

ROBERT HALLIDAY
LINNÉA FRANKS
Utica College, USA

UCZ C DOBROCI: TEORIA ROZWOJU MORALNEGO A NAUCZANIE ETYKU

W niniejszym artykule autorzy badają wpływ teorii rozwoju moralnego na nauczanie etyki. Streszczenie tej teorii, ze szczególnym uwzględnieniem pracy Jamesa Resty, stanowi podstawę naszych dociekań. Dochodzimy do wniosku, że studenci filozoficznego kursu etyki są bardziej skuteczni w uzasadnianiu wyborów moralnych niż studenci innych kursów. Jednakże w wielu przypadkach rozwój moralny studentów skutkuje również ich postawami moralnymi a sposobem uzasadniania wyborów moralnych, wokół których tworzą się programy nauczania. Badamy, w jaki sposób wpływa to na nauczanie etyki i omawiamy te strategie nauczania, które ułatwiłyby doskonalenie moralnego uzasadniania postaw.

Obecnie na wszystkich uczelniach (w Stanach Zjednoczonych - przypis tłum.) nauczanie etyki jest często uzasadniane korzyściami zewnętrznymi. Odpowiedzialni za programy nauczania, tj. wykładowcy, kadra kierownicza i komisje akredytacyjne, często przyznają, że studenci, którzy uczestniczą w kursach etyki, będą lepszymi i bardziej wykształconymi obywatelami¹. Dla tych jednak, którzy uczą na tych kursach, takie uzasadnienie nie zawsze jest jasne. My, autorzy tego tekstu: wykładowca filozofii oraz terapeuta, często zastanawiamy się, czy podejmowanie kursu etyki przez studentów daje jakkolwiek miarodajny

¹ R. Halliday, L. Franks: *Teaching Goodness: Moral Development Theory and the Teaching of Ethics*. "Teaching Philosophy" 29:2, June 2006, s. 81-91. Przekładu dokonali studenci Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, w r. akad. 2006/2007, w składzie: K. Baranowska, M. B. dkowski, K. Cempel, A. Chojecki, S. Fokczy ska, M. Gonet, G. Iwanek, O. Jakubiel, P. Karczmarczyk, G. Lato, E. Opawska, M. Rakoczy, R. Rakowski, M. Roszkowska, A. Solarz, P. Stepaniak, Z. Szybisty, K. Zalewska, P. Zientara, N. elasko.

² Zob. B. J. Adamson, L. M. Harris, A. E. Hunt *Health Science Graduates: Preparation for the Workplace*. "Journal of Allied Health" 26 (1997). s. 187-199.

efekt. Wspólnym wysiłkiem rozpoczął my badanie efektywności nauczania etyki dla pracowników służby zdrowia, a to, co odkryli my, kompletnie nas zaskoczyło.

Doszedliśmy do dwóch wniosków. Pierwszym z nich jest to, że filozoficzny kurs etyki może mieć wymierny, korzystny wpływ na zdolność studentów do dokonywania racjonalnych uzasadnień swojego postępowania. Drugi wniosek, w pewnym sensie ważniejszy, mówi, że istnieje wyraźna zależność między stopniem rozwoju naszych studentów, a stopniem rozwoju wymaganym przy uprawianiu filozofii. W teorii moralnego rozwoju kolejne etapy moralnego uzasadniania wyborów są coraz bardziej skomplikowane. Uprawianie filozofii wymaga wyszego rozwoju intelektualnego, podczas gdy nasi studenci niekiedy prezentują postawy charakterystyczne dla wcześniejszych etapów rozwoju moralnego człowieka. Działalność filozoficzna w zakresie etyki i jej nauczanie nie wyprowadziły jeszcze wszystkich następstw pracy nad rozwojem moralnym.

W pierwszej części tego artykułu przedstawimy krótki przegląd teorii moralnego rozwoju człowieka. W drugiej części omówimy dowody skuteczności filozoficznych kursów etyki. W trzeciej części zastanowimy się nad następstwem teorii moralnego rozwoju dla etycznego wychowania.

