

## Desenvolvimento Moral - Kohlberg

Para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas.

Criou a teoria dos estádios morais, pois acreditava que o nível mais alto da moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que as apresentadas por Piaget. Assim, segundo o autor, existem **três níveis da moralidade**. O primeiro chamou de **nível pré-convencional** que se caracteriza pela moralidade heterônoma, onde "as regras morais derivam da autoridade, são aceitas de forma incondicional e a criança obedece para evitar um castigo ou para ser recompensada" (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 311). O indivíduo deste estágio, define a justiça em função de diferenças de poder e status, sendo incapaz de diferenciar perspectivas nos dilemas morais. Há neste nível um segundo estágio, o qual Kohlberg, chamou de moralidade de intercâmbio, pois inicia-se o processo de descentração, possibilitando ao indivíduo perceber que outras pessoas também tem seus próprios interesses, porém a moral ainda permanece individualista, fazendo com que estabeleça trocas e acordos. Segundo Dáz-Aguado e Medrano (1999), Kohlberg afirmava que as regras e expectativas sociais, são externas ao eu.

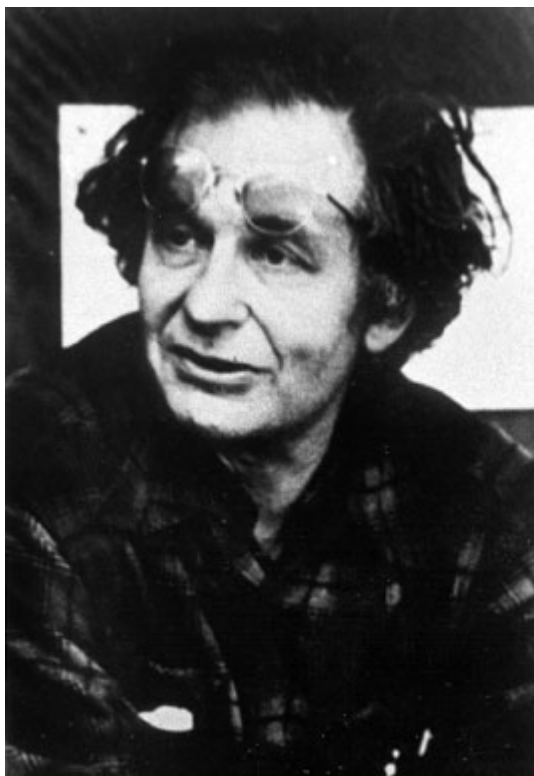
O segundo nível, classificado por Kohlberg, foi chamado de **nível convencional**, o qual valoriza-se o reconhecimento do outro e inclui dois estágios: o da moralidade da normativa interpessoal e o da moralidade do sistema social. No primeiro começa-se a seguir as regras para assim garantir um bom desempenho do papel de "bom menino" e de "boa menina", percebe-se uma preocupação com as outras pessoas e seus sentimentos. Já no segundo estágio, o indivíduo "adopta a perspectiva de um membro da sociedade baseada em uma concepção do sistema social como um conjunto consistente de códigos e procedimentos que se aplicam imparcialmente a todos os seus membros" (DÍAZ-AGUADO e MEDRANO, 1999, p. 31).

O terceiro nível foi chamado de **nível pós-convencional**, considerado por Kohlberg, como o mais alto da moralidade, pois o indivíduo começa a perceber os conflitos entre as regras e o sistema, o qual foi dividido entre o estágio da moralidade dos direitos humanos e o estágio dos princípios éticos universais. Neste nível, os comportamentos morais passam a ser regulados por princípios (exemplo: o indivíduo não rouba simplesmente porque sabe que isso é errado).

"Os valores são independentes dos grupos ou das pessoas que os sustentam, porque são princípios universais de justiça: igualdade dos direitos humanos, respeito à dignidade das pessoas, reconhecimento de que elas são fins em si e precisam ser tratadas como tal. Não se trata de recusar leis ou contratos, mas de reconhecer que eles são válidos porque se apoiam em princípios" (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 312).

Segundo os estudos de Kohlberg, pouquíssimas pessoas atingem o último nível da construção moral, o qual alega inúmeros motivos. Ao encontrar soluções aceitáveis a tal descoberta, o autor justifica que em primeiro lugar as pessoas não nascem morais, mas que seu comportamento moral evolui a partir de etapas e de oportunidades que procedem à descentração. Partindo deste pensamento, Kohlberg esperava que os pais e professores estivessem moralmente maduros para auxiliarem as crianças, mas, como ele mesmo percebeu, nem sempre isto ocorre. Outro facto que o autor aponta é que sentia dificuldades em encontrar professores para auxiliá-lo, uma vez que muitos se encontravam no nível pré-convencional. Mais uma vez, constatamos que a influência do adulto na construção moral da criança é um facto importante, pois se segundo Kohlberg,

o adulto encontra dificuldades em atingir o nível máximo da moralidade, como poderá construí-la nas crianças?



## ***A Vida***

Lawrence Kohlberg doutorou-se em Psicologia na Universidade de Chicago, em 1958, com uma Tese de Doutoramento sobre o Raciocínio Moral em Rapazes Adolescentes. Antes de se doutorar, Kohlberg ofereceu-se como voluntário para integrar a tripulação de um navio mercante norte-americano que conduziu ao novo Estado de Israel dezenas de judeus, recém-libertados dos campos de concentração nazis. A experiência na construção do novo Estado de Israel e o contacto com os campos de extermínio nazis seriam acontecimentos marcantes na sua vida. De origem judaica, Kohlberg aderiu, bastante cedo, a uma ética humanista, de influência kantiana. Na psicologia, a sua maior influência foi a obra de Piaget, em particular, o livro *Le Jugement Morale Chez les Enfants*, que leu enquanto estudante universitário. Professor de Psicologia do Desenvolvimento na Graduate School of Education da Harvard University, Kohlberg fundou e dirigiu, durante vários anos, o Center for Moral Education. Morreu em 1987.

## ***A Obra***

Lawrence Kohlberg dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral. Grande parte dos seus estudos foram publicados inicialmente em revistas científicas e, mais tarde, foram reunidos em dois volumes, de cerca de 500 páginas cada, publicados, em 1981 e 1983, na Harper and Row, com o título de *Essays on Moral Development I e II- The Philosophy of Moral Development and The Psychology of Moral Development*. Dos seus inúmeros artigos publicados em revistas, é possível destacar os seguintes: "The Child as Moral Philosopher", *Psychology Today*, Setembro de 1968, 25-30; "Moral Education and the New Social Studies", *Social Education*, XXXVII, 5, 1973, 369-75; "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *School Review*, LXXIV, 1, 1996, 1-29

