



Dziecko wobec dylematów moralnych¹

Anna Olszowa²

1. Wprowadzenie teoretyczne

Moralność kojarzy nam się najczęściej z etyką – domeną filozofii i religii. Jednak rozwój moralny zdefiniowany jako proces „(...) dzięki któremu dziecko przejmując od otoczenia i uwewnętrznia reguły i standardy zachowania obowiązujące w społeczeństwie, w którym wzrasta. (...) proces, dzięki któremu standardy i wartości stają się częścią systemu motywacyjnego jednostki i kierują jej zachowaniem, nawet w sytuacji braku nacisku ze strony innych ludzi.”³ – stał się również obiektem badań psychologicznych. Tak rozumiany stanowi ważne uzupełnienie naszej wiedzy z zakresu rozwoju emocjonalnego i społecznego jednostki. Jak się okazuje – ma również bardzo ścisły związek z rozwojem poznawczym.

1.1. Rozwój poznawczy

Psychologowie wywodzący się z nurtu psychologii poznawczej podkreślają znaczenie rozwoju poznawczego dla nabywania kompetencji moralnych. Dylematy moralne są często bardzo złożone. Wymagają wzięcia pod uwagę wielu informacji, skonfrontowania ze sobą różnych punktów widzenia, porównania sprzecznych argumentacji... Małe dzieci zwyczajnie nie są przygotowane do tego poznawczo. Oczywiście – im starsze dziecko tym jego możliwości w tym zakresie są większe.

Można wyznaczyć pewne ogólne prawidłowości tego rozwoju. Ich badaniem zajmowali się między innymi Piaget i Kohlberg. Do oceny poziomu rozwoju moralnego dzieci wykorzystywali historyjki zawierające dylematy moralne – z prośbą o ich rozstrzygnięcie lub ocenę. Podejście poznawcze zakłada, że dziecko przechodzi kolejno przez poszczególne stadia, nie pomijając po drodze żadnego z nich. Może natomiast zatrzymać się w którymś momencie i nie osiągnąć nigdy wyższego stadium.

¹ *Od redakcji:* Autorka artykułu poszukuje przede wszystkim odpowiedzi na pytanie, na ile rozwój rozumowania moralnego determinuje zachowania jednostki? Rozważając problem, zrezygnowała z omawiania m.in. koncepcji rozwoju moralnego E.H.Eriksona. Zainteresowanych odsyłamy np. do artykułu A. Brzezińskiej, *Co wiemy o tym, jak rozwija się człowiek w ciągu życia*, [w:] A. Brzezińska, E. Hormowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2004, s. 13-27.

² Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

³ Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1995, s. 64.

- **Dwa pierwsze lata życia** dziecka to okres **anomalii moralnej**. Okres ten cechuje się brakiem świadomości reguł wyznaczających działanie.
- Po nim następuje **stadium przedmoralne** (Piaget): **2-4 r.ż.** Jest to **faza egocentryczna**. Dziecko nie uwzględnia interesów innych ludzi. Odniesieniem dla ocen moralnych dziecka są jego własne cele i osiągnięcia. Badania nad sprawiedliwością dystrybucyjną, w których proszono dzieci o podział nagród przyznawanych za zadanie, w którym dzieci wykonywały różną ilość pracy pokazały, że do około 4 r. ż. przy podziale nagrody dzieci kierują się własną korzyścią i dążą do uzyskania dużej części dochodów, niezależnie od tego, w jakim stopniu przyczyniły się do wykonania pracy.⁴ Odpowiednikiem tego stadium w typologii Kohlberga jest stadium 1: **moralność unikania kary**. Dziecko podporządkowuje się regułom narzuconym przez dorosłych. W tym stadium brak jest jeszcze poczucia winy. Brak również konsekwencji w przestrzeganiu reguł (Piaget).
- Kolejne stadium (Piaget) to **stadium realizmu moralnego: 5-7 r.ż.** Ważnym motywem działania staje się chęć zyskania aprobaty; chęć bycia „grzecznym dzieckiem”, wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom. W sytuacji łamania reguł pojawia się poczucie winy. Znajomości reguł towarzyszy bezwzględne ich traktowanie. Reguły wyznaczane są przez zewnątrzne autorytety (najczęściej – osoby dorosłe z najbliższego otoczenia) i nie podlegają dyskusji. Dzieci nie zastanawiają się nad celami i słusznością reguł – przyjmują je w niezmienionej formie. Są one sztywno, kategorycznie przestrzegane. **Realizm moralny** polega na przekonaniu, że kara powinna być proporcjonalna do materialnej wielkości szkody i powinna wiązać się z wykroczeniem (ty zniszczyłeś moją książkę, to ja zniszczę twoją). Dziecko jest zwolennikiem **sprawiedliwości retrybucyjnej** zakładającej odpokutowanie popełnienia czynu naruszającego społeczne zasady postępowania. U Kohlberga jest to stadium 2, wyznaczające **moralność własnego interesu**. Dziećmi kieruje chęć realizowania własnych potrzeb. Towarzyszy temu jednak świadomość, że inni także mają swoje interesy. Obowiązuje więc **zasada wzajemności**: wymiany przysług i zadośćuczynienia w przypadku wyrażenia krzywdy. W tym stadium obowiązuje **odpowiedzialność obiektywna**. Oznacza to, że dzieci oceniają sytuacje moralne ze względu na ich fizyczne i obiektywne konsekwencje: zachowania powodujące większą szkodę spostrzegane są przez dzieci jako moralnie bardziej naganne niż zachowania powodujące mniejszą szkodę – bez względu na stojące za nimi motywy i intencje. To jednak już w tym stadium zaczyna się zmieniać: od wieku 5-6 lat do 8-10 dzieci biorą pod uwagę zarówno powstałą szkodę jak i motywy (od 10 r.ż. Motywy są traktowane jako najważniejszy czynnik). Wreszcie ostatnia cecha tego okresu: **immanentna sprawiedliwość**. Silne przekonanie o wszechpotędze reguł rodzi wiarę, że za każdym razem, gdy reguła zostaje złamana, musi spotkać się to z karą. Jeżeli więc jednego dnia

⁴ Podaję za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, s. 495.

dziecko ukradnie ciasteczko, a na drugi dzień zgubi swoją ulubioną piłkę – może uznać, że zostało w ten sposób ukarane za kradzież.

Przy rozdziale nagród w wieku 5-6 lat dzieci zaczynają dzielić nagrodę zgodnie z zasadą równości – wszyscy otrzymują taką samą zapłatę, niezależnie od ich wkładu. Około 7 r.ż. jako podstawę podziału nagrody dzieci zaczynają stosować zasadę sprawiedliwości: kto wykonał większą pracę – otrzymuje większą część nagrody, chociaż jeszcze nie zawsze we właściwych proporcjach.