Teoria rozwoju moralnego. Systematyczne badania nad ideą rozwoju moralnego rozpoczął Jean Piaget w latach 30. dwudziestego wieku³. Początkowo w swojej pracy koncentrował się na rozwoju logicznego myślenia i wnioskowania u małych dzieci, by później przejść do możliwości poznawczych u dzieci starszych. Jego koncentracja na procesie poznawczym poprowadziła go w kierunku zaliczenia aktu moralnego uzasadniania do procesów poznawczych i utożsamienia etapów rozwoju etycznego osoby z innymi działaniami poznawczymi człowieka. Etapy te były rozwojowe, bowiem dzieci przechodziły przez nie według określonej prawidłowości, powodowane potrzebą pogodzenia sprzeczności poprzez wykształcenie nowych narzędzi intelektualnych.

Kontrowersje wokół prac Piageta, a szczególnie nieporozumienia dotyczące interpretacji jego pomysłowych eksperymentów, skłoniły Lawrence'a Kohlberga do podjęcia próby ulepszenia badań empirycznych z teorii moralnego rozwoju⁴. Badania te, chociaż nie pozbawione kontrowersji, doprowadziły go do wniosku, że etapy rozwoju moralnego są uniwersalne i spójne, bo wszyscy przechodzimy przez nie w taki sam

³ J. Piaget: *The Moral Development of the Child*. Glencoe, III, Free Press, 1948.

⁴ L. Kohlberg: *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, Harper and Row, 1971.

sposób. Post p dokonuje si wraz z uprzytomnieniem sobie, e jaka analiza wybranego etapu nie wystarcza, by upora si ze zło ono ciami i sprzeczno ciami, jakie niesie do wiadzenie yciowe. Porz dek, w którym ludzie przechodz przez poszczególne etapy, zale y ponadto od wzgl dnej zło ono ci i oryginalno ci ka dego stadium w rozwoju człowieka.

Pierwszy etap, dotycz cy moralno ci przed-konwencjonalnej, charakteryzuje si skłonno ci dziecka do posłusze stwa. Naley zrobi tak a tak, bo kto kazał tak zrobi . Ten etap przechodzi w kolejny - egoizmu instrumentalnego b d jak jego prost odmian . Jest co , czego chc i co , czego ty chcesz, zatem mo emy zawrze układ. Kolejny etap, w którym bierze si pod uwag zdolno wykroczenia poza zwykł wymian handlow i podkre la si szerszy wymiar społeczny (kontaktów mi dzyludzkich), to moralno konwencjonalna. Na tym etapie nie pojawia si jeszcze krytyczny stosunek do norm post powania; s one uznawane za wła ciwe dlatego, e wszyscy zgodnie z nimi post puj .

Czwarty etap jest nazwany przez autorów etapem mi dzyludzkiego porozumienia. Skupia si on na zasadach wychowania ugruntowuj cych zaufanie do ludzi, a polega to na tym, e ka dy z nas potrafi dostrzec cudzy punkt widzenia, a nawet si z nim zgodzi . Tak dochodzi do wspierania porz dku społecznego, w którym ró ne relacje i interakcje mi dzyludzkie mog mie miejsce. Chocia nie ka dy b dzie moim przyjacielem i nie ka dy b dzie uczciwy, to jednak ka dy winien by ochraniaany przez prawo. Ta idea znajduje pełny wyraz w pracach Thomasa Hobbesa, który argumentował, e przy braku silnej władzy suwerena i sprawnego systemu prawnego, ycie byłoby „smutne, ubogie, brutalne i krótkie”⁵.

Jednak e nie wszystkie systemy prawne s jednakowo sprawiedliwe. Prawo mo e by dyskryminuj ce, niekompletne i arbitralne, dlatego nast pny etap, moralno praworz dna, umieszcza nasze zobowiazania moralne w obr bie ustale prawnych i społecznych umów, które zostały uzgodnione w toku odpowiednich procedur legislacyjnych. Wszelako nie wszystkie te procedury s równowa ne, wobec tego na ostatnim etapie zwanym *niearbitraln społeczn współprac* moralno jest określana przez to, jak rozs dni i bezstronni ludzie mogliby w sposób optymalny organizowa współprac . Ten punkt widzenia został wyra ony w pracach Immanuela Kanta i Johna Rawlsa.

