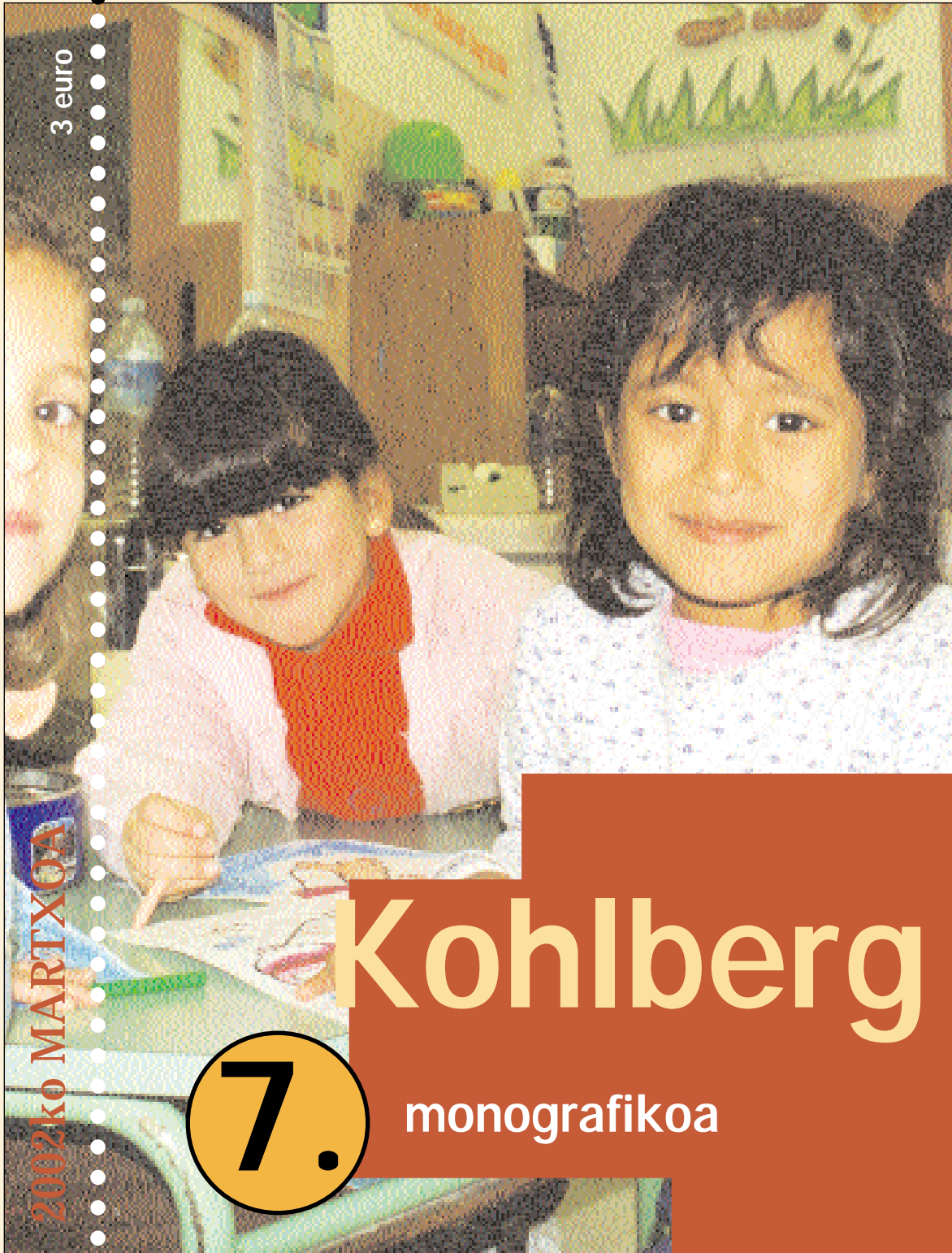


hik hasi
udako
topaketak

hik hasi

3 euro



2002ko MARTXOA

Kohlberg

7.

monografikoa

Kohlberg

Ikastaroaren koordinatzailea

Lontxo OIHARTZABAL

EHUko Pedagogia Fakultateko irakaslea

Argitaratzailea:

XANGORIN

Errekalde hiribidea 59,
Aguila eraikina 1. solairua
20.018 DONOSTIA
GIPUZKOA.