## ***A Teoria da Educação Moral***

Lawrence Kohlberg é o nome mais importante deste século no âmbito da educação moral. A sua investigação domina praticamente todos os debates sobre educação moral no mundo universitário e a sua teoria é presença constante em revistas de educação. A sua investigação influenciou não apenas o mundo da educação, mas também da justiça. O reconhecimento de Kohlberg surgiu nos anos 80, embora os seus trabalhos fossem conhecidos e debatidos no mundo restrito dos académicos que se dedicavam ao estudo do desenvolvimento moral. De certa forma, o seu reconhecimento e popularidade constituiu uma resposta ao mal estar causado pela ineficácia do modelo curricular da clarificação de valores, tão em voga durante os anos 60 e 70. Por outro lado, a sua teoria abriu uma porta de esperança para os que vêem a sociedade norte-americana e as sociedades europeias ameaçadas pela corrupção, criminalidade e crescente egoísmo social. O interesse pela teoria de Kohlberg deve-se, também, à seriedade e à

monumentalidade do trabalho de investigação conduzido por ele ao longo de três décadas, sem nunca se desviar do seu objectivo central: o estudo do desenvolvimento moral e de uma abordagem à educação moral preocupada com a questão da justiça. Nessa caminhada, Kohlberg soube, como poucos, associar os contributos da psicologia do desenvolvimento, em particular dos trabalhos de Piaget, da filosofia moral, nomeadamente o pensamento de Kant e da sociologia política, com particular destaque para o liberalismo social de John Rawls. Psicologicamente, Kohlberg afastou-se das influências psicanalítica e comportamentalista, representadas ao mais alto nível por Freud e Skinner, procurando as suas raízes na psicologia cognitivista de inspiração piagetiana. Filosoficamente, Kohlberg recusou a influência da filosofia analítica, procurando um retorno à filosofia crítica de inspiração kantiana. Sociologicamente, reagiu à influência do relativismo moral, procurando justificações para a defesa de uma ética universal, independente dos condicionalismos sociais e culturais. Kohlberg iniciou a sua investigação sobre desenvolvimento moral em crianças e adolescentes, com a apresentação da sua Tese de Doutoramento, na Universidade de Chicago, em 1958. Daí até à sua morte, em 1987, nunca mais abandonou o estudo do desenvolvimento e da educação moral. Lawrence Kohlberg e os seus colaboradores, ao longo de 30 anos, nunca deixaram de colocar novas hipóteses, reexaminaram dados anteriores, fizeram revisões dos estudos e responderam às inúmeras críticas vindas, sobretudo, de teorias não cognitivistas do desenvolvimento moral. A bibliografia de Kohlberg foi, durante muitos anos, disponível apenas em séries monográficas e artigos de revistas científicas. Nos anos 80, esses estudos foram reunidos em dois volumes com cerca de 500 páginas cada um, com os títulos de *Essays on Moral Development I - The Psychology of Moral Development* e *Essays on Moral Development II - The Philosophy of Moral Development*

O interaccionismo social da teoria da educação moral de Kohlberg e, em particular, a abordagem comunidade justa, é influenciada pela teoria educacional de John Dewey, nomeadamente o livro *Educação e Democracia*. Essa dívida foi publicamente explicitada por Kohlberg no artigo *Development as the Aim of Education: The Dewey View*, no qual descreve e analisa três grandes teorias educacionais, o romantismo (Rousseau, Freud e Mill), a transmissão cultural (Durkheim) e o progressismo (Dewey). Kohlberg rejeita quer o individualismo romântico quer o colectivismo da transmissão cultural, propondo uma teoria que estabeleça uma síntese criativa entre o individual e o social na educação, baseada na noção de interacção e interdependência entre o organismo e o ambiente, entre a pessoa e o meio, entre o sujeito e o objecto, à boa maneira de Jean Piaget. Epistemologicamente, Kohlberg assume-se como um continuador de Piaget, rejeitando a noção de que o conhecimento seja o produto da cultura ou do inatismo. Ao invés, o conhecimento constrói-se a partir da interacção do sujeito com o objecto, do organismo com o meio, não fazendo sentido algum a separação de um do outro. Esta ligação íntima entre o individual e o social assume um lugar central na moral de Kohlberg. A justiça surge como o expoente máximo dessa ligação, porque pressupõe que o indivíduo seja capaz de equilibrar os seus interesses e pontos de vista com os interesses mais gerais da sociedade. A partir dos anos 70, com o início do seu envolvimento na criação de programas curriculares de educação moral, em cenários de escolas secundárias, Kohlberg passou a acentuar mais o carácter social da moralidade, aproximando-se de alguns aspectos da moralidade durkheimiana e dos programas educativos postos em prática em alguns kibbutz israelitas. Esse movimento levou Kohlberg a dar cada vez mais importância ao desenvolvimento de um estágio 4 da moralidade e ao papel da escola e do professor na promoção do desenvolvimento moral.

O maior contributo de Kohlberg para o estudo do desenvolvimento moral foi, sem dúvida, a sua teorias dos estádios do desenvolvimento moral. A melhor forma de apresentar essa teoria é recorrendo a um quadro explicativo.

Estádio 1. Orientação pela obediência e punição. Deferência egocêntrica face ao poder e à autoridade.

Estádio 2. Estádio da individualidade instrumental. Orientação egoísta. A acção correcta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente dos outros. Igualitarismo radical.

Estádio 3. Orientação bom rapaz, linda menina. Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais.

Estádio 4. Orientação para a manutenção da ordem e da autoridade. Respeito pela autoridade e pelas expectativas que a sociedade deposita em nós.

Estádio 5. Orientação contratual legalista. O dever é definido em termos de contrato. Deferência para com o bem estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos.

Estádio 6. Orientação pelos princípios éticos. A acção é conforme a princípios universais. Primado da consciência individual e pelo cumprimento do dever.

Os estádios 1 e 2 agrupam-se no nível pré-convencional. Para o estádio 1, o certo é a obediência cega às regras e à autoridade, de forma a evitar a punição. O que está certo é evitar a violação das regras e evitar danos físicos aos outros e à propriedade. As razões para fazer o que está certo é evitar a punição e os castigos. A criança neste estádio assume um ponto de vista meramente egocêntrico. Não considera os interesses dos outros e não relaciona vários pontos de vista em simultâneo. Para o estádio 2, o certo é a satisfação das nossas necessidades. O que está certo é seguir as regras quando elas nos servem. O certo é a satisfação dos nossos interesses e necessidades. O certo é deixar os outros fazerem o mesmo. Neste estádio, a criança reconhece que os outros também têm interesses. A criança, neste estádio, assume uma perspectiva concreta individualista. Separa os seus interesses dos interesses dos outros. Os conflitos de interesses resolvem-se dando a todos uma parte igual. Os estádios 3 e 4 agrupam-se no nível convencional. Para o estádio 3, o certo é ser simpático, leal e digno de confiança. O adolescente, neste estádio, preocupa-se com as necessidades dos outros e procura cumprir as regras e as normas. O que está certo é viver de acordo com aquilo que os outros esperam de nós e fazer aquilo que os outros esperam que nós façamos. O adolescente, neste estádio, mostra gratidão e apreço pelas autoridades e procura ser digno dessa confiança. O adolescente, neste estádio, respeita a regra de ouro, isto é, reconhece a importância da reciprocidade e trata bem os outros porque espera que os outros também o tratem bem. Este estádio tem em conta tanto a perspectiva do indivíduo como a perspectiva dos outros. Uma pessoa, neste estádio, sabe partilhar sentimentos e sabe relacionar diferentes pontos de vista em simultâneo. É capaz de "calçar os sapatos dos outros", isto é, sabe colocar-se no papel dos outros. Para o estádio 4, o certo é cumprir o dever para com a sociedade, manter a ordem social e velar pelo bem estar de todos. As leis são para serem cumpridas e a sociedade espera que cada um dê o seu contributo para o bem estar geral. A razão para fazer o que está certo é ajudar a manter a ordem social e o bom funcionamento das instituições. Este estádio distingue os pontos de vista da sociedade dos pontos de vista dos grupos e dos indivíduos. Uma pessoa, neste estádio, assume o ponto de vista do sistema e considera as relações interpessoais em termos do seu lugar no sistema. Os estádios 5 e 6 agrupam-se no nível pós-convencional. Para o estádio 5, a escolha moral é baseada nos direitos básicos, nos contratos legais e nos valores morais, mesmo quando há conflito com as leis ou as regras do grupo. O que