Praca Kohlberga nie ustrzegła si krytyki, pod wpływem której James Rest i jego koledzy pracowali nad udoskonaleniem podstawy empi-

⁵ Th. Hobbes: *Lewiathan*, r. 13

rycznej etapów rozwoju moralnego oraz nad doprecyzowaniem tych etapów⁶. Jednym z ich kluczowych osiągnięć było odkrycie, że sam poznawczy osąd moralny nie wystarcza do sprawnego funkcjonowania moralności. Rest wyróżnił cztery elementy moralności: moralną wrażliwość lub zdolność dostrzegania moralnych aspektów sytuacji; osąd moralny lub zdolność rozumowego uzasadniania swoich działań; motywację moralną, co oznacza bycie wystarczająco skłonny do przedkładania jednych wartości moralnych nad inne; wreszcie moralne usposobienie, czyli zdolność do obstawania przy tym, co uważa się za słuszne⁷. Ponadto Rest przyznał, że etapy rozpoznane przez Piageta i Kohlberga obrazują tylko najbardziej podstawowe poziomy moralnej intuicji i podkreślił rolę zasad incydentalnych, które skupiają uwagę i umożliwiają zastosowanie tych zasad w nietypowych sytuacjach.

Innym ważnym aspektem pracy empirycznej Resty było uporządkowanie powyższych sześciu etapów według trzech schematów. Schemat jest „pewnym rodzajem wiedzy zakotwiczonym w trwałej strukturze pamięci”, który ukierunkowuje uwagę na nowe informacje, konstruuje proces ich uzyskiwania, nadaje kształt i znaczenie do wiadczeniu oraz dostarcza ram dla oceniania i rozwiązywania problemów⁸. Pierwszy schemat nazwany Schematem Korzyści Osobistej to połączenie Kohlbergowskich etapów drugiego i trzeciego. Jest on charakterystyczny dla okresu dziecięcego i nie uwzględnia do wiadczeń zorganizowanego społeczeństwa. Uzasadnia działanie poprzez odwołanie się do materialnych zwizków i dotyczy tych osób, z którymi jesteście emocjonalnie związane. Klasycznym przykładem jest postać Polemarcha z *Państwa* Platona, który tak definiował sprawiedliwość: „pomaga przyjaciołom i szkodzi swoim wrogom”.

Drugi schemat, Schemat Stałych Reguł, odpowiada czwartemu etapowi Kohlberga i uwzględnia potrzeby ogólnospołecznych, ujednoliconych i kategorycznych reguł. Ludzie działający wedle tego schematu poczuwają się do obowiązku przestrzegania zasad moralnych, czują, że istnieje obowiązek przestrzegania prawa, ale tak nie widzą to jako kwestię czysto etycznej wzajemności – kaźdy musi przestrzegać prawa, bowiem w ten sposób społeczeństwo lepiej funkcjonuje, nawet wówczas, jeśli pra-

⁶ J. Rest, S. Thoma, D. Naarvaez, M. Bebeau: *A NeoKohlbergian Approach to Morality Research*. „Journal of Moral Education” 29:4, (2000), s. 381-395.

⁷ J. Rest: *Morality*, w podręczniku *Handbook of Child Psychology* zredagowanym przez J. Flavella i E. Markhama. New York 1983, s. 556-629.

⁸ J. Rest i in.: *A NeoKohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory*. „Educational Psychology Review”, 11 (1999), s. 291-323 (konkretnie zob. s. 297).

prawo nie traktuje wszystkich na równi. Thomas Hobbes pokazał to w taki właśnie sposób, czyli tak, jak Trazymach i Glaukon w *Państwie*. Schemat trzeci, zwany Schematem Postkonwencyjnym, jest po prostu trzecim etapem i szóstym etapem Kohlberga i uwypukla koncepcję, że zobowiązania moralne bazują na wspólnych ideałach, które są odwzajemniane, na temat których można dyskutować i które wywodzą się ze „zbiorowego do wiadczenia”⁹. Tu też kładzie się nacisk na ich powszechność i spójność logiczną. Z tego względu, że prawa mogą być czytelne i stronnicze, moralnie jest korzystniejsza dla tych, którzy stosują się do tego schematu. W filozofii Johna Rawlsa oraz Immanuela Kanta są obecne echa myśli Platona wyrażone przez Sokratesa w *Państwie*.

