuje ona wprawdzie dokładnie zachowywać oficjalnie uznany i przyjęty kodeks moralny, ale w dziedzinie nim nie objętej postępuje zgodnie ze swym osobistym przekonaniem moralnym.

6 stopień

Jest to moralność oparta na powszechnie uznawanych zasadach moralnych (*Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien*). Ocena moralna na tym etapie rozwoju jest inspirowana osobiście przyjętymi i wewnątrznie akceptowanymi podstawowymi zasadami moralnymi o charakterze powszechnym. Są to uniwersalne zasady sprawiedliwości, wzajemności, równości praw wszystkich ludzi, poszanowania godności człowieka itp.

Charakterystyka

Przyjmując za L. Kohlbergiem fakt, że rozwój moralny przebiega w sposób naturalny według podanych wyżej stopni, konsekwentnie zasadniczym celem wychowania moralnego nie może być nic innego, jak pobudzanie tego rozwoju, tak aby dzieci mogły osiągnąć najwyższy jego poziom.

Autor podkreśla, iż prezentowana przez niego teoria wychowania moralnego, oparta na naturalnym rozwoju moralnym dziecka, posiada uniwersalną wartość i jest niezależna od jakiejkolwiek ideologii czy kultury. Potwierdziły to liczne badania przeprowadzone w różnych krajach i w różnych środowiskach społecznych. Wynika z nich, że w każdej kulturze istnieją te same podstawowe idee moralne i że ich rozwój dokonuje się zawsze według tej samej kolejności. Ponadto stwierdzono, że dzieci przechodzą te stopnie zawsze po kolei i zawsze w tym samym porządku, przy czym żaden z nich nie może być pominięty. Aktualny stopień rozwoju moralnego osiągnięty przez dziecko opiera się na niższym i przygotowuje do osiągnięcia wyższego. Oczywiście mogą dzieci z różną szybkością przechodzić z jednego stopnia na drugi lub też zatrzymać

się na określonym stopniu, ale gdy rozwój moralny posuwa się naprzód, to zawsze w zgodności z tą sekwencją rozwojową, to znaczy od stopnia niższego do wyższego. Oceny moralne odpowiadające poziomowi konwencjonalnemu (stopień 3 i 4) nie występują przed osiągnięciem poziomu przedkonwencjonalnego (stopień 1 i 2).

Badania przeprowadzone pod kierunkiem autora skonstatowały następnie, że ten rozwój moralny jest niezależny od religijnych przekonań. Między katolikami, protestantami, buddystami, muzułmanami i ateistami nie daje się zauważyć żadnych znaczących różnic w tym względzie. Religijne zasady moralne zdają się u dzieci rozwijać również według tych samych stopni, co ogólne zasady moralne, według których ludzie orientują się w życiu. Nie odnoszą się natomiast te stwierdzenia do przyzwyczajzeń życiowych, różnych zwyczajów i obyczajów, które są uwarunkowane wpływem środowiska społeczno-kulturowego.

Na marginesie powyższych stwierdzeń trzeba zaznaczyć, że w teorii Kohlberga chodzi o rozwój oceny moralnej, a nie o treść moralnej argumentacji. Autor pisze: „Jeśli rozpatruje się ogólne wartości moralne pod kątem pytania, w jaki sposób ludzie podejmują ocenę moralną, a nie pytania o treść tej moralnej argumentacji, to odnajdujemy w każdej kulturze takie same struktury myślowe [...] Istnieją ogólnoludzkie struktury lub zasady moralnego myślenia, które rozwijają się według stałej kolejności [...] Różnice w podstawowych strukturach myślenia moralnego wynikają z osiągnięcia różnego stopnia dojrzałości. Z tego też powodu wychowawca może zakładać sobie jako cel wychowania moralnego stymulację rozwoju moralnego. Tego rodzaju pobudzanie rozwoju nie jest żadną indoktrynacją; pobudza się tu raczej stopniowo moralny rozwój dziecka, który odpowiada naturalnemu procesowi dojrzewania”⁹.