está certo é ter consciência que as pessoas nem sempre partilham os mesmos valores e que, por vezes, as leis e as regras do grupo são injustas e não merecem, portanto, ser obedecidas. A razão para fazer o que está certo reside na necessidade de respeitar os contratos e os direitos dos outros. Neste estádio, a pessoa toma decisões na base do maior bem para o maior número. Neste estádio, há verdades mais importantes que os interesses da sociedade. A pessoa, neste estádio, considera o ponto de vista legal e o ponto de vista dos outros e procura reconhecer o conflito entre eles, de forma a fazer escolhas que tragam o maior bem para o maior número. Para o estádio 6, o certo é o que obedece aos princípios éticos universais. As leis ou os contratos e acordos sociais são válidos sempre que respeitam esses princípios. Quando a lei viola os princípios éticos, a pessoa deve agir de acordo com os princípios éticos, ainda que tenha de violar as leis. Os princípios éticos relacionam-se com a noção de justiça, dignidade humana, direitos humanos e igualdade de direitos. A razão para fazer o que está certo é que a pessoa reconhece a validade dos princípios e procura cumpri-los. Este estádio reconhece que os princípios de justiça não são apenas produtos da sociedade para resolver eficazmente os conflitos, mas sobretudo o reflexo de uma ordem natural que reside tanto na natureza humana como na ordem cósmica. Estes princípios são eternos e universais, no sentido de que são um produto do desenvolvimento da natureza humana. Estão, por isso, presentes em todas as sociedades e em todas as culturas. A interacção do sujeito com o meio pode ser necessária para revelar o princípio da justiça, mas não é essa interacção que cria o princípio. O princípio ético é prévio à sociedade. É uma categoria a priori no sentido kantiano. A teoria de Kohlberg é um dos exemplos mais significativos de uma teoria moral centrada na defesa dos princípios éticos e preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral, em vez da mera defesa das convenções sociais, regras de conduta e leis. O que é que Kohlberg entende por princípio ético? Antes de mais, é um procedimento ou um conjunto de orientações para habilitar a pessoa ao confronto de escolhas morais alternativas. Constitui uma forma universal de tomada de decisões morais, com base na lógica formal e na razão. O princípio ético constitui um padrão universal que orienta a reflexão sobre questões morais. Por outro lado, o princípio ético refere-se a uma forma mais avançada e mais madura de encarar o conceito de justiça, o qual, no entender de Kohlberg, define o ponto de vista moral. De uma certa forma, o princípio ético significa duas coisas: um procedimento racional para orientar a reflexão sobre questões morais e um conteúdo identificável com o conceito de justiça. O que é que Kohlberg entende por justiça? A justiça é o mesmo que igualdade e universalidade dos direitos humanos. A justiça é tratar, com igualdade, todas as pessoas, independentemente da sua posição social. É tratar cada pessoa como um fim e não como um meio. Assemelha-se ao imperativo categórico de Kant. É o mesmo que o respeito pela dignidade humana e pressupõe o respeito pela reciprocidade. A justiça pressupõe a preocupação pelo bem estar dos outros. De uma certa forma é o mesmo que o maior bem para o maior número. Kohlberg rejeita quer a ideia de que a moralidade é a expressão das normas do grupo quer a ideia de que a moralidade é uma questão de gosto e de preferência individual. Os princípios éticos não derivam da sociedade ou da cultura. Eles são autónomos, fazem parte da natureza humana e estão inscritos na ordem cósmica.

Qual é o papel da cognição na teoria de Kohlberg? Conhecida como teoria cognitivo-desenvolvimentista, a teoria de Kohlberg concede um lugar central à cognição no processo de desenvolvimento moral. Alguns críticos acusam-no de conceder uma demasiada importância à cognição, desvalorizando o papel das emoções, dos sentimentos e dos hábitos. O processo de raciocínio moral tem várias características: "é

interactivo, isto é, o pensamento moral significa a aplicação dos processos e das operações lógicas por um indivíduo a certos problemas, experiências e situações que existem no mundo. O pensamento moral significa aplicar certos princípios e práticas a estruturas concretas e a dilemas. Estes procedimentos estão intimamente ligados ao conceito de justiça e pensar moral significa considerar as potenciais escolhas que maximizarão a preocupação pelos outros. Este procedimento deverá ser imparcial e não poderá ser afectado pelos preconceitos pessoais ou pressões de grupo" (Chazan, 1985, 78). Kohlberg defende que o desenvolvimento moral deve ser visto em termos de desenvolvimento de certas formas ou estruturas de pensamento e não em termos de transmissão de conteúdos morais ou de formas de conduta. O hábito não tem, na sua teoria, qualquer papel especial. O conteúdo moral e a acção têm pouco a ver com o estágio do desenvolvimento moral. A complexidade do raciocínio e o nível da justificação para as escolhas morais são as componentes mais importantes no processo de atribuição de um estágio do desenvolvimento moral a uma pessoa. Kohlberg sempre criticou os modelos curriculares preocupados com a transmissão das virtudes morais, apelidando-os de "caixinha das virtudes". Em vez da ênfase nos conteúdos e nos comportamentos, a teoria de Kohlberg centra-se na forma, na estrutura e no processo de pensamento, o qual é tanto mais adequadamente moral quanto mais imparcial e universal forem os juízos produzidos. A teoria de Kohlberg afasta-se da noção aristotélica da virtude. Para Kohlberg, ao contrário de Aristóteles, não é possível separar a dimensão intelectual da dimensão comportamental. Kohlberg insere-se na tradição socrática e platónica que assume que "aquele que conhece o bem, praticará o bem" e que a imoralidade é uma questão de ignorância. A crença de que a pessoa tende a agir de acordo com os seus juízos morais é central na teoria da educação de Kohlberg e é essa correspondência que o obriga a desvalorizar uma educação preocupada com o desenvolvimento do carácter e com os comportamentos e acções morais. Todas as intervenções de Kohlberg e dos seus colaboradores, relacionadas com a criação de programas educativos em escolas secundárias, nomeadamente os programas "schools within a school" e "cluster school", no final dos anos 70, recusam a utilização de metodologias de ensino directo e fazem apelo à participação dos alunos na tomada de decisões, à discussão de dilemas morais, reais e hipotéticos e ao envolvimento dos alunos em comissões de justiça e no governo da escola. A dificuldade em dar continuidade a estes programas e sobretudo a impossibilidade prática da sua generalização e o fraco impacto nos comportamentos e nas acções dos alunos motivaram inúmeras críticas, ao longo da década de 80. Os programas "comunidades justas" foram criticados, sobretudo, pela pouca ou nenhuma atenção concedida à esfera dos comportamentos e das acções. Mais inteligência e mais reflexão nem sempre andam associados a mais benevolência, mais respeito e mais responsabilidade. A primeira reacção de Kohlberg a essas críticas foi reafirmar a crença na posição socrática e platónica, acentuando o cariz formalista da sua filosofia. No final dos anos 70, Kohlberg começa a admitir a necessidade de um certo equilíbrio entre a forma e o conteúdo e os valores e o raciocínio. reconhecendo uma certa desvalorização dos comportamentos e das acções, Kohlberg, nos seus últimos escritos, começou a dar mais importância ao desenvolvimento de comportamentos específicos considerados mais desejáveis em função de uma moralidade orientada para a justiça. Esta mudança foi delineada em duas direcções: primeiro, mais ênfase ao clima moral da escola e, segundo, utilização de acontecimentos reais como pretexto para a reflexão e a discussão de dilemas. O que é uma pessoa moralmente educada, na perspectiva de Kohlberg? É uma pessoa capaz de fazer uso da reflexão quando perante um problema moral e que consegue chegar a uma solução em termos da consonância com o princípio da justiça, de forma a