Analogie pomiędzy zarysem moralnego rozwoju jednostki zawartym w teorii rozwoju a koncepcją wzrostu moralnego pojmowania problemów przedstawione w *Państwie* Platona, są wielce intrygujące. Oba te ujęcia utożsamiają rozwój osobowości z biegnięciem od osobistego interesu, a do ogólnie obowiązujących norm, utożsamianych z rozumowo broniącymi i podzielanymi wartościami przez wszystkich członków danej społeczności, ale nie wykluczają one dyskusji na ich temat. Była to kompozycja dyskusji Sokratesa przynosi coś ponad wykład filozoficzny, bo jest ona inspirowana spostrzeżeniami Platona na temat rozwoju ludzkiego wnętrza.

Rest i jego koledzy podkreślają, że pomimo, iż schematy reprezentują poszczególne procesy rozwojowe, to rozwój osobowości nie przebiega przez nie w sposób linearny; różne schematy przeważają w różnych etapach rozwoju człowieka. Zatem, na przykład, osoba myśląca według schematu pierwszego przykładu trzykrotnie wagi do interesu osobistego niż do abstrakcyjnych wartości dotyczących powszechności norm i sprawiedliwości. Osoba myśląca w sposób charakterystyczny dla etapu szóstego jest przeciwieństwem osoby z etapu pierwszego, natomiast osoba z etapu trzeciego przywiązuje różną wagę do abstrakcyjnych norm i własnego interesu, jednakże respektowania norm przeważa nad obydwoma tymi czynnikami¹⁰. Do tej sprawy wrócimy w końcowej części artykułu.

Narodził się badawczy wymiar, który Rest i jego współpracownicy i wykorzystany w ich badaniach był test oceniający zwany Defi-

⁹ Ibid. s. 307.

¹⁰ Ibid.

ning Issues Test, czyli DIT¹¹. DIT uruchamia schematy przez skłonienie ludzi do odpowiedzi na pytania moralne. Jest to test wielokrotnego wyboru, badany wybiera odpowiedzi, które są później oceniane przez porównanie z typowymi odpowiedziami udzielonymi w różnych schematach. Rozkład schematów określa następuje typ, do którego należą badani. Początkowo wynikiem testu DIT nadawano wartość P, która odzwierciedlała względnie wagę przywiązywaną do zasadniczych rozważań moralnych, czyli Kohlbergowskich etapów 5 i 6. W celu otrzymania bardziej szczegółowego obrazu, zakres P został zastąpiony zakresem N2, który opiera się na tym, jak osoba szereguje cztery najważniejsze zagadnienia, jak również wszystkie zagadnienia pod względem ich moralnej doniosłości. Ta procedura pozwala na rozróżnienie poziomów, czyli stopni, w jakich poszczególne poziomy są oceniane jako mniej ważne od poziomów wyższych. N2 uzyskuje się przez odjęcie od średniej punktów z etapów 5 i 6, średniej z etapów 2 i 3. Im większa różnica, tym znaczącej zró nicowanie między etapami¹².

Inne kryteria także zostały wykorzystane do oceny poziomu moralnego uzasadniania, ale żadne nie były tak precyzyjne i skuteczne jak DIT.

Edukacja etyczna na studiach medycznych. Istnieje rozwijająca się gałąź badań nad wartością edukacji moralnej studentów nauk medycznych, ale nie wszystkie jej wyniki są zadowalające. Aby lepiej zrozumieć, jak metody nauczania i programy studiów wpływają na naszych studentów, przedsięwzięliśmy badania nad wpływem zawodowego kursu etyki na uzasadnianie moralnych wyborów. Na naszej uczelni profesjonalny kurs etyki jest wymagany do specjalizacji na kierunkach medycznych i jest prowadzony przez pracowników Instytutu Filozofii. Ponieważ jest to kurs przeddyplomowy, to studenci terapii zajęciowej i fizykoterapii są zobowiązani do zaliczenia tych przedmiotów w przedzawodowej fazie studiów, wraz ze studentami pielęgniarstwa, rehabilitacji, biznesu, prawa karnego i innych kierunków.