- Lata **od 8 do 11 r. ż.** dzieci Piaget określił jako **stadium relatywizmu moralnego**. W tym stadium na znaczeniu zyskuje grupa rówieśnicza. Dziecko kieruje się przede wszystkim normami, które w tej grupie obowiązują. Głównym motywem staje się chęć utrzymania dobrych stosunków z innymi. Dziecko dąży do zgodności z tym, co jest ogólnie przyjęte i oczekiwane w grupie, której jest członkiem.

Oceniając dylematy moralne przez większą część tego stadium dziecko bierze pod uwagę na równi wielkość szkody i motywy osoby, która te szkody spowodowała. Pod koniec tego okresu zaczyna oceniać zachowania innych z punktu widzenia intencji ich działania.

Nadal obowiązują zasady wymiany: słuszne jest to, co prowadzi do wzajemnych korzyści. Towarzyszy temu jednak większa zdolność do dostrzegania i rozumienia cudzych stanów psychicznych.

Reguły zaczynają być postrzegane jako wynik społecznych ustaleń. Pojawia się zrozumienie, że reguły te mogą ulegać zmianie. Towarzyszy temu jednak pragnienie zachowania aktualnie obowiązujących reguł. Powielane są zachowania stereotypowe, uważane w danej grupie za właściwe. Nasila się konformizm interpersonalny, polegający na chęci odpowiadania na oczekiwania bliskich sobie ludzi. W typologii Kohlberga to – w przybliżeniu – stadium 3: **moralność interpersonalnej harmonii**.

- **12 -15 r.ż.** (w przybliżeniu) to stadium 4 w modelu Kohlberga: **moralność prawa i porządku**. Pojawia się świadomość istnienia rozległego systemu społecznego, który reguluje zachowanie ludzi w nim żyjących. Tenże porządek społeczny zaczyna być postrzegany jako wyznacznik moralności: prawa ogólne powinny być respektowane nawet ze szkodą dla jednostki. Na znaczeniu zyskują uznane autorytety społeczne; zachowanie określają zaś wy-mogi pełnionych ról społecznych.

Po **15 r.ż.** rozpoczyna się ostatni poziom rozwoju moralnego: poziom konwencjonalnej autonomii. Cechuje go szukanie uzasadnień dla przestrzeganych przez nas reguł. Kohlberg dzieli ten poziom na dwa stadia:

- Stadium 5: **moralność umowy społecznej**. Prawa i normy społeczne, przyjmowane do tej pory „bez zbędnych pytań”, teraz są postrzegane jako wynik umowy społecznej służącej ogólnej użyteczności. Przyjmowane jest założenie, że ludzie mogą uznawać różne wartości i opinie, a wspólne ustalenia są wynikiem osiągnięcia konsensusu i procesu dopasowywania się. Jeżeli przemawiają za tym określone racje społeczne i ogół wyrazi na to zgodę

- można zmienić prawo. Pociągająca wydaje się możliwość integracji różnych perspektyw dzięki formalnym mechanizmom uzgadniania i obiektywnej bezstronności. Na tej drodze zawarty zostaje kontrakt – który obowiązuje w wszystkich.
- Stadium 6: **moralność uniwersalnych zasad etycznych.** Kohlberg zaznacza, że niewiele osób osiąga to stadium. Osoba odwołuje się w nim do uniwersalnych zasad moralnych – poprzedzających i wychodzących ponad konkretne ustalenia społeczne. Jednostka decyduje, co jest dobre, zgodnie z własnym sumieniem, z wybranymi przez siebie zasadami etycznymi, które odwołują się do logicznej zrozumiałości, uniwersalności i spójności. Są to abstrakcyjne zasady etyczne; mają one charakter uniwersalnych zasad sprawiedliwości, wzajemności i równości ludzkich praw, nakazujących szacunek dla godności istot ludzkich jako jednostek. Orientacja ta oznacza przyzwolenie, by sumienie jednostki było czynnikiem kierującym i aby wzajemny szacunek i zaufanie dominowały w stosunkach międzyludzkich. Wzajemnemu poszanowaniu towarzyszy świadomość trudności integracji odmiennych punktów widzenia.

Modele Piageta i Kohlberga różnią się określeniem granic dla poszczególnych okresów i ich szczegółowym opisem.⁵ Często kładą nacisk na zupełnie inne aspekty rozwoju moralnego na poszczególnych etapach. Uproszczone zestawienie granic wiekowych dla poszczególnych poziomów w obu modelach pokazuje rys.1.

Rys.1

Wiek (w przybliżeniu)	PIAGET		KOHLBERG	
	15 >			Poziom pokonwencjonalny (Stadia 5 i 6; powyżej 15 r. ż.)
10-15	Relatywizm moralny (8 – 11 r. ż.)		Poziom konwencjonalny (Stadia 3 i 4; 9-15 r. ż.)	
5-10	Realizm moralny (5-7 r. ż.)		Poziom przedkonwencjonalny (Stadia 1 i 2; 0-8 r. ż.)	
0-5	Stadium przedmoralne (2-4 r. ż.)			

Podejście poznawcze zakłada, że każde stadium rozwojowe stanowi reorganizację wcześniejszego rozumowania moralnego dziecka. Reorganizacja ta dokonuje się, kiedy dziecko przeżywa związany z dylematem moralnym konflikt poznawczy i nie może go rozwiązać za pomocą rozumowania właściwego dla aktualnego stadium – czyli wówczas, gdy do dziecka docierają argumenty z wyższego poziomu rozumowania. Badania pokazały, że dzieci są skłonne do

⁵ Zainteresowanych bardziej szczegółowym opisem modelu rozwoju moralnego Piageta odsyłam do *Psychologii dziecka* Vasty, Haitha i Millera, s. 481-484; model Kohlberga znaleźć można w każdym podręczniku psychologii rozwojowej – między innymi w książce A. Brzezińskiej *Spoleczna psychologia rozwoju*, s. 50-52.

akceptacji argumentacji z wyższych stadiów – pod warunkiem, że są one dla nich zrozumiałe. Jest to zaś możliwe wtedy, gdy rozumowanie to nie jest zbyt odległe od ich własnego – najlepiej, gdy pochodzi z poziomu rozumowania tuż ponad ich własnym.