deliberar em consistência com o princípio do maior bem para o maior número. Exemplos de pessoas moralmente educadas: Jesus Cristo, Sócrates, Janus Korczak e Martin Luther King.

Qual é a posição de Kohlberg face ao doutrinamento moral? A teoria de Kohlberg não reconhece validade a um processo educativo que recorra a técnicas doutrinantes. O doutrinamento é, para Kohlberg, típico de uma educação que fixa os alunos no nível pré-convencional do desenvolvimento moral. As técnicas doutrinantes convidam à heteronomia moral e, portanto, não podem ter lugar nos modelos curriculares cognitivo-desenvolvimentistas. Mas Kohlberg afasta-se, também, das técnicas que acentuam a defesa do relativismo moral. Embora seja de louvar a educação para a defesa do pluralismo cultural, Kohlberg discorda que se conceda igual legitimidade a todas as perspectivas morais ou que se faça depender o processo de deliberação moral de dados contextuais. Uma educação que recuse a existência de hierarquias de valores e de princípios éticos universais coloca o aluno desarmado face à influência das opiniões públicas, dos poderosos e das autoridades. A ausência de referenciais éticos abre caminho a toda a espécie de injustiças e, portanto, é incompatível com uma educação moral orientada para a justiça.

Qual é o papel do professor na teoria de Kohlberg? O papel essencial é servir como facilitador do aluno no processo de desenvolvimento do raciocínio moral. O professor é um recurso do aluno e deve assumir-se como um facilitador no processo de reflexão, de elaboração de juízos e de deliberação. O professor assume uma posição semi-directiva, recusando quer o "laissez faire" quer o directivismo. À semelhança de Sócrates, nos diálogos de Platão, o professor deve ajudar o aluno a colocar questões, a reformular as perguntas, a definir os conceitos e a distinguir as várias posições e pontos de vista. O professor deve ajudar os alunos a identificar um tema, um problema ou um dilema moral. A sua tarefa é manter viva a discussão em torno do problema, permitir que todos os alunos participem na discussão e ajudar a evitar o uso de conceitos errados. De seguida, o professor deve ajudar os alunos a reflectirem sobre formas alternativas de reflexão sobre questões morais. Com esta função, o professor ajuda os alunos a relacionarem o raciocínio com os juízos morais. Por último, o professor deve ajudar os alunos a reflectirem criticamente sobre a adequação dos processos de raciocínio empregues, sobre a sua coerência interna e sobre a sua lógica. É crucial que o professor seja capaz de formular juízos de valor um estágio acima dos juízos emitidos pelos alunos. Desta forma, Kohlberg acredita que os alunos terão a tendência para avançarem do estágio em que se encontram para o estágio imediatamente superior. No contexto dos programas educativos de tipo comunidade justa, o professor desempenha, ainda, a função de dinamizador da participação dos alunos nos processos deliberativos de tomada de decisões sobre assuntos escolares. O professor deve incentivar os alunos a participarem nos órgãos de gestão da escola, em particular, nos conselhos de turma, nos conselhos pedagógicos e nos conselhos directivos. Nos casos em que há comissões de justiça, os alunos são convidados a fazerem-se eleger para esse órgão e, dessa forma, poderem deliberar sobre casos concretos relacionados com a violação das normas escolares e casos de indisciplina. Até meados dos anos 70, Kohlberg privilegiava o papel do professor na promoção da discussão de dilemas morais hipotéticos. Acusado por muitos de propor um modelo curricular pouco eficaz, Kohlberg começou a dar maior importância à dimensão social da moralidade, aproximando-se em muitos aspectos do pensamento educacional de John Dewey e da teoria moral de Durkheim. Essa alteração coincide com a criação dos programas educativos do tipo comunidade justa. A partir daí, Kohlberg começa a valorizar o uso de dilemas morais reais, a partir de situações concretas do dia-a-dia escolar e a acentuar a importância do clima moral da

escola na promoção do desenvolvimento moral. Nos seus últimos escritos, Kohlberg acaba por reconhecer a importância da personalidade e do exemplo do professor no processo de desenvolvimento moral dos alunos, aproximando-se, assim, do ponto de vista aristotélico sobre a moralidade, sem nunca abandonar, contudo, o formalismo e o estruturalismo da sua abordagem. É possível concluir que a teoria de Kohlberg encerra um modelo pedagógico? Embora durante a primeira fase da sua investigação, Kohlberg não estivesse directamente interessado em aplicar a sua teoria em cenários educacionais, a partir de meados dos anos 70 essa começou a ser a sua preocupação central. Podemos, por isso, responder pela afirmativa. Foi a tese de doutoramento de um seu aluno, Moshe Blatt, que levou Kohlberg a interessar-se seriamente pela criação de programas de educação moral inspirados na sua teoria. A investigação de Moshe Blatt tentara avaliar em que medida é que a discussão de dilemas morais, em salas de aula, contribui para o desenvolvimento moral dos alunos. As conclusões a que chegou foram apelidadas de efeito Blatt e podem resumir-se no seguinte: entre um quarto e metade dos alunos que participaram na experiência avançaram pelos menos um estágio. A experiência conduzida por Moshe Blatt incluiu três componentes: apresentação de dilemas morais controversos em áreas que geravam desacordo e conflito cognitivo entre os alunos; turmas moderadamente heterogêneas, com alunos em diferentes estágios de desenvolvimento moral; utilização do interrogatório socrático. Com efeito, estas três componentes estão presentes no modelo pedagógico de inspiração kohlbergiana. Durante os primeiros anos, Kohlberg utilizava um conjunto de dilemas hipotéticos. Nos últimos anos da sua vida, Kohlberg introduz mudanças significativas no modelo pedagógico: ênfase na participação dos alunos na tomada de decisões escolares; uso de dilemas reais originados a partir de situações da sala de aula ou da comunidade local; reconhecimento da influência da personalidade e do exemplo do professor. Esse reconhecimento conduziu Kohlberg a acentuar a necessidade de preparar eficazmente os professores, de forma a torná-los competentes na aplicação da sua teoria.