Tel: 943/ 37.14.08

Fax: 943/ 37.21.54

hikhasi@hikhasi.com

Lege Gordailua: SS-1001/95

ISSN: 1135-4690

hik hasi Udako Topaketen
Koordinatzaileak:

Joxe Mari Auzmendi
eta Josi Oiarbide

Monografiakoaren
erredakzio lanak:

Ainhoa Azpiroz
eta Arantxa Goiburu

Maketazioa, fotomekanika:
Xangorin.

Inprimategia:
AN^tA S.A.L.

Azaleko argazkia:
hik hasi

Hezkuntza, Unibertsitate eta
Ikerketa Sailak Onetsia
2001/XII/21

Kopurua: 4.000 ale

5 hitzaurrea

KOHLBERG

6 Balioetan hezi: Kohlbergen ekarriak
Fausti Azazeta

18 Piagetengandik Kohlbergengana-
naino. Psikologia genetikoaren garapen
moralaren kasuan
Conchi Medrano

44 Kohlbergen proposamen psiko-
pedagogikoaren oinarriak eta
deskribapena: Just community
Lontxo Oihartzabal

54 Garapen moralaren neurtzeko
tresna bat
Oskar Viguera eta Gemma Del Rio

63 Hezkuntza moralaren planteatzen
eta urratsak ematen
La Salle ikastetxeetako esperientzia
Juan Luis Urmeneta

68 Konpromiso denak ez dira mo-
ralak, ez eta dena ere betebeha-
rraren moralak
Alfredo Goñi

Babesleak: Eusko Jaurlaritza
Gipuzkoako Foru Aldundia
Donostiako Udala



h i t z

a u r r e a

Bigarren hik hasi **Udako Topaketa Pedagogikoak 2001**. urteko uztailaren 3, 4 eta 5ean ospatu genituen. Hainbat gai eta arlo jorratu ziren burututako 20 ikastaroetan, eta horietako bat izan zen “Kohlberg”.

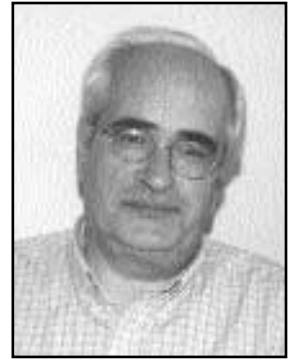
Monografiko honetan ikastaro hartako hizlarien jarduna jaso da. Ikastaroan horien guztien ekarpenei etekina atera baldin bazitzaien, liburuxka honekin are gehiago atera ahalko dela uste dugu. Hori da bederen gure asmoa; eguneroko lanerako baliagarria izango den materiala eskaintzea eta zuen eskuetan jartzea.

Eskerrak eman nahi dizkiegu ikastaroan parte hartu zuten guztiei eta bereziki hizlariari, beraien lana izan baita esku artean duzuen argitalpenaren iturria.



Balioetan hezi:

Kohlbergen ekarriak



Fausti AZAZETA

EHUko Psikologia Fakultateko irakaslea



Balioetan hezi sintagma elkar lotuak dauden bi terminoz osatua dago: *balioak* eta *hezkuntza*. Elkar lotuak daudela esatean esan nahi da erronka ez dela termino bakoitza isolaturik azaltzea, elkar lotura horrek sorrarazten duen dinamika azaltzea baizik. Baina, Kohlbergekin berak esaten zuena kontuan hartuz alde batetik, alegia, hezkuntza programek euskarri filosofikoa behar dutela, eta bestetik, monografiko honetan zehar alderdi pedagogikoei eta psikologikoei buruzko ekarriak beste lagunek egingo dituztela, balioen inguruko hausnarketak filosofiko batzuk azaltzen saiatuko gara. Ondoren, lotura horretarako Lawrence Kohlbergekin eskaini zuen proposizioaren oinarriak azalduko ditugu.

1. Zer ulertzen dugu balioaz?

Galdera hori ez da gaurko kontua, noski, eta erantzunak ugari izan dira eta dira. Badago horren inguruan esperientzia edo eskarmentu franko, *axiologia* adar filosofikoan islatzen dena. Hau da, ez dago balioei buruzko adostasun osoa lortu duen ikuspegirik; aitzitik, hainbat ikuspegi daudela esan behar da (teoria idealista objektibo gisa defini daitezkeen *neokantismoa*, *Husserlen fenomenologia*, *neotomismoa*, *intuitibismoa*; teoria idealista subjektibo gisa defini daitezkeen *positivismo logikoa*, *emotibismoa*, *analisi lingüistikoa etikar*; teoria naturalista gisa defini daitezkeen *interesaren teoria*, *eboluzionismo etikoa*, *teleologia kosmikoaren etika*; teoria materialista objektibo gisa defini daitezkeen *materialismo dialektikoaren ikuspegi*). Gainera, horietako teoria batzuk kontrajarriak azaltzen dira. Zer egin?