Wydaje się, że jest to ważna wskazówka dla nauczycieli i rodziców. Dzieci nie są często gotowe na przyjęcie naszej „dorosłej argumentacji”. Ponieważ argumenty te nie są dobrze rozumiane – będą ignorowane. Dużo bardziej skuteczny może za to okazać się wpływ nieco starszych kolegów. Jeśli dodamy do tego mechanizmy grupowe – może przestanie nas dziwić przemożny wpływ grupy rówieśniczej. Nie chodzi tylko o konformizm wobec oczekiwań i wymagań grupy. Dziecko nie tylko chce myśleć i postępować tak jak jego rówieśnicy (pragnąc ich akceptacji) – ich argumenty naprawdę są bardziej przekonujące – lepiej do dziecka trafiają. Co nie oznacza, że nie możemy – wykorzystując naszą wiedzę w tym zakresie – poprawić skuteczności także naszych oddziaływań.

1.2. Społeczne uczenie się

Prawidłowości w rozwoju moralnym opisane przez Piageta i Kohlberga zostały potwierdzone empirycznie. Wątpliwości budzi jednak zakładana uniwersalność obu modeli. Czy w różnych kulturach rozwój moralny będzie przebiegał tak samo? Poszczególne kultury różnią się między sobą – czasami w sposób bardzo istotny – co do uznawanych wartości, standardów postępowania i sposobów rozstrzygania dylematów moralnych. Czy te czynniki nie będą modyfikowały cech poszczególnych stadiów rozwoju moralnego – i efektu końcowego?

Faktycznie, istnieją przesłanki pozwalające sądzić, że rozwój moralny jednostki w różnych kulturach może mieć odmienny przebieg. W kulturach kolektywistycznych racje jednostki mogą być uwzględniane w o wiele mniejszym stopniu niż w kulturach indywidualistycznych. Do tego dochodzą wartości wyznaczone przez religie – określające w sposób bardzo ścisły powinności swoich wyznawców. Musimy więc przyjąć poprawkę, która mówi, że przebieg rozwoju moralnego opisany w poprzednim paragrafie zachowuje swą pełną ważność jedynie w kulturze europejskiej.

Takie postawienie sprawy zwraca naszą uwagę na rolę środowiska w rozwoju moralnym jednostki. Piaget uważał, że czynnik środowiskowy jest równie ważny dla rozwoju moralnego, jak czynnik wrodzony. Doświadczenia społeczne odgrywają ważną rolę w przechodzeniu dziecka z jednego stadium do drugiego. Zarówno Piaget jak i Kohlberg podkreślają, że obok doskonalących się zdolności poznawczych, na rozwój moralny wpływają powtarzające się kontakty z problemami moralnymi. Wątpliwości pojawiają się w innym miejscu. Z milczącego założenia ich teorii wynika, że rozumowaniu moralnemu towarzyszy zgodne z nim postępowanie. Przyjmują oni, że wraz z postępującym rozwojem poznawczym dziecko staje się zdolne do coraz bardziej wyrafinowanego rozumowania moralnego. Z kolei te osiągnięcia są podstawą coraz bardziej dojrzałych moralnie zachowań. Logiczne, prawda? Niestety, nie sprawdza się. Okazuje się, że poziom rozumowania moralnego nie determinuje zachowania

jednostki. Badania pokazały, że dziecko może zachowywać się bardzo różnie w różnym otoczeniu – ignorując w jednym środowisku reguły, które respektowało w innym. Hartshorne i May (1928 – 1930)⁶ przebadali ponad 10 tys. dzieci w wieku 8-16 lat, stawiając je w sytuacjach, które stwarzały możliwość nieuczciwego zachowania się. „Wyniki były całkowicie jednoznaczne. Badacze prawie nie uzyskali stałości w zachowaniu badanych dzieci w różnych sytuacjach. Fakt, że dziecko ukradło w jednej sytuacji, nie pozwalał przewidzieć, czy oszuka w innej. Stwierdzili także, że związek między słownymi wypowiedziami dzieci na temat wartości moralnych a ich aktualnym zachowaniem jest bardzo mały. (...) większość dzieci w tym klasycznym badaniu była gotowa dostosować swoje postępowanie moralne do wymagań chwili.”⁷

Wyniki tych badań⁸ mogą być zaskakujące dla psychologów poznawczych, którzy przyjmują, że zachowanie moralne dzieci jest uwarunkowane ich poziomem rozumowania moralnego. Nie będą za to zaskoczeniem dla psychologów uczenia się. Oczekują oni o wiele mniejszej stałości międzysytuacyjnej, uważając, że zachowanie zależy od kar i nagród możliwych w danej sytuacji. Na przykład na sposób, w jaki dzieci dzielą nagrody za wykonane zadanie (poszczególne stadia rozumowania dzieci w zakresie sprawiedliwości dystrybucyjnej zostały opisane w poprzednim paragrafie) zmienia się sytuacyjnie: „(...) dzieci przyznają większą nagrodę tym, o których sądzą, że znajdują się w większej potrzebie, lub tym, których spostrzegają jako dobrych i pomocnych (...). Także jeśli przewidują, że spotkają się z jakimś dzieckiem ponownie, a wykonało ono stosunkowo niewielką pracę, to przy nagradzaniu stosują raczej zasadę równości niż bardziej zaawansowaną zasadę sprawiedliwości.”⁹

Dzieci nie stosują sztywno tych samych reguł w różnych sytuacjach. To mogłoby okazać się bardzo nieprzyjemne. To samo zachowanie może w różnych okolicznościach pociągnąć za sobą karę lub nagrodę – na przykład „bycie dobrym uczniem” może spotkać się z aprobatą rodziców i potępieniem ze strony rówieśników. Dzieci uczą się więc różnicować sytuacje i do nich dostosowują swoje zachowanie. Pokrywa się to z głównym przesłaniem psychologii społecznej: ludzie zachowują się różnie w różnych sytuacjach.

Co możemy zrobić? Zadbaj o to, aby w każdym środowisku, w jakim przebywa dziecko, obowiązywały te same reguły, nagradzające społecznie akceptowane zachowania.

Doskonale znamy mechanizmy, na drodze których zachodzi proces społecznego uczenia się: chodzi o **wzmacnianie** (nagrody), **kary** oraz **uczenie się przez obserwację** (modelowanie i naśladownictwo). Proste zasady: wzrasta

⁶ Podaję za: Vasta, Haiti i Miller, *Psychologia dziecka*, wstawka 13-1, s. 498.

⁷ Tamże, s. 498.

⁸ Ponowna analiza danych opisanego badania – Burton, 1963, 1984, (podaję za: Vasta ..., str. 498) – wykazała, że pewien poziom zgodności zachowania jednak wystąpił – trudno jednak orzec, czy wynikało to z uznawanych przez dzieci reguł, czy może raczej – z wrodzonych predyspozycji?