### *Crítica*

São quatro as principais críticas à teoria de Kohlberg: dúvidas sobre a universalidade dos estágios; acusação de elitismo; ignorância da especificidade do desenvolvimento moral das mulheres; desvalorização do papel da emoção e do hábito no processo de desenvolvimento moral.

De todas as críticas, a terceira é a que parece ter maior consistência, graças aos estudos conduzidos por Carol Gilligan, a qual conheceu grande notoriedade após a publicação do livro *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, em 1982. Carol Gilligan critica o facto da teoria de Kohlberg ter sido desenvolvida a partir de um estudo conduzido com uma amostra de rapazes. Com efeito, a Tese de Doutoramento de Kohlberg baseou-se numa amostra de adolescentes do sexo masculino, prestando-se a que o estudo fosse acusado de esquecer a especificidade do desenvolvimento moral das raparigas. Carol Gilligan afirma que o nível pós-convencional de Kohlberg esquece a forma como as mulheres raciocinam sobre questões morais, quando estão em causa conflitos entre as regras sociais e os princípios éticos. Para Carol Gilligan, para além da moralidade preocupada com a justiça, os direitos e os deveres, existe uma moralidade relacionada com o cuidar dos outros, a qual

privilegia a manutenção das relações interpessoais, a ligação afectiva entre as pessoas, o afecto e os sentimentos. O nível pós-convencional, capaz de integrar o desenvolvimento das mulheres, inclui a dependência mútua, o dar-se aos outros e o receber dos outros, numa posição de equilíbrio que deixa espaço para a realização pessoal e para a continuidade das relações. Mas Gilligan vai mais longe. Considera que o desenvolvimento moral dos indivíduos deve ir além do reconhecimento das diferenças de género e precisa de incorporar quer o conceito de justiça quer o conceito do cuidar dos outros, tanto nos homens como nas mulheres, de forma que a maturidade moral seja o resultado da evolução conjunta do que é mais típico no desenvolvimento dos homens e no desenvolvimento das mulheres. A importância do trabalho de Carol Gilligan reside no facto de ter chamado a atenção para a existência de duas vozes morais, duas linguagens, duas formas de raciocinar ao nível pós-convencional, as quais devem ser incorporadas no discurso pedagógico e nos programas educativos de educação moral. O facto de Kohlberg defender que há juízos morais mais adequados que outros, tem sido alvo de críticas por parte dos apologistas do relativismo moral. Segundo estes, o ponto de vista de Kohlberg padece de elitismo, porque divide os seres humanos em dois grupos: os mais morais e os menos morais. Criticam, sobretudo, o dualismo de Kohlberg, nomeadamente o facto dele fazer depender o desenvolvimento moral da reflexão, da sabedoria e da educação. De uma certa forma, estas críticas foram feitas a Sócrates e a Platão, há quase vinte e cinco séculos. A tese da universalidade dos estádios tem sofrido inúmeras críticas e refutações sobretudo por parte dos autores de influência comportamentalista e de antropólogos. À semelhança das críticas que têm sido feitas à teoria dos estádios do desenvolvimento intelectual de Jean Piaget, existe uma grande controvérsia em torno da invariância dos estádios e, sobretudo, em torno da universalidade do estágio 6. Alguns autores afirmam que a sequência de estádios apresentada por Kohlberg é típica das sociedades de capitalismo liberal, não tendo aplicabilidade quer nas sociedades agrárias quer nas sociedades onde imperam as oligarquias. Por último, há autores que criticam o facto das emoções e do hábito não jogarem qualquer papel importante na teoria de Kohlberg. Esta crítica remonta ao confronto intelectual entre neoplatónicos e aristotélicos. O que separa, a este nível, Kohlberg dos seus críticos foi o que dividiu Platão e Aristóteles. Estas críticas têm surgido de autores importantes na área da educação moral, nomeadamente Damon (1985), Hoffman (1993), Johnston (1988), Lickona (1991), Noddings (1992) e Perry (1996). Thomas Lickona (1991) tem procurado, através do Center for the 4th and 5th Rs, ir além da teoria de Kohlberg, no que diz respeito à educação moral das crianças, incorporando o domínio da acção moral e centrando a educação moral no ensino do respeito e da responsabilidade. O modelo curricular criado por Thomas Lickona encara o professor como um modelo, um mentor e um prestador de cuidados às crianças. Na sua perspectiva, o professor não deve limitar-se a suscitar a reflexão dos alunos sobre dilemas morais, embora essa estratégia seja muito importante. Deve tratar os alunos com respeito e carinho, incentivando-os a respeitar os outros e a corrigir os seus comportamentos incorrectos. Thomas Lickona, à semelhança de Kohlberg nos seus últimos escritos, concede um papel central à atmosfera da escola. Uma atmosfera democrática, ordeira e respeitosa constitui uma das principais variáveis na educação moral. O professor pode ajudar a criar essa atmosfera através do cumprimento de rituais escolares, da participação dos alunos na tomada de decisões e do reforço dos comportamentos aceitáveis. Uma outra componente no modelo de Thomas Lickona é a utilização do curriculum para a transmissão de valores. No seu entender, todas as disciplinas são boas para ensinar valores. Cabe ao professor conduzir os alunos a reflectirem sobre os fenómenos, os factos e os conceitos de forma a confrontarem