Opierając się na przeprowadzonych w USA, Tajwanie, Meksyku i Turcji badaniach autor podaje, że u dzieci do 10 roku życia najczęściej występuje stopień 1 i 2. W wieku lat 13 najczęściej daje się zauważyć 3 stopień rozwoju moralnego, natomiast w wieku 16 lat następuje pewne odwrócenie tej kolejności: najczęściej występuje stopień 3 i 4, wyraźnie zmniejsza się występowanie stopnia 1 i 2, nieco wzrasta częstotliwość występowania stopnia 5 i 6. Daje się również zauważyć pewne różnice między młodzieżą środowiska miejskiego i wiejskiego. Różnice te są jednak nieistotne i wynikają raczej z pewnego przyśpieszenia ogólnego rozwoju u dzieci miejskich i opóźnienia rozwojowego u bardziej zaniedbanych dzieci wiejskich.

Ponieważ wychowanie moralne według tej teorii polega na pobu-

⁹ Kohlberg, Turiel, jw. s. 47.

dzaniu naturalnego rozwoju moralnego dziecka, tak aby można było je doprowadzić do osiągnięcia najwyższego stopnia tego rozwoju, może pojawić się pewna wątpliwość: czy jest rzeczą słuszną i czy mamy prawo to czynić, skoro zdecydowana większość ludzi, a potwierdzają to badania przeprowadzone przez autora i jego współpracowników, osiąga konwencjonalny poziom rozwoju moralnego (stopień 3 i 4), nieliczne zaś jednostki tylko najwyższy stopień? Jeśli ten najwyższy poziom moralny ma charakter raczej elitarny i nie odpowiada on poziomowi, na którym znajduje się większość ludzi, to czy tego rodzaju wychowanie moralne nie jest również wychowaniem elitarnym?

W odpowiedzi na tę trudność odpowiada autor, iż z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że jakkolwiek wielu ludzi nie osiąga najwyższego poziomu moralnego, to jednak uznają oni wartość i doceniają znaczenie moralnego myślenia odpowiadającego wyższemu poziomowi. Występuje u nich jakaś naturalna skłonność w kierunku osiągania coraz wyższego poziomu rozwoju moralnego. I dlatego trzeba ten rozwój pobudzać i tym ludziom pomagać, tak aby oni mogli także i w tej dziedzinie osiągnąć większą dojrzałość.

Druga trudność polega na tym, czy przyjmując tę koncepcję wychowania moralnego, nie stawiamy w pozycji uprzywilejowanej zdolniejsze jednostki i bardziej rozwinięte dzieci, natomiast w mniej korzystnej sytuacji jednostki o słabszych zdolnościach intelektualnych? Ponadto, czy doprowadzając jednych do najwyższego poziomu moralnego, nie deprecjonujemy równocześnie tych, którzy tego poziomu nie osiągnęli?

Autor odpowiada, że jakkolwiek poziom inteligencji, czyli ogólnej sprawności umysłowej, może być czynnikiem ułatwiającym osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju moralnego, to jednak nie jest on decydujący. Same intelektualne uzdolnienia nie wystarczają jeszcze do wytłumaczenia osiągniętego przez jednostkę poziomu rozwoju moralnego. Wiele dzieci o wysokim współczynniku inteligencji nie zawsze dochodzi do konwencjonalnego poziomu moralnego. Tymczasem wszystkim dzieciom, niezależnie od ich poziomu intelektualnego, przysługuje ten sam szacunek należny osobie ludzkiej i dlatego należy dążyć do tego, aby wszystkim pomóc w osiąganiu wyższej dojrzałości moralnej. Również nie ma powodu, aby moralnie słabiej rozwinięte dzieci traktować jako mniej wartościowe jednostki. Należałoby sobie życzyć, aby każde dziecko osiągnęło maksymalny stopień rozwoju moralnego, ale nie można z tego tytułu deprecjonować dziecka, które do tego stopnia w rozwoju moralnym nie doszło. Osiągnięcie dojrzałości moralnej jest celem wychowania moralnego, stanowi ideał, do którego należy zmierzać, nie oznacza natomiast, że każda jednostka musi go osiągnąć.