⁹ Tamże, s. 495.

prawdopodobieństwo i częstotliwość wystąpienia zachowań (zarówno prospołecznych jak i aspołecznych), które są nagradzane lub chwalone, i zmniejsza się prawdopodobieństwo i częstotliwość wystąpienia zachowań, które są ignorowane lub karane.

Do tego dochodzi uczenie się reguł postępowania i zachowań poprzez obserwację innych. Najpierw są to osoby z najbliższej rodziny, później – przede wszystkim rówieśnicy. Warto w tym miejscu wspomnieć również o roli środków masowego przekazu. Styl bycia, język i dążenia bohaterów filmów są żywo komentowane w grupach rówieśników i mogą znaleźć w nich wdzięcznych i bardzo zaangażowanych naśladowców.

1.3. Rola emocji w procesie socjalizacji

Emocje odgrywają w procesie rozwoju moralnego rolę podstawową. Oczywiście można sobie wyobrazić poznanie norm etycznych bez udziału emocji – takie normy nigdy nie będą jednak własnymi normami – i ich zdolność regulowania zachowań staje pod znakiem zapytania. Osoby o osobowości psychopatycznej najczęściej doskonale orientują się, co jest właściwe, a co nie według kryteriów obowiązujących w danej kulturze. Wiedzę tą wykorzystują manipulując innymi ludźmi. Nie kierują się jednak nimi we własnym postępowaniu – chyba, że jest to im akurat na rękę, lub po to, aby nie spotkać się z potępieniem społecznym i idącą za nim karą. Traktują normy etyczne czysto instrumentalnie.

Emocje są potężnym narzędziem regulującym nasze zachowanie. Niby o tym wiemy, ale jest to ta część wiedzy, którą ignorujemy i nie uwzględniamy w działaniach praktycznych – chociażby przy planowaniu zajęć szkolnych. Być może wynika to z przekonania, że „właściwe” emocje i tak się ujawnią. Być może przyczyna tkwi w tym, że planowanie reakcji emocjonalnych wydaje się hmm ...no właśnie: mało etyczne. Pachnie manipulacją społeczną.

Oczyszczamy więc działania edukacyjne z czynnika emocjonalnego – proces ten nasila się w starszych klasach. Nie interesujemy się, tym, co o sprawie są d z i uczeń, jakie ma o d c z u c i a w związku z nowo poznany fakt, jakie w r a ż e n i e wywierają na nim określone sytuacje. Uważamy, że wyrażanie osobistych ustosunkowań nie jest wskazane - ani w wykonaniu uczniów, ani tym bardziej nauczycieli. Mogłoby to coś sugerować. A my przecież chcemy być bezstronni. Podajemy obiektywne fakty – kogo obchodzi subiektywny punkt widzenia? No a poza tym – jakie on może mieć znaczenie na dłuższą metę? Czas goni. Półtrocze się zbliża: nie traćmy energii na głupoty. Trzeba zrealizować materiał ...

Zaprzepaszczamy w ten sposób wiele możliwości. Udział czynnika emocjonalnego zwiększa efektywność procesu uczenia się. Przekaz nasycony emocją, dyskusja, w której braliśmy ożywiony udział sprawia, że lepiej zapamiętamy określony materiał; nowe umiejętności będą lepiej utrwalone.

Ponadto emocje w prosty sposób naznaczają rzeczy - odtąd dla nas miłe lub przykre, lubiane lub budzące niechęć. Nielubiany nauczyciel może raz na zawsze zrazić nas do przedmiotu, który wykłada. Miła atmosfera w klasie sprawi, że

chętniej będziemy do niej przychodzić i angażować się w zadania, jakie się tam przed nami stawia.

Gdyby rola szkoły ograniczała się tylko do przekazywania informacji – mogliśmy rychło ogłosić jej koniec. Żyjemy w końcu w czasach łatwego dostępu do informacji. Skończył się monopol szkoły na dostarczanie wiedzy. Radio, telewizja, Internet – często dużo skuteczniej podają potrzebne informacje. W dodatku oferując nam to, czego akurat szukamy, co nas zaniekaowało. A w czasach szybkiego rozwoju nauki – dysponują często wiedzą bardziej aktualną, niż ta podręcznikowa.

Ale szkoła to nie tylko nauczyciel i podręczniki. To także grupa rówieśników i działania, jakie się podejmuje razem z innymi dziećmi. Uczestnictwo w grupie budzi wiele emocji. Inni członkowie grupy są dla nas ważni. Zabiegamy o ich akceptację. W grupie doskonalimy nasze umiejętności interpersonalne. Uczymy się określonych postaw. To, czego tu doświadczamy często decyduje o naszym nastawieniu do określonych ludzi, wartości i poglądów. Psycholodzy społeczni opisując mechanizm powstawania uprzedzeń podkreślają, że takie ich cechy jak uporczywość i sztywność wynikają z pierwotnego naznaczenia afektywnego. Coś wzbudziło w nas niechęć. To mógł być drobiazg, dawno już zapomniany. Pierwsze wrażenie, jakie dana osoba na nas wywarła, niemiłe okoliczności pierwszego spotkania, niechęć, jaką okazali danej sprawie inni członkowie grupy, dając nam odczuć, że jest to właściwy sposób jej traktowania ... Nieważne, co to było. Wzbudziło w nas negatywne emocje. Teraz informacje na dany temat zbierane są selektywnie: szukamy danych potwierdzających naszą opinię, ignorujemy informacje z nią sprzeczne. Powstaje negatywne ustosunkowanie bardzo trudne do zmiany – bo odporne na racjonalną argumentację.

Jednocześnie te same mechanizmy grupowe i emocje, których źródłem jest uczestnictwo w grupie prowadzą do kształtowania postaw pozytywnych. Warto zdawać sobie sprawę z tych procesów. Wiedza o nich umożliwia nam podjęcie interwencji – przeciwdziałania negatywnym zjawiskom i wspierania pożądaných postaw.

1.4. Stanowisko psychologii ewolucyjnej.

Psychologia ewolucyjna zwraca uwagę na bardzo prosty fakt: nasze zachowania zgodne są z logiką ewolucyjną: przetrwały te zachowania, które są przystosowawcze. Coś dzięki nim uzyskujemy. Psycholodzy ewolucyjni omawiają między innymi dwa typy zachowań, które mogą nas w tym miejscu szczególnie zainteresować – chodzi o zachowania altruistyczne i zachowania agresywne.