pontos de vista, situações e problemas com implicações morais. A leitura e a discussão de obras filosóficas e literárias com fundo moral constitui outra estratégia importante. Na sala de aula, o uso do ensino cooperativo, colocando os alunos mais adiantados a ajudar os outros em tarefas de aprendizagem, constitui uma estratégia fundamental para o ensino da responsabilidade. Tanto Thomas Lickona como Constance Perry partem da distinção entre reflexão moral, emoção moral e conduta moral para chegarem à conclusão de que qualquer programa de educação moral deve integrar o raciocínio, a empatia, os sentimentos e os hábitos, porque o desenvolvimento moral é o produto de todas aquelas componentes. William Damon (1993), um autor cognitivista bastante influenciado pela teoria de Kohlberg, considera que a cabeça, o coração e o hábito, isto é, a reflexão, os sentimentos e a conduta, devem ser examinados em conjunto, porque eles surgem associados no processo de realização de escolhas morais. Uma criança moralmente educada é aquela que é capaz de reflectir perante problemas morais, mostrar preocupação pelos outros e agir de forma apropriada e consistente. Hoffman (1993) chamou a atenção para a necessidade de incorporar a motivação e a empatia no processo de deliberação moral. No seu entender, um acto moral depende do desejo de fazer alguma coisa em benefício de uma pessoa ou de um grupo e de agir de acordo com uma norma ou um princípio. Embora a reflexão possa estar presente, e geralmente está, acontece muitas vezes ser a motivação, a empatia e o hábito os factores determinantes no processo de deliberação moral, quando estão em questão situações dilemáticas reais. Para além disso, Hoffman (1993) acredita ter demonstrado que as crianças são capazes de compreender a perspectiva dos outros bem antes da idade em que Piaget e Kohlberg pensavam ser possível. A explicação para isso reside no facto dos sentimentos altruístas serem naturais em muitas crianças. Por outro lado, um ambiente familiar marcado pela empatia, carinho e amor pode preparar mais cedo a estrutura motivacional da criança para a compreensão dos pontos de vista e interesses dos outros. Um ambiente familiar que exponha a criança a modelos altruístas e que lhe proporcione experiências sobre os sentimentos e necessidades dos outros ajuda a aumentar a consciência da criança e a sua compreensão pelos outros. Algumas destas críticas, em particular as de Carol Gilligan, William Damon e Constance Perry podem ser consideradas mais como desenvolvimentos da teoria de Kohlberg do que como oposição a ela. Nestes casos, estamos perante autores que seguem o mesmo paradigma cognitivo-desenvolvimentista, mas que quiseram ir além dos limites traçados pela investigação de Lawrence Kohlberg. Sem negarmos alguma pertinência a estas críticas e desenvolvimentos, parece-nos que o lugar de Kohlberg no campo do desenvolvimento moral continuará a ser cumeiro por muitos anos, já que o carácter inovador do seu trabalho o consagrou como um clássico de referência obrigatória em todos os manuais de psicologia do desenvolvimento. Mesmo as críticas e refutações que têm sido feitas à universalidade e à sequência invariante dos estádios do desenvolvimento moral carecem de prova e pecam, em muitos casos, por falta de consistência.

**Bibliografia:** <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Kohlberg.htm>

## Juízos Morais de Kohlberg

**Apresenta 25 características universais para os juízos morais:**

- São comuns a todas as culturas
- Direito de propriedade
- Castigo
- Consideração dos motivos no julgamento das acções
- Considerações das consequências no julgamento das acções, contrato: têm que respeitar todo e qualquer contrato sob pena de serem julgados como moralmente incorrectos.
- Entre outras...

**Metodologia utilizada:** conjunto de histórias morais em que as pessoas teriam de opinar sobre o assunto. Conforme as respostas seria possíveis avaliar os seus comportamentos morais.

### **Metodologia:**

Dilema moral  
Julgamento  
Justificação

### **Nível Pré-convencional**

Estádio 1 (3-5 anos)

- Pressupõe uma moral heterónoma, isto é uma educação que visa à obediência a uma entidade de respeito vinda do exterior e para o castigo.
- Existe uma deferência egocêntrica, a criança pensa apenas nela própria.
- A acção é avaliada pelas consequências, castigo ou recompensa, da autoridade exterior, isto faz com que a criança não aja por ela mesma.

Estádio 2 (5 – 7) –

- Caracterizado pelo individualismo, apropria-se de tudo ao seu dispor
- Orientação egoísta, em que a criança não é capaz de um raciocínio moralmente correcto, apenas para aquele que a beneficia.

Suma: criança manipuladora e egocêntrica, as suas acções tendem a reflectir consequências positivas (a recompensa)

### **Nível Convencional**

Estádio 3 (8-11 anos) –

- Orientação do bom rapaz, linda menina – aquilo que o meio social e familiar compreende como parâmetros correctos.
- Conformidade aos estereótipos sociais – orientação para agradar o outro

Estádio 4 (14 – 14anos) –

- Orientação para a manutenção da ordem social e da autoridade – mais do que a aprovação dos outros visa garantir a
- Respeito pelas expectativas sociais depositadas no indivíduo – do contexto onde está inserido, princípios de honra relacionados com populações pequenas.

Suma: valores baseados nos bons e maus papeis e na manutenção da ordem convencional.

### **Nível Pós-convencional**

Estádio 5 (acima do 15 anos)

- Orientação contratual e legalista, isto é, baseado nos contratos legais, nos direitos básicos e nos valores morais mesmo que exista conflito entre as regras do grupo.
- Diferencia para com o bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos – consideração do ponto de vista legal e do ponto de vista dos outros e procura reconhecer o conflito entre eles, de forma a fazer escolhas que tragam o maior bem para o maior numero.

Estádio 6 -

- Orientação pelos princípios éticos universais – relação dos princípios éticos com a noção de justiça, dignidade humana, direitos humanos e igualdade de direitos. Aqui os princípios de justiça não são apenas produtos da sociedade para resolver eficazmente os conflitos, mas sobretudo o reflexo de uma ordem natural que reside tanto na natureza humana como na ordem cósmica. São princípios éticos e universais no sentido de que são um produto de desenvolvimento da natureza humana, estando assim presentes em todas as sociedades e culturas.

Suma: o self apresenta-se em conformidade com princípios, padrões e deveres associados a valores éticos e universais.

A teoria de Kohlberg é um dos exemplos mais significativos de uma teoria moral centrada na defesa dos princípios éticos e preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral.

**Bibliografia:** [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=194](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=194)

# Kohlberg's Theory of Moral Development - Explained & Illustrated

Lawrence Kohlberg (1927-1987) was a well-known theorist in the field of moral development. He posed moral dilemmas (e.g., Heinz Dilemma) to his subjects then asked questions to probe their reasons for recommending a specific course of action.

## The Heinz Dilemma

### 1. Scenario 1

A woman was near death from a unique kind of cancer. There is a drug that might save her. The drug costs \$4,000 per dosage. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money and tried every legal means, but he could only get together about \$2,000. He asked the doctor scientist who discovered the drug for a discount or let him pay later. But the doctor scientist refused.

Should Heinz break into the laboratory to steal the drug for his wife? Why or why not?

### 2. Scenario 2

Heinz broke into the laboratory and stole the drug. The next day, the newspapers reported the break-in and theft. Brown, a police officer and a friend of Heinz remembered seeing Heinz last evening, behaving suspiciously near the laboratory. Later that night, he saw Heinz running away from the laboratory.

Should Brown report what he saw? Why or why not?

### 3. Scenario 3

Officer Brown reported what he saw. Heinz was arrested and brought to court. If convicted, he faces up to two years' jail. Heinz was found guilty.

Should the judge sentence Heinz to prison? Why or why not?

# Stages of Moral Reasoning

From his research, he identified six stages of reasoning at three levels.

## Kohlberg's Theory of Moral Development

Level One: <b>Pre-conventional Morality</b>	Stage 1: Punishment-Obedience Orientation
	Stage 2: Instrumental Relativist Orientation
Level Two: <b>Conventional Morality</b>	Stage 3: Good Boy-Nice Girl Orientation
	Stage 4: Law and Order Orientation
Level Three: <b>Post-Conventional Morality</b>	Stage 5: Social Contract Orientation
	Stage 6: Universal Ethical Principle Orientation

## Movement through the Stages

Kohlberg's theory of moral reasoning is a stage theory. In other words, everyone goes through the stages sequentially without skipping any stage. However, movement through these stages are not natural, that is people do not automatically move from one stage to the next as they mature. In stage development, movement is effected when cognitive dissonance occurs ... that is when a person notices inadequacies in his or her present way of coping with a given moral dilemma.