Mimo, iż zdajemy sobie sprawę, że moralność polega na czymś więcej niż tylko na moralnym uzasadnianiu, to z wielu powodów decydujemy się oceniać tylko te ostatnie. Po pierwsze, wiemy, iż kursy filozofii uczą teorii moralności, niekoniecznie za postępowania moralnego. Po drugie, solidne i wyraziste kryteria oceny moralnego uzasadniania nie

¹¹ J. Rest: *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1979.

¹² J. Rest, S. Thoma, D. Narvaez, M. Bebeau: *Alchemy and Beyond: Indexing the Defining Issues Test*. "Journal of Educational Psychology" 89:3, 1997, s. 498-507.

zawsze s takie same jak te, które odnosz si do moralnych zachowa . Ostatecznie, studenci podlegaj etycznej ocenie swojego zaangażowania i wytrzymało ci w czasie całego pobytu na uczelni. Eksperymenty, na podstawie których ustalane s uczelniane preferencje, nie uzyskały pozytywnej oceny Institutional Review Board.

W czasie przeprowadzania naszych bada zaskoczyła nas liczba publikacji, w których dokonano oceny poziomu rozumowa moralnych tylko tych studentów, którzy uczyli si etyki bez uwzględniania innych aspektów, takich jak poziom edukacji, stopie dojrzało ci i innych czynników modyfikuj cych kontekst edukacyjny. Do naszych bada zdecydowali my si wykorzysta grup kontroln zło on z tych studentów, którzy nie brali udziału w kursie etyki, ale których oceniano tak samo, jak studentów uczestnicz cych w takim kursie. Grupa eksperymentalna została podzielona na dwie sekcje „Etyki zawodowej”, natomiast nasza grupa kontrolna składała si z dwóch podobnych wiekowo sekcji uczestnicz cych w kursie „Wst pu do socjologii”.

Zastosowali my pi ró nych metod oceniania, zarówno ilo ciowych jak i jako ciowych, pomocnych przy okre laniu poziomu moralnego uzasadniania, na pocz tku i pod koniec tego samego semestru. W tym samym okresie nadzorowali my tak e DIT. Zastosowali my równie kwestionariusz dotycz cy problemów etycznych, który skonstruowaliśmy na pocz tku bada . Wreszcie przeprowadzili my na koniec semestru rozmowy z sze cioma studentami, jak i z tymi wykładowcami, którzy nauczali w grupie eksperymentalnej. Pod koniec semestru oceniliśmy kwestionariusze wypełnione przez studentów, aby pozyska dodatkowe informacje o wpływie kursu etyki na kształtowanie ich osobowości. Nasza wyj ciowa próba składała si z 60 studentów w ka dej grupie, w sumie daj c 120 osób, ale zostali oni wyselekcjonowani tak, e ka da z grup została ograniczona do najlepszych studentów, do studentów którzy zrezygnowali z zaj , oraz niektórych spośród tych, którzy zaliczyli kurs nauczania etyki. W ten sposób uzyskali my próbk zło on z pi - dziesi ciu dwóch uczestników bada .

Wydawca opracował test DIT i zwrócił nam wyniki typu N2 i P oraz nieopracowane dane. Kiedy zastosowali my analiz statystyczn za pomoc testu T, odkryli my, e istnieje istotna ró nica mi dzy rednimi wynikami przed kursem, a rednimi wynikami po uko czeniu kursu dla grupy eksperymentalnej. Nie było adnej statystycznie istotnej ró nicy w analogicznych wynikach w grupie kontrolnej. Tak wi c, przeci tnie grupa bior ca udział w zaj ciach z etyki zrobiła wi ksze post py w przeprowadzaniu moralnych rozumowa na koniec semestru ani eli grupa kontrolna.

Zauważyli my także, że wyniki studentów uzdolnionych były znacznie wyższe od pozostałych. Na przykład, wyniki grupy przed-testowej wynosiły przeciętnie 39 punktów, podczas gdy takie same wyniki studentów przeciętnych wyniosły 27,5 punktu. Nie mogło to być wytłumaczone wiekiem, gdyż grupa studentów uzdolnionych była przeciętnie młodszą i w większości byli to słuchacze drugich lat studiów. Nie zauważono żadnych statystycznych związków pomiędzy wynikami DIT a innymi czynnikami, takimi jak wiek, płeć czy kierunek studiów.