1.4.1. Zachowania altruistyczne

Definicja zachowania altruistycznego mówi, że jest to działanie na korzyść innej osoby, bez brania pod uwagę własnych korzyści. Ponosimy wręcz pewne straty: w działania pomocowe angażujemy swój czas, w którym mogliśmy realizować własne potrzeby, wiele wysiłku i kosztów. Jak pogodzić takie zachowanie z wizją świata ożywionego, w którym każdy osobnik dba tylko o siebie? Zrozumiałe – w ramach teorii samolubnego genu - wydają się jeszcze za-

chowania altruistyczne kierowane do osób z nami spokrewnionych: pomagając im zwiększamy szanse przekazania kolejnym pokoleniom wspólnych nam genów. Ale jak wyjaśnić zachowania altruistyczne przejawiane wobec zupełnie obcych ludzi? Narażamy się na koszty, żadnych zysków. Żadnych? Czy aby na pewno? Paradoks altruizmu – nad którym łamał sobie głowę Darwin – wyjaśnia **teoria altruizmu odwzajemnionego**: pomagając innym zwiększamy prawdopodobieństwo, że pewnego dnia inni pomogą nam. Nie tylko osoba, której wcześniej pomogliśmy. Także inni członkowie grupy, którzy nas znają i wiedzą o naszych poczynaniach. Oni także robią to zgodnie ze swoim jak najlepiej pojętym interesem. Mogą oczekiwać, w razie potrzeby, rewanżu z naszej strony.

Zachowania altruistyczne przetrwały nie wbrew prawom ewolucji, ale dlatego, że są bardzo przystosowawcze. Statystycznie rzecz biorąc opłaca się nawet ryzyko, czasami bardzo realne, które podejmują osoby ruszające na ratunek innym. Tendencja do podejmowania zachowań altruistycznych zastaje w ten sposób utrwalona i – jako korzystna – jest przekazywana z pokolenia na pokolenie jako **zachowanie gatunkowe**.

Niestety – wydaje się, że to samo możemy powiedzieć o drugiej omawianej tu grupie zachowań: zachowaniach agresywnych.

1.4.2. Zachowania agresywne

Często mówiąc o zachowaniach agresywnych traktujemy je jako patologię. Skazę na charakterze. Coś, co należy piętnować i zwalczać. Być może bardziej sensowne byłoby zadanie sobie pytania: dlaczego zachowujemy się agresywnie? Odpowiedź – jak powyżej: ponieważ jest to przystosowawcze. Przynosi korzyści. A na pewno przynosiło je naszym przodkom.

Agresja może przydać się przy zdobywaniu pożywienia, obronie przed drapieżnikiem. Ale nie tylko. W obrębie własnego gatunku agresja przydaje się w dwóch przypadkach: obrony terytorium (i zagarniania terytoriów cudzych) oraz w walce o prestiż w ramach własnej grupy.

Terytorium bronimy oczywiście przed innymi grupami. Choć współdziałamy – na zasadzie wymiany społecznej - w obrębie własnej grupy, to nasze poczucie lojalności w żadnym wypadku nie przenosi się na innych przedstawicieli naszego gatunku, których skłonni jesteśmy postrzegać przede wszystkim jako konkurencję. Groźną konkurencję – i potencjalnych wrogów. Psycholodzy społeczni mówią o zjawisku kategoryzacji społecznej: mamy skłonność do dzielenia ludzi na „swoich” i „obcych”. Skłonni jesteśmy do przeceniania różnic istniejących między grupą naszą a grupą obcą. „Swoich” widzimy w korzystniejszym świetle – w końcu utożsamiamy się z nimi w większym lub mniejszym stopniu – i mamy tendencję do ich faworyzowania. Kiedy już wyodrębnią się dwie grupy, byle drobiazg jest w stanie wywołać wzajemną niechęć i doprowadzić do konfliktu.¹⁰

¹⁰ Zainteresowanych zjawiskiem kategoryzacji społecznej i innymi mechanizmami grupowymi odsyłam do: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*.

W grupie własnej obowiązuje zaś ścisła hierarchia zbudowana na zasadzie dominacji. W grupach wielu gatunków zwierząt społecznych walka o prestiż zaczyna się bardzo wcześnie – w czasie zabaw młodych osobników. Bardziej lub mniej boleśnie – czasami wystarczy zablefować – ustala się w grupie młodych „porządek dziobania”, który zazwyczaj jest dość trwały. Zapobiega to niepotrzebnym walkom w przyszłości. Osobniki, które znajdują się na szczycie hierarchii mają większą szansę na przekazanie swoich genów następnym pokoleniom. Jest o co walczyć. A walczyć mają o co zwłaszcza ci, którzy znaleźli się na dole drabiny społecznej. To oni przejawiają najwięcej zachowań agresywnych: nie mają nic do stracenia. Porządek ustalony w grupie nie służy ich interesom – skłonni są więc do łamania obowiązujących reguł, nawet kosztem dużego ryzyka.

Ujawniają się tu bardzo wyraźne różnice międzypłciowe. W odniesieniu do ludzi dobitnie ilustrują to statystyki więzienne: $\frac{3}{4}$ skazanych za przestępstwa z użyciem przemocy to mężczyźni. W ich przypadku walka o prestiż ma większe znaczenie. W grupie dzieci to chłopcy częściej wykazują przemoc fizyczną; dziewczynki preferują agresję słowną. Również relacje w grupach dziewcząt i chłopców układają się odmiennie: hierarchia dominacji w grupach chłopców jest wyraźniejsza. Grupy dziewcząt są mniejsze i łączą je relacje wzajemnego wspierania się.

Relacja dziecko – środowisko jest zawsze dwustronna. Ani dorośli, ani inne dzieci nie zachowują się identycznie wobec każdego dziecka. Jego cechy – także cechy osobowości, w tym być może skłonność do zachowań impulsywnych, agresywnych – sprawiają, że jest bardziej lub mniej lubiane. Potem – działa już prawo etykiety. Skoro i tak mnie nie lubią, krytykują wszystko, co robię, to po pierwsze: pewnie mają rację, jestem taki a nie inny; po drugie: nie będę się więcej starał „być miły”. To i tak bezcelowe. Spróbuję swoje potrzeby realizować w inny sposób. Mniej społecznie akceptowany (to nie dla mnie). Być może łamiąc, lekceważąc reguły. Być może stosując agresję. Nie chcą mnie w grupie „kujonów”? Mięczaki. Bez łaski. Znajdę sobie własną grupę, w której będę akceptowany. Tam zostanę wreszcie doceniony.

Agresja może być przystosowawcza. Gdy zawiodą inne strategie – cóż innego pozostaje? Przejawiając agresję dziecko nie tylko wyładowuje swoją frustrację – realizuje również określone cele: walczy o prestiż, próbuje zwrócić na siebie uwagę, „pokazać się” na forum grupy, zaimponować innym. Być może uda się zyskać akceptację grupy, wzbudzić jej podziw dla siebie? Przynajmniej części osób – tych, które mają w grupie podobne kłopoty?