But according to stage theory, people cannot understand moral reasoning more than one stage ahead of their own. For example, a person in Stage 1 can understand Stage 2 reasoning but nothing beyond that. Therefore, we should present moral arguments that are only one stage ahead of a person's present level of reasoning to stimulate movement to higher stages.

## Kohlberg's Level One - Preconventional Morality

... so-called because people at this stage do not really understand the conventions / rules of a society.

### Kohlberg's Theory of Moral Development

Level One: <b>Pre-conventional Morality</b>	Stage 1: Punishment-Obedience Orientation
	Stage 2: Instrumental Relativist Orientation
Level Two: <b>Conventional Morality</b>	Stage 3: Good Boy-Nice Girl Orientation
	Stage 4: Law and Order Orientation
Level Three: <b>Post-Conventional Morality</b>	Stage 5: Social Contract Orientation
	Stage 6: Universal Ethical Principle Orientation

#### Stage 1: Punishment-Obedience Orientation

Lawrence Kohlberg: "Physical consequences of an action determine its goodness or badness regardless of the human meaning or value of these consequences. Avoidance of punishment and unquestioning deference to power are valued in their own right, not in terms of respect for an underlying moral order supported by punishment and authority." (Duska, R. and Whelan, M., 1975)

Summary: The concern is for self - "Will I get into trouble for doing (or not doing) it?" Good behaviour is associated with avoiding punishment.

#### Possible Stage 1 responses to Heinz Dilemma:

- Heinz should not steal the drug because he might be caught and sent to jail.
- Heinz should steal the drug because if he doesn't then his wife might scold him.

Note: Opposite responses could be given at each stage or different reasons could be given for the same response.

**Inadequacy of Stage 1 reasoning:** Avoidance of punishment regardless of the ethical value of the actions is unhealthy especially under "bad" authorities such as Adolf Hitler.

From 1933-45, Nazi soldiers persecuted Jews and other minorities. These soldiers either were carrying out orders under threat of punishment or had a misplaced trust in their leader.

Another example of Stage 1 reasoning is a victim's fear of reporting sexual abuse because the perpetrator is a person in authority and had threatened to punish her if she

did. How would you use the person's understanding of moral reasoning (Stages 1 and 2) to encourage her to report the abuse?

### **Stage 2: Instrumental Relativist Orientation**

Lawrence Kohlberg: Right action is "that which instrumentally satisfies one's own needs and occasionally the needs of others." "Human relations are viewed in terms like those of the marketplace; elements of fairness, reciprocity and equal sharing are present, but they are always interpreted in a physical or pragmatic way. Reciprocity is a matter of 'you scratch my back and I'll scratch yours,' not of loyalty, gratitude or justice." (Duska, R. and Whelan, M., 1975)

Summary: The concern is "What's in it for me?" Still egocentric in outlook but with a growing ability to see things from another person's perspective. Action is judged right if it helps in satisfying one's needs or involves a fair exchange.

### **Possible Stage 2 responses to Heinz Dilemma:**

- It is right for Heinz to steal the drug because it can cure his wife and then she can cook for him.
- The doctor scientist had spent lots of money and many years of his life to develop the cure so it's not fair to him if Heinz stole the drug.

**Inadequacy of Stage 2 reasoning:** Heinz' need to have the drug to save his wife conflicts with the doctor scientist's need to make a profit from his research.

A modern day equivalent is the issue of software piracy in the homes pitching the need of individuals to pick up IT skills against software developers' need to make a profit.

Where the needs of different individuals conflict, can there ever be a fair exchange? Doesn't this conflict call for sacrifice from one of the parties?

## Kohlberg's Level Two - Conventional Morality

... so-called because people at this stage conform to the conventions / rules of a society.

### Kohlberg's Theory of Moral Development

Level One: <b>Pre-conventional Morality</b>	Stage 1: Punishment-Obedience Orientation
	Stage 2: Instrumental Relativist Orientation
Level Two: <b>Conventional Morality</b>	Stage 3: Good Boy-Nice Girl Orientation
	Stage 4: Law and Order Orientation
Level Three: <b>Post-Conventional Morality</b>	Stage 5: Social Contract Orientation
	Stage 6: Universal Ethical Principle Orientation

#### Stage 3: Good Boy-Nice Girl Orientation

Lawrence Kohlberg: "Good behavior is that which pleases or helps others and is approved by them. There is much conformity to stereotypical images of what is majority or 'natural' behaviour. Behavior is frequently judged by intention. 'He means well' becomes important for the first time. One earns approval by being 'nice.'" (Duska, R. and Whelan, M., 1975)

Summary: The concern is "What will people think of me?" and the desire is for group approval. Right action is one that would please or impress others. This often involves self-sacrifice but it provides the psychological pleasure of 'approval of others.' Actions are also judged in relation to their intention.

#### Possible Stage 3 responses to Heinz Dilemma:

- Yes, Heinz should steal the drug. He probably will go to jail for a short time for stealing but his in-laws will think he is a good husband.
- Brown, the police officer should report that he saw Heinz behaving suspiciously and running away from the laboratory because his boss would be pleased. [ See Scenario 2 of Heinz Dilemma ]
- Officer Brown should not report what he saw because his friend Heinz would be pleased.
- The judge should not sentence Heinz to jail for stealing the drug because he meant well ... he stole it to cure his wife. [ See Scenario 3 of Heinz Dilemma ]

Note: Opposite responses could be given at each stage or different reasons could be given for the same response.

### **Inadequacy of Stage 3 reasoning:**

- Same person, different roles OR Different groups, different expectations

What should Heinz do if he is in the same Medical Association as the doctor scientist? Family members will think he is a good husband if he stole the drug but he may not be able to face any member of the Association again. If he does not steal, his family members will think he is heartless. How can Heinz resolve these conflicting expectations?

Another example of "different groups, different expectations" would be a teenager struggling with the expectations of his peer group and those of his parents. From which group does he seek approval?

- Different people, different roles

As a good husband, Heinz should steal the drug to cure his wife.

But Brown, the police officer who saw Heinz behaving suspiciously and running away from the laboratory, also has a role to play. Does not that role demand that he report what he saw?

Then there is the judge who has the responsibility to uphold justice. Does not that role demand that he sentence Heinz to jail?

- People not living up to their duties or roles

What if Heinz doesn't love his wife and does not want to steal the drug?

As filial sons and daughters, we should provide financial support for our needy parents. But what if people, who are capable of supporting their parents, don't? Should laws be legislated to "force" expected action?

Another question: Should the doctor scientist be forced to turn the drug over to Heinz at half price? Why or why not?