Pytania z ankiety nie były zaprojektowane tak, aby badać moralność; interesujące jest jednak to, że wielu studentów w obu grupach miało trudności z przytoczeniem decyzji etycznej, jak podaliśmy. To prowadzi nas do przekonania, że ich moralność może być niewielka. Odkryliśmy, że studenci z grupy eksperymentalnej poczynili większe postępy na tym obszarze, i byli w stanie powołać się na prawdziwie etyczny wybór po tej stronie, w przeciwieństwie do studentów z grupy kontrolnej.

Ogólnie rzecz biorąc, wyniki uzyskane z wywiadów były bardzo podobne do tych z kwestionariusza i testu DIT, aczkolwiek pojawiło się kilka niespodzianek. Chociaż wykładowca odpowiedzialny za realizację programu w zakresie etyki zawodowej nie posiadał żadnych danych ilościowych na temat sprawności studentów we wnioskowaniach moralnych, to jednak był on w stanie zaobserwować wzrost tej umiejętności w trakcie prowadzonych dyskusji. Odnotował także, że wzrósł poziom ich uczestnictwa w zakresie podejmowania etycznych decyzji; osiągnęli większą zdolność w uzasadnianiu swoich wyborów, a w miarę trwania semestru były one coraz doskonalsze.

Wytyczne dla nauczania etyki filozoficznej. Wytyczne dla nauczania etyki teoretycznej dzieli się na trzy kategorie: dobre wiadomości, złe wiadomości, oraz wiadomości z ważnymi wskazówkami dla nauczania etyki. Dobre wiadomości, które są oparte na naszych poszukiwaniach badawczych i potwierdzone w literaturze fachowej są takie, że mają z etyki filozoficznej mogą mieć wymierny i pozytywny wpływ na zdolność moralnego uzasadniania studentów. Pomimo, że próbna grupa kontrolna była stosunkowo niewielka, wykorzystanie jej, oraz odniesienia do literatury, pozwoliły nam na ostrożne, ale optymistyczne sformułowanie wniosków. Ostrożne, bo zyski nie są zbyt okazałe.

Zła wiadomość jest taka, że nie możemy wiele nauczyć, o ile jest to w ogóle możliwe, w zakresie zachowań etycznych studentów. Chociaż wydawałoby się, że poprawa umiejętności moralnych wnioskowania powinna prowadzić do poprawy moralnych zachowań, to badania takiej zależności nie potwierdzają. Takie są złe wiadomości dla osób postronnych

na temat nauczania etyki, oraz dla tych, którzy realizują programy zawodowe i zwracają się do wydziałów filozofii z nadzieją, że ich studenci będą się zachowywać bardziej moralnie w życiu zawodowym i prywatnym. Jest to również zła wiadomość dla programowego nauczania przedmiotów humanistycznych, które mają podobne wytyczne dla studentów wszystkich szkół wyższych. Jednakowoż istnieje możliwość, że brak dowodów na związek między poprawą etycznego wnioskowania a poprawą etycznego zachowania jest rezultatem niewłaściwego postawienia sprawy. Badacze czasami wykorzystują takie wskaźniki złych (niemoralnych) zachowań, które dla osoby badanej znacząco wręcz przeciwnie, np. okazjonalne użycie marihuany czy drobne wykroczenie drogowe. Oceniający w dalszym ciągu nie mają zdania na temat tej kontrowersji, zatem istnieje potrzeba prowadzenia kolejnych badań w tym zakresie.

Najważniejszym wnioskiem płynącym z badań nad moralnym rozwojem dla nauczania etyki filozoficznej jest postępująca rozbieżność pomiędzy naszymi studentami a nadziejami pokładanymi w przedmiocie. Mówi o rozwoju, wielu, jeżeli nie większość naszych studentów prezentuje niski poziom, podczas gdy dyscyplina studiów i nauczane przedmioty wymagają wysokiego poziomu osobistego słuchaczy. Oto młodsi uczniowie gimnazjum uzyskują średnio 20 punktów z testu DIT, uczniowie liceum 30, studenci 40 punktów, magistry 50, a doktorzy i studenci filozofii 60 punktów. Studenci uczestniczący w naszych zajęciach uzyskali średnio w granicach 30 punktów, co niewiele odbiega od poziomu studentów pierwszego i drugiego roku biorących udział w zajęciach ogólnorozwojowych.