Horrelakoetan ez da batere kaltegarria kontzeptu baten definiziotik abiatuz -kontuan hartuz kontzeptua errealitatearen zati bat aztertze-ko balio duen *konstruktioa* dela- definizio horrek eman dezakeen jokoan aritzea. Noski, praktikak esaten badigu definizio hori mugatuegia gelditzen dela, definizio hori aldatu egin beharko dugu. Abia gaitezen, beraz.

1.1. Balioei buruzko definizio bat.

Gizakiarentzat eta gizartearentzat zeinu positiboa zein negatiboa dituzten gauzen determinazio sozialak dira balioak. Berez, kanpotik begiraturaz, balioak gauzen ezaugarriek osatzen dituzte. Baina balio izatea ez dago- kio gauzaren barneko egitura propioari; gauzek baliorik badute,

gizakiaren izate sozialean gauza horiek sartu direlako da. Hori gertatzen denean, gauza horiek gizarte harreman konkretuetan eragiten dute. Zergatik bestela irakatsi matematika modernoak? Matematika horrek berez duelako balioa ala gizarteak balioa aurkitu diolako? Hau da, matematika modernoa behar ez duen kulturaren kasuan, matematika horrek jai dauka, nahiz eta kultura horretako pertsonak oinarritzko matematikak erabili.

Horrela izanik, balioak gizakiaren interes objektu bilakatzen dira. Eta gizakiaren kontzientziari dagokionez, **orientaziorako erreferentzia** puntu dira eguneroko jarduera materialean eta sozialean. Esate baterako, *aulkiak*, esertzeko tresna izanik, berezitasun baliagarri hori azaltzen du erabil balio gisa. Badu, beraz, **erabilgarritasun** materiala: hitz batez, aulkiak esertzeko balio du. Dena den, Lehen Hezkuntzako irakasleek oso ongi dakiten bezalaxe, balio horretan haurrak hezteak badu bere koska, aulkiak bestelako balioak baititu haurrentzat: arrastaka erabiltzeko, botatzeko, “eskaltzeko” eta abar. Hasieratik, beraz, modu gatazkatsuan plazaratzen zaigu balioetan heztea.

Bestalde, asmatu dira aulki bereziak, erosoak, *ergonomikoak*, ordenagailu baten aurrean luzaro iraun behar duen pertsona ahalik eta erosoan egon dadin. Badu, bai, aulki horrek **balio tekno-zientifikoa**, teknikaren eta zientziaren arteko emaitza den aldetik. Aldi berean, lanaren produktua eta trukerako gauza den aldetik, esan daiteke aulkiak baduela **balio ekonomikoa** ere.

Baina aulki batzuek berezitasun handiagoak izan ditzakete: pertsonak erlazionatzeko mahai inguru

gisakoak antolatzen direnean, esate baterako. Nork ukatuko du aulki horiek **balio soziala** dutenik? Eta zer esan Aita Santua, Ingalaterrako Isabel II.a, Bush edo garai batean etxeko Agure Zaharra esertzen ziren aulki berezi haietaz? Badute, bai, aulki horiek **botere balioa**, edonor ezin baitaiteke eser horietan. Noski, horrelako aulkiak historian famatuak dira. Beraz, esan daiteke aulki horiek badutela **balio historikoa**.

Orain arte esandako guztiak ez du inor asaldatu ziurrenik. Baina batek baino gehiagok zerbaiten falta nabaritu zuen honezkerok. Hala da, orain arte azaldutako kasuak zeinu positiboa duten balio gisa azaldu dira, kulturaren emaitza gisa alegia: erabilgarritasuna, zientifiko-teknikoa, ekonomikoa, soziala, politikoa, historikoa... Horregatik, neurri handi batean, irakaskuntzaren eremuko gaiak dira balio horiek. Baina, noiz esan daiteke balio horiek zeinu negatiboa dutela? Zer falta da orain arte azaldutakoan? Jarrai dezagun aulkiaren kasuarekin.