L. Kohlberg nazywa poziom rozwoju moralnego odpowiadający 6 stopniowi „moralnością zasad”. Przez zasady moralne rozumie powszechnie uznawane kryteria, którymi ludzie posługują się w sytuacjach, kiedy należy powziąć jakąś decyzję lub coś rozstrzygnąć. Nie są one jakimiś regułami kierującymi naszym postępowaniem i działaniem, ale raczej wytycznymi w postępowaniu jednostki w sytuacjach konfliktowych, zwłaszcza wtedy, kiedy pojawiają się konkurujące z sobą roszczenia innych osób lub grup społecznych. Do tych najbardziej podstawowych, ogólnoludzkich zasad moralnych zalicza się: poszanowanie drugiego człowieka, troska o jego dobro, sprawiedliwość, równość, wzajemność itp. Badania wykazują, że już na pierwszym stopniu rozwoju moralnego posiada dziecko pewne zrozumienie dla dobra drugiego człowieka i jakieś poczucie sprawiedliwości, jednakże dopiero na stopniu 6 ujawniają się te zasady jako autonomiczne, niezależne od oczekiwań i norm postępowania grupy społecznej lub pojedynczych osób. Oceny moralne na najniższym poziomie (stopień 1 i 2) opierają się na konkretnych konsekwencjach, jakie wyniknąć mogą z takiego czy innego postępowania; na stopniu 3 — są wynikiem aprobaty lub dezaprobaty innych osób; na stopniu 4 — są uzależnione od oderwanych, zinstytucjonalizowanych nakazów czy zakazów, dopiero na stopniu 5 i 6 jednostka orientuje się według powszechnie uznanych zasad moralnych.

Zrozumienie tych zasad i kierowanie się nimi w życiu zawiera na ogół dwa momenty: z jednej strony — zastosowanie ich w sytuacjach konfliktowych, z drugiej zaś strony — interpretowanie nimi konkretnych reguł i norm moralnych. Z tego też powodu jednostka, która osiągnęła ten właśnie poziom rozwoju moralnego, nie jest ślepo poddana wpływom procesów socjalizacji, potrafi się krytycznie ustosunkować do norm, wzorów, modeli itp. przekazywanych jej przez środowisko społeczno-kulturowe, przede wszystkim zaś to ona sama rozstrzyga i ocenia wartość moralną tego, co należy zachowywać lub nie, co jest słuszne lub niesłuszne, właśnie opierając się na tych powszechnie uznanych zasadach moralnych.

Uwagi metodyczne

Jeśli celem wychowania moralnego jest pobudzanie naturalnego rozwoju dziecka, to należy najpierw zaznaczyć, że nie chodzi tu o jakiś przyspieszony rozwój w tym sensie, aby jak najszybciej dziecko doprowadzić do najwyższego stopnia. Każde dziecko rozwija się w sposób optymalny proporcjonalnie do swych możliwości i osiąga w normalnym

czasie przy sprzyjających warunkach odpowiadający mu najwyższy poziom rozwojowy. Z zebranych doświadczeń i obserwacji wynika, że dzieci, które przez dłuższy czas dalej się nie rozwijały, zatrzymują się na dotychczas osiągniętym stopniu rozwoju. Oznacza to, że 16-letni chłopiec, który znajduje się na poziomie stopnia 2, jest w porównaniu z dzieckiem 10-letnim, znajdującym się na tym samym etapie rozwoju, mniej podatny na dalszy rozwój. Gdy dzieci zatrzymują się w swym rozwoju na określonym stopniu, wykształcają się w nich dosyć wyraźne mechanizmy obronne przeciwko temu wszystkiemu, co nie idzie po linii ich aktualnego myślenia moralnego. W miarę jak dziecko przyswaja sobie interpretacje moralne swego środowiska społecznego na poziomie określonego stopnia i je w sobie utrwała, konsoliduje się jego rozwój na tym właśnie stopniu. Celem wychowania moralnego jest pobudzanie rozwoju moralnego dziecka, zanim ono zatrzyma się w swym rozwoju i umocni się na niższym stopniu.