Jakkolwiek, wracając do trzech schematów rozpoznanych przez Restę i omówionych wcześniej, poniżej opisany wynik znaczy tyle, że przeciwny student kieruje się schematem korzyści osobistych lub schematem przestrzegania norm. Istnieje pewien dobrze znany etyczny dyalekt ujęty przez Lawrence Kohlberga w jego badaniach. W tej historii Heinz jest farmerem żyjącym w małym prowincjonalnym miasteczku. Miejscowy aptekarz posiada lekarstwo na śmiertelne choroby Heinza. Jednak wymusza on znacznie zawyżone ceny za ten lek, po to, aby wynieść się z tej zapadłej dziury do dużego miasta. Gdy omawiamy ten przypadek ze studentami, którzy kierują się schematem korzyści osobistych, to oni uważają, że zachowanie aptekarza jest usprawiedliwione, ale też twierdzą, że Heinz powinien wykraść mu lekarstwo. Studenci ci mogliby posłużyć się stwierdzeniem, że dla każdego, kto próbuje rozwiązać tę sytuację, jest ona względna. Ci zaś spośród studentów, którzy kierują się schematem przestrzegania norm, będą widzieli to jako zaczątek

łamania prawa i b d twierdzi, że Heinz nie powinien kra lekarstwa, bo taki czyn jest sprzeczny z prawem". Prowadz c dyskusj na wy - szym poziomie trudno jest rozstrzygn, czy osoba podejmuj ca jakie działanie kieruje si korzy ci własn, czy te normami społecznymi. Dla tych studentów, którzy ju my l na takim wy szym poziomie, odpowiedzi innych wydaj si niedojrzałe, nieprzemylane lub znacznie ułomne.

Wielu studentów uczestnicz cych w zaj ciach ogólnofilozoficznych nie jest przygotowanych do przyswajania sobie problemów na poziomie wymaganym na kursie etyki. Z tego powodu postrzegaj oni ten kurs jako irytuj cy i mało istotny. Próba nauczania ich koncepcji filozoficznej Immanuela Kanta czy Johna Rawlsa notorycznie stwarza wiele problemów, i to nie tylko z powodu zawilo ci Kantowskiego wywodu czy oschłego stylu Rawlsa. Koncepcje, z którymi studentom przychodzi si zmierzy, po prostu przerastaj ich mo liwo ci. Wa ne wi c jest, aby prowadz cy zaj cia rozpoznali sytuacj: studenci przecie nie s niezdolni, głupi czy niezainteresowani kursem. Po prostu wymaga si od nich my lenia przerastaj cego ich mo liwo ci percepcji. S oni lud mi my l cymi według schematu drugiego, którym ka emy porusza si w wiecie schematu trzeciego.

Dobr wiadomo ci jest to, że filozofia, przez swoj natur, sprzyja rozwojowi etycznego uzasadniania, a filozoficzne kursy etyki w istocie posiadaj potencjał, aby przeprowadza studentów przez zaplanowane poziomy nauczania. Filozofia jako dziedzina wiedzy działa poprzez formułowanie i rozwi zywanie sprzeczno ci, problemów teoretycznych i zagadek. Jest to taki mechanizm post powania, który Piaget i Rest uznali za wa ny czynnik moralnego rozwoju.

W du ej mierze to, co robimy na zaj ciach z etyki, opiera si na stawianiu pyta, udzielaniu na nie odpowiedzi, sprawdzaniu studentów w zakresie rozumienia, badania i rozwi zywania problemów. Oto kolejny przykład. Na zaj ciach dochodzi do sytuacji, że w ród słuchaczy znajduje si krewny profesora, rodzina za wpływa na niego, aby wy ej oceniał krewniaka. Ci, którzy my l na poziomie schematu pierwszego, usprawiedliwiaj takie zachowania i mówi, że nale y troszczy si o rodzin. Profesor mógłby wówczas odpowiedzie: „Có, gdyby ka dy post pował w ten sposób? Co, je li egzaminator na prawo jazdy przepuszcza niewykwalifikowanego kandydata na kierowc tylko dlatego, że jest on jego znajomym?”. Czasami rozwa ania te przynios jakie skutki, czasami nie, jednak wyłuszczenie konsekwencji decyzji mo e spowodowa zaistnienie wewn trznej sprzeczno ci, a to mo na przewyci y jedynie przez rozwój moralny. „Je eli nie godz si na korzystanie z drogi wraz