Wiedza – dlaczego? – nie oznacza przyzwolenia. Jednak najważniejsze jest zrozumienie, że agresja jest „po coś”. Kiedy już to wiemy, możemy spróbować umożliwić dziecku realizację tych samych potrzeb w sposób mniej destrukcyjny.

2. Czynniki decydujące o rozwoju moralnym

Geny, rodzice czy grupa rówieśnicza? Który z tych czynników przyczynia się w największym stopniu do rozwoju moralnego dziecka? W psychologii rozwojowej przez długi czas dominowało przekonanie o decydującym wpływie

rodziców na kształtowanie osobowości dziecka. Jeżeli pojawiały się jakieś niepokojące symptomy w zachowaniu i funkcjonowaniu dziecka – pierwszymi podejrzanymi byli rodzice: pewnie zawiniły błędy, jakie popełnili budując wzajemne relacje z dzieckiem. Pojęcie „toksycznych rodziców” zrobiło w psychologii ogromną karierę. Może jednak ich „wina” jest mniejsza niż się wydaje? We współczesnej psychologii rozwojowej nacisk na relacje rodzice – dziecko (zakorzeniony w teoriach psychoanalitycznych) wyraźnie się zmniejszył. Za to coraz większą wagę przywiązuje się do uwarunkowań genetycznych kształtujących zachowania, oraz do wpływu grupy rówieśniczej.

2.1. Style wychowawcze: rodzice

Psychologia wychowawcza tradycyjnie przywiązuje duże znaczenie stylom wychowawczym stosowanym przez rodziców. Podkreśla ich doniosłe znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka – w tym dla rozwoju moralnego, który ma się zakończyć internalizacją określonych norm i wartości. Faktycznie. Jesteśmy na co dzień świadkami procesu, w którym dzieci dość płynnie przejmują kulturę dorosłych. Pojawia się jednak pytanie, czy chodzi tu o bezpośredni wpływ ich rodziców, czy raczej wpływ dominującej w ich społeczności kultury dorosłych?

Styl postępowania rodziców wobec swoich dzieci nie jest na ogół zawieszony w próżni. W danym środowisku przekonania na temat tego, jak należy wychowywać dzieci są do siebie bardzo podobne. Podobny jest również styl życia rodzin, ich status społeczny i majątkowy, poglądy polityczne itd. Tak rozumiana zbiorowość dorosłych faktycznie bardzo silnie oddziałuje na zbiorowość dzieci: ich dziecięca kultura będzie wówczas w miarę wiernym – choć zachowującą swoją specyfikę – odbiciem kultury ich rodziców.

Spójrzmy jednak, co się dzieje, kiedy rodzice danego dziecka bardzo różnią się od rodziców innych dzieci. Tak się dzieje w przypadku rodzin imigrantów, które trafiają do zupełnie obcego środowiska. Rodzice zachowują swoją odrębność. Ich dziecko chodzi do miejscowej szkoły i ma kolegów z sąsiedztwa (brak w nim – to ważne – dzieci innych imigrantów). Zachowanie dziecka bardzo szybko upodobni się do zachowania jego rówieśników. To ich styl bycia będzie wiernie naśladowało. Jeżeli proces socjalizacji grupowej rozpocznie się odpowiednio wcześniej – wkrótce nie będzie znać różnic między nim a jego kolegami z klasy i podwórka. A wszystko to w czasie, w którym zachowanie jego rodziców – w tym styl wychowawczy stosowany wobec dziecka – pozostaje w miarę stałe. Nadal obce w nowym środowisku.

Socjalizacja dziecka przebiega w grupie rówieśniczej. To tutaj wykuta zostaje jego „osobowość publiczna”, którą wniesie w swoje dorosłe życie. Na czym więc polega wpływ rodziców?

Przede wszystkim mogą wpłynąć na dobór grupy rówieśniczej swoich dzieci – przynajmniej we wcześniejszych latach ich dzieciństwa. Jeżeli grupa rówieśnicza naszego dziecka wyznacza reguły, które nie są sprzeczne z tymi, które my uważamy za w miarę korzystne – w porządku. Co jeszcze możemy zrobić?

Grupa rówieśnicza wymaga od swych członków dopasowania się. Jednak nie wszystkie zachowania ulegają unifikacji. Poza pulą „zachowań obligatoryj-

nych” grupa zezwala na pewną dowolność w innych zakresach. Jak podaje Judith R. Harris: „Jeżeli wiedza, umiejętności albo opinie wyniesione z domu dotyczą spraw, które grupa rówieśnicza uważa za opcjonalne – spraw, w których uległość nie jest wymuszana, a odmienność postaw może być nawet ceniona – dziecko może je zachować. Większość dziecięcych grup rówieśniczych pozwala swoim członkom różnić się w takich sprawach, jak talent, hobby, poglądy polityczne i zawodowe plany na przyszłość.”¹¹ Zważywszy, jak duże znaczenie mogą mieć wykazywane zainteresowania i wybór zawodu na dorosłe losy naszych dzieci – obszar, który pozostaje dla oddziaływań rodzicielskich nadal wydaje się bezpiecznie obszerny. Poza tym istnieje jeszcze cała sfera „domowych” zachowań, zwyczajów, umiejętności, których dziecko uczy się w domu i których grupa rówieśnicza za bardzo nie modyfikuje.

2.2. Geny

Bardzo dobitnie wpływ genów na osobowość zachowanie pokazały badania bliźniąt jednojajowych – mających dokładnie taki sam genotyp - rozdzielonych po urodzeniu i wychowanych w różnych domach: „Siostry Chichotki były niezwykle skore do śmiechu. Dwaj Jimowie obgryzali paznokcie, pracowali w drewnie, lubili te same papierosy, to samo piwo i te same samochody. Inna para bliźniaków czytała czasopisma od końca, spuszczała wodę w toalecie przed skorzystaniem w niej i kichała w windzie. Inni bliźniacy obaj wstąpili do straży pożarnej.”¹² Przykładów jest o wiele więcej. Wśród nich przypadek Amy i Beth, dziewczynek, u których wystąpiły bardzo podobne zaburzenia osobowości, choć rodziny, które je adoptowały bardzo się między sobą różniły. Tak ogromne podobieństwa nie występują u bliźniąt dwujajowych, również tuż po urodzeniu oddanych do adopcji i wychowanych w różnych domach. Ich stopień pokrewieństwa jest taki sam, jak między zwykłym rodzeństwem, lub rodzicami i dziećmi. Nieco inny układ genów może spowodować bardzo duże różnice. Dzieci mogą bardzo różnić się od swoich rodziców. Jednak jeśli u rodzica występują zaburzenia osobowości, to prawdopodobieństwo, że wystąpią one również u jego dziecka będzie wyższe niż przypadkowe.