Dla tego przejścia z niższego poziomu moralnego na wyższy istnieją pewne sprzyjające okresy. Pierwszym z nich jest okres preadolescencji (wczesna adolescencja, odpowiadająca naszemu średniemu wiekowi szkolnemu), przypadający na lata 10-13, w którym najczęściej zachodzi przejście ze stadium przedkonwencjonalnego do konwencjonalnego. Jest rzeczą oczywistą, że osiągnięcie w wieku lat 10 tego stopnia rozwoju moralnego nie stanowi jeszcze dostatecznej prognozy na osiągnięcie odpowiedniego poziomu rozwoju moralnego w wieku późniejszym, niemniej wydaje się rzeczą trudną przejście w wieku dojrzałym do stadium pokonwencjonalnego, jeśli rozwój moralny w wieku około 13 lat nie ustabilizował się na poziomie konwencjonalnym (stopień 3 i 4). Drugim sprzyjającym okresem przejściowym jest późna adolescencja, a więc między 15 a 19 rokiem życia. Zebrane dane wskazują na to, że dojrzałości moralnej nie można osiągnąć w wieku dojrzałym, jeśli przynajmniej jej zaczątki nie zostały położone pod koniec adolescencji. Młodzież, która w tych dwóch przejściowych okresach wykazuje pewne zacofanie w rozwoju moralnym, z trudnością nadrabia potem te zaległości i dlatego nie dochodzi w wieku dojrzałym do najwyższego poziomu moralnego. Nie oznacza to oczywiście jakiegoś determinizmu, rozumianego w tym sensie, że nic już potem nie można zrobić w tym względzie. Oba te okresy stanowią jedynie psychologiczne optimum¹⁰, to znaczy, że są one najbardziej sprzyjającymi momentami, umożliwiającymi przejście jednostki na wyższy poziom rozwoju moralnego. Z tej też racji już pierwsze ozna-

¹⁰ Zagadnienie „psychologicznego optimum” w wychowaniu omawia dosyć szeroko M. Pfliegler (*Der rechte Augenblick. Erwägungen über die entscheidenden Zeiten im Bildungsvorgang*. 8. Aufl. Wien 1960).

ki zatrzymania się w rozwoju moralnym jednostki powinny skłonić wychowawców do jego skutecznego pobudzania. Ponieważ rozwój moralny na początku wieku adolescencji nie jest jeszcze całkowicie zakończony, może odpowiednie oddziaływanie wychowawcze w tym okresie przynieść pozytywne wyniki dla całego późniejszego życia jednostki.

Przedstawiona teoria różni się pod tym względem od wszystkich dotychczasowych koncepcji wychowania moralnego, które twierdziły, że jedynie dom rodzinny może skutecznie wpłynąć na ukształtowanie właściwej postawy moralnej¹¹. Owe poglądy opierały się na studiach psychoanalityków, którzy rozwój sumienia, charakteru moralnego czy „super-ego” łączyli wyłącznie z okresem wczesnego dzieciństwa, zwłaszcza z procesem identyfikacji, dokonującym się w kontaktach emocjonalnych dziecka z rodzicami. L. Kohlberg nie kwestionuje socjalizującego wpływu środowiska rodzinnego we wczesnym dzieciństwie na rozwój moralny dziecka, ale równocześnie twierdzi, że nie jest on jedyny i że wychowanie moralne nie kończy się na okresie dziecięcym. Nie mniejsze znaczenie posiadają również późniejsze okresy rozwojowe, zwłaszcza wiek adolescencji. Z tego też powodu odpowiedzialność za wychowanie moralne nie może spoczywać wyłącznie na rodzicach, lecz także na wychowawcach i nauczycielach, jednym słowem, na tych wszystkich, którzy mają do czynienia z wychowaniem i kształceniem dorastającej młodzieży.

W związku z tym pojawia się pytanie: w jaki sposób mogą oni przyczynić się do dalszego rozwoju moralnego jednostki? Na jakich metodach powinna oprzeć się ich praca wychowawcza?

Przede wszystkim należy sobie zdawać sprawę z tego, że nie można pobudzać rozwoju moralnego jednostki przez same tylko pouczenia. Zasad, na których powinna opierać się ocena i argumentacja moralna, nie można przekazywać wprost, przez same pouczenie o nich, jak przekazuje się informacje w innych przedmiotach szkolnych. Wynika to z faktu, iż procesy myślowe dziecka rozwijają się stopniowo, przy czym przejście z jednego stopnia rozwoju na inny dokonuje się zawsze według tej samej kolejności, to znaczy ze stopnia niższego na wyższy. To zaś można