Jo dezagun aulki hori eskuz landua dagoela, lauburu, ilargi eta bestelako apaingarriez apaindua dagoela; harribitxi batzuk ere baditu. Islatzen du aulki horrek *edertasuna*. Bai, aulki horrek balio estetikoak dauka. Eta **balio estetikoak**,



nahiz eta giza balioa izan, badu berezitasun bat, adierazpen *ideala* du (errealitate objektiboaren irudi edo prozesamendu subjektiboa): *edertasuna* eta *itsustasuna*, *tragikoa* eta *komikoa*, *zoritzarreko* eta *zorioneko* eta gisa horretako kontzeptuen bitartez islatzen den adierazpena, hain zuzen. Bai, aulkian era ederrean edo itsusian eser gaitezke; nahiko tragikoa izan daiteke “poltronari” eustea, edo auskalo, agian oso komikoa izan daiteke; egun euritsua eta trumoi hotsekoa zorigaitoko izan daiteke, baina agian zorioneko ere bai. Zeren arabera erabakitzen da hori? Zer da positiboa eta negatiboa kasu horietan? Teoria estetikoetara jo beharko, noski, horrelakoak azaltzearren. Dena den, nor ukatzen du balio estetikoetan hezteak? Arteak irakastea horren lekuko. Baina, zer balio estetikotan? Azaltzen du, bai, balio estetikoetan hezteak nolabaiteko zalantzagarritasuna, baina estetikak ez du erabakitzen zer den positiboa eta negatiboa. Zer falta zaigu?

Jo dezagun, oraingoan, norbaiti kalte egiteko hartu dugula aulkia. Besteaz barre egiteko, besterik ez bada ere, esertzer doanean aulkia kentzen diogu, eta noski, hankaz gora erortzen da gizajoa. “Hori ez da egiten, hori *gaizki* dago”. Kasu horretan, aulkia ez du inongo baliorik, ekintzak berak dauka balioa, **balio moral**a, alegia. Hau da, nahiz eta aulkian era ederrean eserita egon, agian agurea aldameanean uzten dugu zutik; nahiz eta “poltronari” eustea oso komikoa iruditu, agian oso injustua da; nahiz eta bioteknologia zorioneko izan, agian nahiko “siniestroa” izan daiteke. Zergatik? Gizakia moralaren jabe delako: *ongia* eta *gaizkia*, *justizia* eta *injustizia*, *begirunea*, *ide-*

alak, *arauak*, *printzipio etikoak* eta gisa horretako kontzeptuek kontzientzia morala islatzen dute. Eta morala, azken batez, *kontzientzia sozialaren forma bat* dugu, *giza bizitzaren eremu guztietan gizakiaren jokabidea erregulatzen duen giza instantzia*, *alegia*. Beraz, badu moralak balioa. Erregulazio hori modu “espontaneo” batez gertatzen da (ez dira filosofoek, Zuzenbideak, herri ohiturek, dekretu estatalek, eta abarrek asmatuak), eta guztiok onartzen ditugun aginduetan eta balorazioetan adierazten da (tolerantzia ona da, elkar errespetatu behar dugu, esplotazio forma guztiak injustuak dira). Balorazio eta agindu horiek betebeharrak inpersonak gisa bizitzen dira (ez ditu inork agindu), eta horregatik, ez dago inor morala epai dezakeenik. Bestela esanda, morala izaera objektiboa duen errealitatea da. Hau da, espazioa materiaren garapenaren azalpen fisikoa den bezalaxe; sexua, bizitzaren garapenaren azalpen biologikoa den bezalaxe; morala, gizadiaren garapenaren azalpen soziala da. Beraz, bolumendunak eta sexudunak garen bezalaxe, moralak gara. Eta espazioa eta sexua epai ezin daitezkeen bezalaxe, morala ere ez da epaigarri. Norbait epaitua izatekotan, gizadi osoa epaitu beharko genuke.

Hala eta guztiz ere, gizakiak kondentatzen eta txalotzen ditugu. Zergatik? Gizakiak baduelako beste berezitasun bat, **kontzientzia**. Hau da, gizakia eta gizartea **moralitasunaren jabe** dira, ongizaren eta gaizkiaren arabera jokatzeko ari direla aintzakotzat hartzeko gaitasuna dute. Beraz, hori horrela bada, badu garrantzia balio moralei buruzko