Dostępne dane wskazują na to, że wiele „kłopotów wychowawczych” z dziećmi nie musi wcale wynikać z błędów wychowawczych popełnionych przez ich rodziców. Odpowiedzialne mogą być za nie w dużej mierze uwarunkowania genetyczne.

2.3. Najważniejsze – to być normalnym: grupa rówieśnicza

Mieć normalną rodzinę, która zachowuje się „jak wszyscy inni”, i samemu być „normalnym”. A skąd wiemy, co jest a co nie jest normalne? Dowiadujemy się tego w grupie rówieśniczej. Poszczególne dzieci wnoszą do grupy rówieśniczej wartości i standardy zachowań wyniesione z domu. Tutaj – na podstawie dokonywania porównań – następuje specyficzne ustalenie, co jest „normalne i

¹¹ : Judith R. Harris, *Geny czy wychowanie*, s. 348.

¹² Tamże, s. 310-311.

ogólnie przyjęte”: jak należy się zachowywać, jakie opinie są słuszne i jaki sposób mówienia jest poprawny. I to stanie się odtąd najważniejszym wyznacznikiem tego, co właściwe i pożądane.

Psycholodzy podkreślają, że to, w czym ludzie są naprawdę dobrzy – to umiejętności naśladownicze. Jesteśmy w tym niezrównani. A celują w tym zwłaszcza dzieci. W roku 1931 przeprowadzono eksperyment, który polegał na tym, że w ludzkiej rodzinie wychowywane było szympansiątko – samiczka o imieniu Gua. W momencie rozpoczęcia eksperymentu Gua miała siedem i pół miesiąca, a synek państwa Kolleggów – Donald - dziesięć miesięcy. Małżeństwo starało się traktować tę dwójkę identycznie. Eksperyment miał odpowiedzieć na pytanie, czy szympansiątko traktowane jak ludzkie dziecko i wychowywane z ludzkim dzieckiem nabędzie umiejętności charakterystycznych dla człowieka. Wyniki eksperymentu były zaskakujące. Okazało się, że Donald dużo chętniej naśladował zachowania Gui niż na odwrót. „To Gua przodowała zwykle w znajdowaniu nowych zabawek i była inicjatorem nowych zabaw, natomiast Donald miał skłonność do naśladowania jej. Tak więc to od niej przejął denerwujący nawyk gryzienia ściany, potrafił też dość dobrze porozumiewać się w języku szympansów – nauczył się na przykład pohukiwania towarzyszącego chęci zjedzenia czegoś.”¹³ Wydało się to na tyle niepokojące, że dziewięć miesięcy później przerwano eksperyment. W wieku dwiętnastu miesięcy Donald potrafił wymówić zaledwie 3 angielskie słowa (przeciętne dziecko w tym okresie zna ponad 50 słów i zaczyna składać je w zdania).

Naśladowujemy nie dorosłych – ale inne dzieci. Zwłaszcza te trochę starsze. To one nam imponują. I pomagają w określeniu naszych własnych możliwości. Ich przykład pokazuje nam, co powinniśmy robić, co powinniśmy umieć, czego powinniśmy chcieć. To ich poczynania naśladowujemy szczególnie gorliwie. Z jednej strony: podziwiamy ich. Z drugiej: skoro oni potrafią coś zrobić – to ja też potrafię. Albo – będę potrafił już za chwilę. Dorosli wydają się dużo mniej dostępni. Robert Cialdini w swojej książce „Wywieranie wpływu na ludzi” opisuje, jak próbował nauczyć pływać swojego czteroletniego synka. Nic z tego nie wychodziło, bo malec bardzo bał się wody. Cialdini poprosił więc jednego ze swoich studentów – świetnego pływaka – aby on spróbował. Nadal bez efektu. Aż tu nagle, na oczach niedowierzającego taty, pewnego dnia chłopiec sam wszedł do wody i samodzielnie przepłynął basen. Okazało się, że nauczył się pływać obserwując innego, niewiele starszego od siebie chłopca, w którego domu jakiś czas temu spędził popołudnie. Wyjaśnił zdumionemu ojcu: „skoro on może, to ja też”.¹⁴ Przykład taty oraz dwumetrowego, wysportowanego studenta, oraz ich zapewnienia, że pływanie jest bezpieczne i całkiem łatwe, były dla niego mało miarodajne. Jak on, taki mały, miał porównywać swoje możliwości z dorosłymi. Może dla niego to nic trudnego. Inny chłopiec to co innego. Z nim można się porównywać. On należy do grupy odniesienia: osób postrzeganych

¹³ Podaję za: Judith R. Harris, *Geny czy wychowanie*, s. 120.

¹⁴ Robert Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*,

jako podobne do mnie. No i jaka motywacja! Przed starszym kolegą, któremu staramy się dorównać nie możemy się zbliżnić. Zapyta: „nie umiesz? To łatwe. Tylko patrz.” No i jak tu się oprzeć takiej argumentacji? Jakże prosta – i jeszcze z demonstracją. Skoro on ... W każdym razie trzeba podjąć wyzwanie. Nagrodą za sukces będzie aprobata tego i innych kolegów. Plus na dokładkę zachwyty taty. Karą za niedotrzymanie kroku – ryzyko wyśmiania niedorajdy przez grupę. Zdecydowanie – trzeba spróbować.

Przejmowanie kultury dziecięcej, która wyrasta z dominującej w danym środowisku kultury dorosłych, zaczyna się bardzo wcześnie. Możemy obserwować ten proces już w przedszkolu. Małe dzieci są mistrzami naśladowstwa. Poza tym – bardzo chcą bawić się z innymi dziećmi. Jeżeli jedno dziecko jest obce w danej grupie – musi przyjąć warunki większości. Proces dopasowania następuje bardzo szybko. W tej socjalizacji nie ma żadnego przymusu – neofici wykazują się wielką gorliwością i entuzjazmem. Dobrze widać to na przykładzie języka. Rodzice czasami ze zdumieniem odkrywają, że ich dziecko zaczyna mówić z akcentem, którego najwyraźniej nauczyło się od swoich kolegów – w domu nikt nie mówi w ten sposób.

Dlaczego zazwyczaj nie dostrzegamy siły tego procesu? Po prostu – nasze dzieci spotykają się najczęściej z dziećmi z bardzo podobnych środowisk. Nie ma sprzeczności w tym, czego o „byciu normalnym” dowiadują się w grupie i w domu.