¹¹ Stanowisko takie reprezentuje między innymi R. F. Peck (*The Psychology of Character Development*. New York 1960). Autor mówiąc o rozwoju moralnym jednostki nadmienia, że pod wpływem oddziaływania środowiska rodzinnego wykształca ona w sobie określony charakter moralny, który definiuje jako „stałą strukturę postaw i motywów, warunkującą taki czy inny typ postępowania moralnego”. R. F. Peck wyróżnia pięć podstawowych typów charakteru moralnego, które odpowiadają różnym stadiom rozwoju moralnego: amoralny, oportunisty, konformisty, irracjonalnosumienny i rozumnoaltruistyczny (cyt. za: G. Lutte: *Elementi di psicologia del fanciullo*. W: *Educare*. T. 2. Red. P. Braido. Zürich 1962 s. 368—374).

uzyskać nie tyle przez pouczenia, ile przez pobudzanie naturalnego procesu rozwoju.

Potwierdzają tę tezę badania, z których wynika, że nie można dzieci wprowadzić nawet w zrozumienie, a tym bardziej w zastosowanie praktyczne moralnych zasad, które wykraczają poza ich dotychczasowy poziom rozwoju moralnego. Przeprowadzone doświadczenia wyglądały w ten sposób, iż starano się najpierw ustalić stopień rozwoju moralnego dzieci, następnie przedstawiono dzieciom wypowiedzi odpowiadające poszczególnym stopniom rozwoju, żądając od nich, aby ich treść moralną wyraziły własnymi słowami. Otóż wszystkie dzieci były w stanie wyrazić we własnych słowach moralną treść odpowiadającą niższemu stopniom lub stopnia ich aktualnego rozwoju moralnego. Niektórym udawało się to również w odniesieniu do następnego stopnia, ale żadne dziecko nie było w stanie zrozumieć i nie umiało także sformułować treści moralnej przekraczającej o dwa stopnie jego poziom rozwoju moralnego. Jeśli nawet usiłowały to uczynić, to formułowały tę treść w kategoriach moralnych ich aktualnego stopnia rozwoju moralnego. Wynika z powyższego, że dla dzieci kategorie myślowe, które wykraczają poza ich aktualny poziom rozwoju moralnego, są niezrozumiałe.

Przenosząc te ogólne zasady wychowania moralnego na konkretny teren pracy wychowawczej z dziećmi, wymaga się od wychowawcy postępowania według następujących wskazań:

1. Poznać dokładnie poziom rozwoju moralnego swych uczniów. Przy czym nie wystarczy tu tylko pasywne przysłuchiwanie się argumentacjom moralnym dzieci. Wychowawca musi bardzo uważnie wsłuchiwać się w ich wypowiedzi, aby uchwycić właściwy sens wypowiedzianych przez dzieci ocen moralnych i móc je zaszeregować do określonego poziomu rozwoju.

2. Wykazać uczniom, na przykładzie konkretnych sytuacji, niewystarczalność ich dotychczasowej oceny moralnej, wprowadzić pewien ferment w ich dotychczasowe poglądy moralne, tak aby otworzyli się na przyjęcie innych rozwiązań¹².

3. Przekazać argumentację moralną przewyższającą o jeden tylko

¹² Podobne podejście sugeruje w katechezie również P. Babin, gdy chodzi o przekaz orędzia Bożego. Aby młodzież mogła otworzyć się na przyjęcie orędzia chrześcijańskiego i nauczyć się rozwiązywania w jego świetle problemów życia ludzkiego, trzeba najpierw podważyć jej dotychczasowe sposoby myślenia oraz wprowadzić pewien ferment w jej poglądy ukształtowane przez pozakościelne środowiska wychowawcze. Zob. P. Babin: *Metodologia per una catechesi dei giovani*. Torino-Leumann 1967 s. 92 (tłum. z franc. *Methodologie pour une catéchèse des jeunes*).

stopień dotychczasowe kategorie moralnego myślenia dzieci, wykazując przy tym jej wyższość nad dotychczasową i uzasadnić ją.

4. Umożliwić uczniom przeżywanie prawdziwych konfliktów moralnych, przedstawiając im konkretne problemy i dylematy moralne do rozwiązania, w których mogliby dostrzec i osobiście doświadczyć wyższość nowej kategorii myślenia moralnego.

5. Dążyć zawsze do tego, aby problemy moralne przedstawiane przez wychowawcę były interesujące, aby wciągały uczniów do ich rozwiązania.