gogoetan hezteak, garrantzi erabakigarria gainera, irakaskuntzan ari garenok ongi dakigun legez. Baina, zer balio moraletan hezi? Noski, gorago teoria estetikoetara jotzea erabaki dugun bezalaxe, oraingoan, moralari buruzko teoriatarra jotzea izango litzateke aholkua. Eta moralari buruz betidanik aritu izan den giza jakintzaren eremua filosoifiaren *etika* adarra dugu. Erne, horrek ez du esan nahi filosofian jakintsuak izan behar dugunik; esan nahi du guztiok garelako filosofoak, moralari buruzko gogoetak egiten ditugun neurrian behintzat. Dena den, eta kontuan hartuz gu baino lehenago beste asko aritu direla gogoeta horien inguruan, ez da batere kaltegarria pertsona horiek erabakitakoak hona ekartzen saiatzea, ea zer-baitetarako balio diguten. Aldi berean, proposatzen dugun saio horrek badu kutsu kohleriarrik, dilemak azalduko baitzaizkigu. Aurrera, bada.

1.2. Balio moralei buruz zenbait azalpen filosofiko

Etika morala aztergai duen filosoifiaren atala edota moralari buruzko gogoeta filosofikoa da. Ikuspegi orokorrenetik begiraturaz bi etika mota bereizten dira: *teorikoa* edo *metaetika* eta *arau-emailea* edo *normatiboa*. Lehenengoak moralen iturriaz eta oinarriaz galdetzen du; bigarrenak, besteak beste, ongizaren eta gaizkiaren edukiaz galdetzen du, eta gizakiak nola bizi behar duen eta nola jokatu behar duen argudiatzen du.

Gizadiaren historian zehar hamaika sistema etiko sortu izan dira. Ikus ondoren horietako sistema batzuen mamiak, eta galde diezaigun geure buruari ea horietako zein etika dauden gaur egun indarrean.

Etika teorikoa edo metaetika		Arau-emailea edo normatiboa
Gozatzea da printzipio eragile nagusia, izadiak gizakiagan jarria eta bere ekintza guztiak determinatzen dituena.	HEDONISMOA (Epikuro 341-170)	Ongia gozatzea dakarrena eta sufrimendutik askatzen duena litzateke. Gaizkiak, ordez, sufritzea darama inplizituki.
Gizakiagan dagoen zoriontasun nahia da printzipio eragile nagusia. Gizarte orenen eta giza jardueren orenen azken helburua gizakiaren zoriontasuna da.	EUDEMONISMOA (Demokrito, Sokrates, Aristoteles, Helvecio, Diderot, XVIII. mendeko materialista frantsesak) UTILITARISMOA (Bentham, 1748-1832, In.; John Stuart Mill, 1806-73, In.)	Zoriontasun pertsonala eta soziala litzateke Ongia eta Gaizkia bereizten dituen printzipioa. Ekintzaren moralitasunaren irizpidea zoriontasunerako baliagarritasuna da.
Dagoen errealitate bakarra "NI egoista" da. Ez dago "nire" gaitetik dagoen ezer eta gainontzeko guztia "nire" jabetzarako da.	EGOISMOA (Max Stirner, 1806-56, Al.)	Norberaren interesen arabera jokatzeko litzateke moralitasunaren irizpidea. Besteak "nire" helburuak lortzeko bideak dira.
Dagoen statusa da dagoen errealitatea eta errealitate hori hobetzea da moralaren iturria eta oinarria.	PRAGMATISMO ETIKOA	Dagoen ordena gradualki hobetzea litzateke irizpide moralak.
Kontzeptu eta errepresentazio moralak bizitzaren garapenaren ondorio dira eta hau lukete funtzio: gizakia orientatzea moldatze prozesuan.	ETIKA EBOLUZIONISTA (Herbert Spencer 1820-1903, In.; J. Huxley, In, E. Holt, AEB, Teilhard de Chardin, Fr.; E. Wilson, XX)	Bizitzaren garapenaren alde egiten den guztia Ongia litzateke. Gaizkia, aldiz, bizitzaren garapenaren aurka doan guztia.
Moralaren iturria Jainkoa da. Bera da Ongiaren eta bertute moralen errepresentazioa eta irudia. Gizartearen Gaizkia eta amoralitasuna gizakiaren "erorketarekin" azaltzen dira. Jainkoa da moralitasunaren irizpide bakarra.	ETIKA TEOLOGIKOA (kristautasuna, islama, budismoa)	Moral kristaua. Agindu nagusia besteenganako maitasuna da. Gizakiari dagokion bertute moral nagusia Jainkoaren borondate onean duen baldintza gabeko itxaropen da. Beste bertute nagusia barkamena da.
Moralaren iturria baldintza gabeko postulatu da: inperatibo kategorikoa, alegia. Inperatibo horrek izaera abstraktu formala dauka. Ez dauka, beraz, eduki moral zehatzik.	IMMANUEL KANT (1724-1804. Al.)	Egintzaren eduki moralari independenteak zaizkion arauen arabera jokatzeko eskatzen da. Lege unibertsal bilakatzea gustatuko litzaidakeen erregelaren bitartez jokatzeko agintzen du.