3. Diagnoza rozwoju moralnego

Diagnoza poziomu rozumowania moralnego może nie pozwolić nam poprawnie przewidzieć zachowania dziecka, które znajdzie się w sytuacji rzeczywistego dylematu moralnego. Jak pokazały omówione wcześniej badania, brak jest jakiegokolwiek zależności między poziomem rozwiązywania dylematów moralnych a zachowaniem dzieci w realnym świecie.

Jaki jest w takim razie sens dokonywania diagnozy rozwoju moralnego dzieci i na czym miałyby ona polegać?

3.1. Najbardziej przekonujące są argumenty „z poziomu wyżej”

Wyniki badań, które wskazują na zmienność sytuacyjną zachowań dzieci, nie powinny skłonić nas do rezygnacji z dokonywania diagnozy rozumowania moralnego. W końcu nie zawsze postępujemy wbrew uznanym regułom. W dużym stopniu zależy to od dostępności tychże w momencie dokonywania wyboru. Najprostszym zaś przepisem na dużą dostępność norm jest częste z nich korzystanie. Powtarzający się kontakt z dylematami moralnymi (najlepiej rozstrzyganych wspólnie z innymi dziećmi) może zaowocować silniejszym, bardziej stałym ich wpływem na rzeczywiste zachowania dzieci. Zaś diagnoza poziomu rozumowania moralnego pozwoli nam na dobór argumentacji z poziomu tuż ponad ich obecnym poziomem. Wspominałam o tym wcześniej: taki właśnie styl argumentacji jest dla dziecka zrozumiały, przyswajalny i pomaga mu w przejściu do kolejnego stadium rozumowania moralnego.

3.2. Co może zrobić nauczyciel – wpływanie na kształtowanie się norm grupowych

Zgodnie z teorią Judith R. Harris nauczyciel może paradoksalnie mieć większy wpływ na zmiany osobowości swoich podopiecznych niż ich rodzice. Wpływ pośredni – poprzez wpływ na normy grupowe obowiązujące w jego klasie. Nauczyciel pełni rolę przywódcy grupy – chociaż nie jest jej członkiem. Normy obowiązujące w danej grupie tworzą się spontanicznie – w dużej mierze zależą od tych członków grupy, którzy zajmują w niej wysokie pozycje. Nie oznacza to, że nie można nimi zewnętrznym – do pewnego stopnia – kierować. Niektóre normy grupowe są bowiem wyjątkowo niekorzystne z punktu widzenia celów, jakie stawia sobie szkoła.

Próba zmiany nie może być „brutalna”. Nie możemy nastawiać się na wymianę jednego zestawu norm na drugi – przygotowany przez nas według wskazówek „modelu idealnego”. Każda próba takiej „brutalnej”, „nachalnej”, „lepiejwiedzącej” ingerencji spotka się ze zdecydowanym, spontanicznym sprzeciwem zainteresowanych. Wyjaśnia to teoria reaktancji: jeżeli czujemy, że ktoś próbuje wpłynąć na naszą opinię, narzucić nam określone rozwiązanie, odbieramy to jako ograniczenie naszej wolności – i zgłaszamy weto. Jeżeli jakaś czynność zostanie stanowczo zakazana – wywoła to reakcję sprzeciwu. Zakaz rodzi złość i agresję wobec osoby stosującej go. Może też spowodować – paradoksalnie – wzrost zainteresowania zakazanym zachowaniem. Psycholodzy społeczni przeprowadzili kiedyś prościutki eksperyment: w dwóch nowo oddanych do użytku szkolnych toaletach wywieszono na ścianach tabliczki. Na pierwszej napis brzmiał: „Prosimy nie pisać na ścianach. Na drugiej: „Zabrania się pisać na ścianach”. Efekt – pewnie do przewidzenia. Kiedy psycholodzy wrócili na miejsce po dwóch tygodniach, w drugiej toalecie – tej z zakazem – ściany były zabazgrane o wiele bardziej.¹⁵ Sprzeciw nie bierze się z negacji sensowności określonej zasady – wynika po prostu ze sposobu jej zaprezentowania: autorytarne narzucanie zasad często – ku zaskoczeniu i braku zrozumienia, co się właściwie stało, autorów nakazów i zakazów – przynosi przeciwstawne do pożądanego efekty. Próba manipulacji społecznej jest dopóty skuteczna, dopóki nie jest jawna. Na pierwszą myśl, że ktoś próbuje nami manipulować – z pominięciem naszej woli – stajemy okoniem. W innych okolicznościach tą samą zasadę, ci sami ludzie będą skłonni przyjąć ze zrozumieniem

Dlatego o wiele bardziej obiecujące jest wspólne ustalanie norm. Negocjacje uaktywniają przemożny mechanizm wymiany społecznej i konsekwencji. Bazują na nich techniki wpływu społecznego: drzwiami w twarz (on ustąpił, ja rewanzuję się tym samym) i stopy w drzwiach (skoro powiedziałem A, powiem też B). Być może efekt końcowy przyjętego zestawu reguł nie będzie tak gładki i zadowalający dorosłego obserwatora – za to znacząco zwiększają się szanse na przestrzeganie wspólnie ustalonych, wywalczonych w negocjacjach reguł gry – i szanse na to, że będą one wynoszone poza cztery ściany klasy szkolnej. Wkomponują się w zestaw naturalnych norm.

¹⁵ Podaję za: Aronson, Wilson, Alert, *Psychologia społeczna...*, s. 341.

4. Podsumowanie

Rozwój poznawczy umożliwia dziecku wchodzenie na kolejne etapy rozumowania moralnego. Przystwojenie określonych reguł nie oznacza jednak automatycznego stosowania ich w sytuacjach rzeczywistych dylematów moralnych. Na zachowania dzieci przemożny wpływ ma kontekst sytuacyjny. Nie powinno nas to dziwić. Główna teza psychologii społecznej mówi, że ludzie zachowują się różnie w różnych sytuacjach. Moc regulacyjna norm zależy od ich dostępności i ważności dla jednostki. Zależna jest więc od ilości i jakości doświadczeń. Jednak najlepszym gwarantem stosowania norm jest środowisko społeczne (grupa rówieśnicza), które respektuje podobny ich zestaw.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 1995, PWN.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 2000, GWP.
- Dembo M., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, WSiP.
- Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska i E. Hornowska, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie*, Łódź 1998, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.
- Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1, Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, GWP.
- Trempała J., *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1993, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Tuner S.T., Helms B., *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, WSiP.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, WSiP.