Wartość tej metody polega na tym, że umożliwia się samym uczniom, w procesie aktywnego szukania nowych prób rozwiązań w konfliktach moralnych, dokonania rewizji własnej postawy moralnej.

Należałoby jeszcze rozwiązać zagadnienie, jaki jest związek między zmianą struktur myślowych w zakresie oceny moralnej a samym postępowaniem i zachowaniem się jednostki? Czy ta zmiana gwarantuje także zmianę postępowania, odpowiadającą osiągniętemu poziomowi rozwoju moralnego? Autor oświadcza, że stymulacja rozwoju moralnego nie mogłaby stanowić głównego celu wychowania moralnego, gdyby przejście do bardziej dojrzałych form myślenia nie miało żadnego odniesienia do sfery działania. Kohlberg podkreśla, że myślenie stoi zawsze w jakiejś relacji do działania, toteż bardziej dojrzałe pod względem moralnym działanie zakładać musi zawsze bardziej dojrzałe formy myślenia moralnego. Z tej też racji zmiana oceny moralnej pociąga za sobą zawsze pewne zmiany w postępowaniu i zachowaniu. Autor potwierdza tę tezę powołując się na przeprowadzone badania, w których chodziło o stwierdzenie zależności istniejącej między osiągniętym poziomem rozwoju moralnego a przestępczością nieletnich. Zauważono, że większość młodocianych przestępców (83%) i nieliczna tylko grupa nieprzestępczej młodzieży (23%) reprezentuje przedkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego. Oczywiście, przestępczość młodzieży jest zjawiskiem bardzo złożonym. Jakkolwiek zawsze wskazuje na niedorozwiniętą moralność, trzeba jeszcze w jej wyjaśnianiu uwzględnić inne czynniki, jak wpływ przestępczego środowiska społecznego, zaburzenia w stosunkach rodzinnych itp.

Na zakończenie pozwolę sobie przytoczyć wypowiedź samego autora. „Wychowanie dojrzałego moralnie działania jest więc trudnym zadaniem, którego nie można osiągnąć przez wyjaśniające kazania i organizacyjno-dydaktyczne techniki. Domaga się ono od wychowawcy przede wszystkim przekonania. Wymaga ono następnie jasności i rozeznania w tych aspektach moralnego rozwoju, które na określonym etapie rozwoju należy pobudzać; wymaga ono wreszcie znajomości odpowiednich metod umożliwiających rozmowę z dziećmi na tematy moralne. Najważniej-

szym jednak nakazem wychowania moralnego jest to, aby nauczyciel uważnie się przysłuchiwał, gdy uczniowie rozmawiają na tematy moralne. Wychowawca powinien interesować się argumentacją moralną dziecka, a nie tym, czy oceny moralne dziecka i jego sposoby postępowania zgadzają się z ocenami moralnymi i sposobami postępowania wychowawcy”¹³.

Wnioski

Teoria rozwoju i wychowania moralnego L. Kohlberga może się wydawać na pierwszy rzut oka nieco zaskakująca, tym bardziej iż w języku polskim jest ona prezentowana w niniejszym artykule po raz pierwszy. Obok zaskoczenia może ona wzbudzić również pewne wątpliwości, których zapewne byłoby dużo mniej, gdyby czytelnik nie był zdany wyłącznie na jej skrótową i syntetyzującą prezentację, ale miał dostęp do całej, dość już dzisiaj bogatej literatury na ten temat. Niemniej jednak może ona być bardzo przydatna w praktyce wychowawczej, gdyż skłania do pewnej rewizji dotychczas stosowanych metod oraz domaga się większego przystosowania całego procesu wychowania moralnego do naturalnego rozwoju dziecka. Wartość tej teorii powiększa jeszcze fakt, co nie trudno zauważyć, iż usiłuje ona nawiązywać do prawa naturalnego. Wskazuje na to częste odwoływanie się do ogólnoludzkich, uniwersalnych pryncypiów moralnych. W tym miejscu należałoby zaznaczyć w celu uniknięcia nieporozumień, iż Kohlberg jest psychologiem, a nie filozofem, i że interesuje go głównie problem rozwoju moralnego dziecka, rozpatrywanego od strony psychologicznej. Z tej racji dla filozofów i teologów moralistów może zawierać jego koncepcja wiele jeszcze niejasności i dlatego domaga się odpowiedniego pogłębienia filozoficznego i teologicznego oraz doprecyzowania pojęć od tej strony. Ponadto zdaje się ona nie dostrzegać, lub przynajmniej w niedostatecznym stopniu, wpływu czynników emocjonalnych na rozwój i wychowanie moralne, o których wiadomo, że odgrywają one w tej dziedzinie doniosłą rolę¹⁴. Mimo tych niejasności, których zapewne więcej dostrzegą moralisci, a mniej nastawieni na rozwiązywanie praktycznych problemów wychowawczych pedagogowie, teoria Kohlberga może tym ostatnim oddać niezwykle cenne usługi. Dzięki odwoływaniu się ogólnoludzkich, powszechnych zasad moralnych może ona znaleźć zastosowanie wszędzie, zarówno w środowisku