### **Stage 4: Law and Order Orientation**

Lawrence Kohlberg: "Right behavior consists in doing one's duty, showing respect for authority and maintaining the given social order for its own sake." A person in this stage "orients to society as a system of fixed rule, law and authority with the prospect of any deviation from rules as leading to social chaos." (Duska, R. and Whelan, M., 1975)

Summary: The concern now goes beyond one's immediate group(s) to the larger society ... to the maintenance of law and order. One's obligation to the law overrides one's obligations of loyalty to one's family, friends and groups. To put it simply, no one or group is above the law.

### **Possible Stage 4 responses to Heinz Dilemma:**

- As her husband, Heinz has a duty to save his wife's life so he should steal the drug. But it's wrong to steal, so Heinz should be prepared to accept the penalty for breaking the law.
- The judge should sentence Heinz to jail. Stealing is against the law! He should not make any exceptions even though Heinz' wife is dying. If the judge does not sentence Heinz to jail then others may think it's right to steal and there will be chaos in the society.

An example of Stage 4 reasoning in a school setting would be a prefect who found his best friend who is also the head prefect breaking a school rule. The prefect said he was sorry that he had to book him (his best friend) as he could not make any exceptions. The law is the same for everybody.

#### **Inadequacy of Stage 4 reasoning:**

- Unquestioning obedience toward authority is unhealthy

Marshall Applewhite of Heaven's Gate asked his followers to commit suicide so as to shed their earthly bodies (or "containers") and depart in an UFO to a higher plane of existence. The UFO was supposedly travelling behind the Hale-Bopp comet. In late March 1997, all 39 cult members obeyed and took their own lives in a mass suicide.

- Accepted social order may not be the best possible order. The laws of society may even be bad.

For example, Hitler introduced a decree suspending the basic rights of citizens and imposing the death sentence for arson, sabotage, resistance to the decree, and disturbances to public order.

There are other societies with rules different from ours. Why should we just accept the conventions or rules of our society? What are the bases for our rules?

### **Kohlberg's Level Three - Postconventional Morality**

... so-called because the moral principles that underline the conventions of a society are understood.

#### **Kohlberg's Theory of Moral Development**

<b>Level One: Pre-conventional Morality</b>	Stage 1: Punishment-Obedience Orientation
	Stage 2: Instrumental Relativist Orientation
<b>Level Two: Conventional Morality</b>	Stage 3: Good Boy-Nice Girl Orientation
	Stage 4: Law and Order Orientation
<b>Level Three: Post-Conventional Morality</b>	Stage 5: Social Contract Orientation
	Stage 6: Universal Ethical Principle Orientation

#### **Stage 5: Social Contract Orientation**

Lawrence Kohlberg: "Generally with utilitarian overtones. Right action tends to be defined in terms of general individual rights and in terms of standards which have been critically examined and agreed upon by the whole society ... with an emphasis upon the possibility of changing law in terms of rational consideration of social utility (rather than rigidly maintaining it in terms of Stage 4 law and order)." (Duska, R. and Whelan, M., 1975)

Summary: The concern is social utility or public interest. While rules are needed to maintain social order, they should not be blindly obeyed but should be set up (even changed) by social contract for the greater good of society. Right action is one that protects the rights of the individual according to rules agreed upon by the whole society.

#### **Possible Stage 5 responses to Heinz Dilemma:**

- Heinz should steal the drug because everyone has the right to life regardless of the law against stealing. Should Heinz be caught and prosecuted for stealing then the law (against stealing) needs to be reinterpreted because a person's life is at stake.
- The doctor scientist's decision is despicable but his right to fair compensation (for his discovery) must be maintained. Therefore, Heinz should not steal the drug.

Note: Opposite responses could be given at each stage or different reasons could be given for the same response.

**Inadequacy of Stage 5 reasoning:** How do we arrive at a consensus on the rules that are good for society? Should a majority group impose their preferences on a minority group? What if you disagree with the decision of the majority? Would you then disobey "their" rules?

### **Stage 6: Universal Ethical Principle Orientation**

Lawrence Kohlberg: "Right is defined by the decision of conscience in accord with self-chosen ethical principles appealing to logical comprehensiveness, universality and consistency. These principles are abstract and ethical (the golden rule, the categorical imperative) and are not concrete moral rules like the Ten Commandments. At heart, these are universal principles of justice, of the reciprocity and equality of human rights, and of respect for the dignity of human beings as individual persons." (Duska, R. and Whelan, M., 1975)

Explanatory Notes:

- The Golden Rule: "Do unto others as you would have them do unto you."
- The Categorical Imperative: "Act so as to treat any rational being as an end-in-himself and never merely as a means." In other words, a moral law that is unconditional or absolute and which does not depend on any ulterior motive or end. Compare "You shall not steal" with "Do not steal if you want respect in the community." The former is an end-in-itself ... a categorical imperative.

Summary: The concern is for moral principles ... an action is judged right if it is consistent with self-chosen ethical principles. These principles are not concrete moral rules but are universal principles of justice, reciprocity, equality and human dignity.

**Possible Stage 6 response to Heinz Dilemma:** Heinz should steal the drug to save his wife because preserving human life is a higher moral obligation than preserving property.

**Inadequacy of Stage 6 reasoning:** Our conscience is not an infallible guide to behaviour because it works according to the principles we have adopted. Moreover, who or what determines these universal principles?

A vivid illustration of our conscience not being an infallible guide is the story of the Sawi people of New Guinea (now called Irian Jaya). In the early 1960s, they were cannibals. In Sawi legend, their heroes weren't those who took the greatest number of heads, but those who were the most deceitful in befriending their victims before taking their heads. Friendship before betrayal would not prick their conscience because treachery was an ideal. So when missionaries, Don and Carol Richardson told them the story of Christ's life, who do you think was the real hero to the Sawi people? Judas Iscariot, the one who betrayed Jesus!

## **Conclusion**

Although moral reasoning does not necessarily lead to moral action, the latter is based in part on one's capacity to reason about moral choices. Kohlberg was more concerned with the reasoning of the action than the action itself. And that reasoning when acted upon becomes our motivation.

Jesus made it clear that our motivation is just as important as our action (Matt. 6:1-18 c.f. Acts 4:36-5:11). Therefore, we (parents) need to go beyond living an exemplary lifestyle to sharing and explaining the reasons of our actions. If we don't, our children may attribute wrong reasons (and values) to our right actions!

We could also teach moral reasoning by discussing moral dilemmas that our children are likely to face in their daily lives ... probing for & challenging their reasoning and sharing a biblical perspective. In the context of moral dilemmas, biblical action flows from the following:

1. Knowing the issues involved in a moral dilemma
2. Understanding the biblical imperatives, principles and values pertinent to the moral dilemma
3. Believing in these imperatives and principles
4. Integrating them into our value structure
5. Having the desire and commitment to obey or follow them

Moral reasoning cannot be divorced from moral values. The inevitable question as seen in (2) above: What values are pertinent to the moral dilemma? Moral education is more than leading our children upward from one stage of reasoning to the next. It includes the teaching of biblical values. We need to teach both ... moral reasoning and moral content.

**Bibliografia:** <http://www.vtaide.com/blessing/Kohlberg.htm>