z niebezpiecznymi kierowcami, to nie mogą stosować reguły troszczenia się o rodzinę. A jeśli nie godzi się na to wobec instruktorów nauki jazdy dla kierowców, to nie godzi się na to także wobec profesorów. Wić może wcześniej się myliłem”.

Kolejne ważne następstwo wynikające z tych badań wpływa na rozpoznanie zakresu poziomów, na których pozostają studenci. Ci z nich, którzy uczęszczali na kursy, osiągnęli wynik N2 w zakresie od 0,33 do 58,53 punktów w testie wstępnym, i w zakresie od 6,56 do 67,88 punktów w testie późniejszym. Oznacza to, że niektórzy myśleli jak dzieci, inni - jak typowi absolwenci. Niektórzy z nas widzą, że istnieje znaczny rozdźwięk pomiędzy umiejętnościami studentów, co ma swoje konsekwencje w zakresie sposobu tworzenia klas, prowadzenia dyskusji i oceniania odpowiedzi studentów. Czym innym jest to, że musimy przystosować zajęcia do poziomu tych z naszych studentów, którzy mają ograniczony dostęp do wiedzy i informacji, podczas gdy starsi studenci mają o wiele bogatsze zasoby wiedzy, a czym innym jest rozpoznanie istnienia radykalnie innych sposobów myślenia.

Trzecim wnioskiem dla nauczania etyki jest zrozumienie, że przechodzenie od schematu do schematu jest procesem powolnym - to, co następuje, jest raczej rozwojem niż zdobywaniem wiedzy o faktach. Uczucie się geologii czy historii nie wymaga rozwoju osobistego w takim stopniu, jak wymaga tego nauka myślenia etycznego. Interesujące rzeczy dzieją się z części systemu nerwowego odpowiedzialnego za myślenie etyczne i nie jest wykluczone, że myślenie według wyszeregowanego schematu wymaga zmiany struktury mózgu. Jeszcze nie przemyśleli my skutków tego zjawiska dla oceniania pracy studentów na kursach etyki.

Ostatnią konsekwencją dotyczy sposobu konstruowania i prowadzenia zajęć. Literatura dotycząca rozwoju osobowości, chociaż niezbyt bogata wskazuje, że nauczanie etyki w oparciu o wiele przykładów i teorii jest najbardziej korzystne dla rozwoju uzasadniania moralnego. Nasze rozmowy ze studentami i profesorami zdają się to potwierdzać. W wieloletniego, rozpoczęli my wspólnie inicjatywę między naszymi Wydziałami po to, aby niektóre z przykładów wykorzystywanych w trakcie edukacji zawodowej prezentować także na zajęciach kursowych z etyki dla studentów filozofii. Poszukujemy również innych sposobów zwiększenia przydatności owych przykładów oraz ich konsekwencji zarówno w nauczaniu teorii, jak i ochronie zdrowia studentów. Bylibyśmy zainteresowani kontaktem z tymi, którzy zajmują się podobnymi problemami.

Dla tych z nas, którzy uczą etyki, zrozumienie teorii rozwoju może pomóc trafnie uchwycić odpowiedzi dobiegające z sali wykładowej oraz zaprojektować dyskusję czy inne rozwizania tak, by zawierały

sprawy kontrowersyjne i przeciwstawne, które b dzie mo na rozwi zy-
wa wraz z doskonaleniem poziomu intelektualnego studentów. Przy-
chodz do nas studenci znajduj cy si w bardzo ró nych stadiach roz-
woju, my za musimy rozpozna te ró nice oraz ich konsekwencje.
Rozwój studentów w trakcie nauki jest mo liwy i mo e by stymulo-
wany przez prowadz cego, je li zrozumie on, jak rol odgrywa rozwój
moralny w kształtowaniu pozostałych umiej tno ci studenta.