¹³ Kohlberg, Turiel, jw. s. 79 n.

¹⁴ Por. Stachel, jw. s. 120.

wychowawczym rodzinnym, szkolnym, jak i w różnych formach pracy wychowawczej Kościoła, zwłaszcza w katechezie. Umożliwia ona również znalezienie wspólnej płaszczyzny zabiegów wychowawczych podejmowanych z różnych pozycji ideologicznych, co w obecnej sytuacji wychowawczej, charakteryzującej się brakiem syntezy i jedności w wychowaniu, posiada niemałe znaczenie. Atoli największa jej wartość leży w tym, iż pragnie ona wychowywać i kształtować sumienie. Doprowadzenie bowiem dzieci do najwyższego poziomu w ocenie moralnej jest w zasadzie kształtowaniem sumienia. Jeśli sumienie w swej istocie jest „wartościującym imperatywnym sądem człowieka o konkretnym akcie spełnianym przez niego samego”¹⁵, czyli umiejętnością dokonywania właściwej oceny moralnej czynu ludzkiego, to wychowanie moralne w ujęciu Kohlberga jest wychowaniem i kształtowaniem sumienia. Natomiast pewnych uzupełnień domaga się ta koncepcja, gdy chodzi o wychowanie chrześcijańskie, które według Soboru Watykańskiego II wynika z przyjęcia sakramentu chrztu¹⁶ i polega na doprowadzeniu ochrzczonych do „osiągnięcia pełni życia w Chrystusie”¹⁷. Przeto należy ją uzupełnić wartościami chrześcijańskimi, to znaczy ubogacić ją treściami objawienia i motywacją wpływającą z wiary. Chrześcijańskie zasady moralne wpływają bowiem z wiary i w niej znajdują swe ostateczne uzasadnienie.

DEVELOPMENT AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

SUMMARY

The point of departure for the author's consideration is the statement that one of the essential elements of catechesis is moral education. Today it faces certain difficulties resulting from lack of synthesis and unity. Besides, moral education is not satisfactorially matched with the natural development of a child. The problem of moral education has been and still is usually solved with reference to two different education systems: one of them is based on moral relativism; the other, opposite to the former, consists in indoctrination, i.e. in forcing upon pupils a definite moral code. The author criticises both systems and presents a theory of development and moral education worked out by an American psychologist L. Kohlberg. He distinguishes 6 different successive stages in the moral development of children and then young people. According to this theory, based on numerous experiments, the aim of moral education is to stimulate the natural moral development of a child so as to be able to lead the child to the highest

¹⁵ T. Slipko: *Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*. Kraków 1974, s. 307.

¹⁶ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim 2.*

¹⁷ *Dekret o ekumenizmie 22.*

stages of that development. This requires the following actions on the part of the teacher: 1) to get to know the exact stage in the development of the pupils, 2) to demonstrate them the inadequacy of their present moral evaluation, 3) to offer them the moral evaluation which would be higher by only one stage from their own level of moral growth, 4) to enable the pupils to go through genuine moral conflicts, where they would be able to see and personally experience the superiority of the new way of moral thinking, 5) to try and make the moral problems interesting for the pupils. In the conclusion of the article the author shows the usefulness of Kohlberg's theory for catechesis, providing it is completed and enriched by the ideas from the Divine Revelation and by the motivation that comes from faith.