<p>Gizartearen eta izadiaren fenomeno oro "Ideia Absolutuan" oinarritzen dira. Ideia Absolutua kontradikzioaren legeetan gauzatzen da. Ideia Absolutua etengabe bilakatzen ari da.</p>	<p>G. W. FRIEDRICH HEGEL (1770-1831. Al.)</p>	<p>Ongia Munduko Espirituarekin ados dagoena litzateke; Gaizkia Espiritu horren aurka doan guztia. Baina Espiritua etengabe bilakatzen ari denez eta kontradikzioetan gauzatzen denez, kontradikzio horietan sakontzea litzateke irizpide etiko nagusia.</p>
<p>Ekintzez kontzientzia hartzetik ondorioztatzen da moralak.</p>	<p>HUMANISTIKOA</p>	<p>Nahiz eta printzipio orokorrak egon, norbera da egiten dituen ekintzen epaile bakarra.</p>
<p>Errepresentazio kolektiboaren teoria. Balorazio eta jarrera moralek ez dute zentzu objektiboak ez eta eza-guerazkoa ere. Gizartearen boterearen onarpenean oinarritzen dira.</p>	<p>SOZIO-APROBATIBOA (Durkheim 1857-1917; Lévy-Bruhl 1857-1939, Fr.)</p>	<p>Gizarteak jartzen dituen betebeharreko aginduak.</p>
<p>Historikoki etengabe garatzen ari diren produkzio moduetatik (ikuspegi ekonomikoa), gizarte-bizitza motetatik (ikuspegi soziala) eta kulturaren bilakaeratik ondorioztatzen dira Ideia moralak.</p>	<p>SOZIALISTA</p>	<p>Ongiak eta Gaizkiak izaera kontraesankorra dute (klasista, sexista, belaunaldikoa, eta abar). Beraz, beti dago, gutxienez, bi etika mota. Irizpide arau-emaile nagusia Justizia soziala da. Estrategia eragile nagusia esplotazio forma guztiak lankidetzak formak bihurtzea da.</p>

Indarrean al dago egoismoa? eta hedonismoa? eta etika sozioaprobatiboa, eta...? Horixe baietz, eta agian, norberak horietako printzipio bat baino gehiagoren jabe dela ikusten du. Eguneroko bizitzan sortzen zaizkion dilema moralak soluzionatzeko, etika horietako bat edo bestea erabiltzen duela atzeman dezake, guztiak, agian, zilegiak. Agian horietako batzuk era kontrajarrian azaltzen zaizkio, zeren, nola adostu egoismoa eta sozialismoa? Eta inperatibo kategorikoaren ikuspegia (demokrazia leku guztietara hedada dila, esate baterako) eta gaurko Munduko Espirituarekin ados legokeen "itxura ematea" (demokrazia itxura eman)? Eta barkamena eta heriotza zigorra? Ez da gauza erraza, ez hori-

xe, pertsona eta gizartea neurotikoki samar izatea eragin dezakeen gauza, alegia. Ezinezkoa al da, baina?

Horrelako dilemak edo gatazkak erabakitzen aspaldidanik ari gara gizakiok, aipatutako sistema etikok horren lekuko. Eta hezkuntzaren esparruan horrelako erabakiak hartzen aritu izan den horietako pertsona bat Lawrence Kohlberg dugu. Zer dio egile horrek?

2. Kohlbergen eka-rien oinarriak

2.1. Ohar biografikoak (1927-1987)

Lawrence Kohlberg 1927ko urriaren 25ean jaio zen, New York

inguruko auzo batean. Haren familia komunitate judu baten partaide zen, eta, nahiko aberatsa izan arren, goiz hautsi zen gurasoak banandu zirelako. Familiako lau haurretatik Lawrence izan zen gazteena. Eskola garaian kaotiko samarra zelako fama hartu zuen, baina lagun abegitsu, solidario eta abenturazalea zen, aldi berean. Andoverko (Massachusetts) barne-tegi batean pasa zuen ia denbora osoan «proba-erregimenean» egon zen, eskolako arautegia hausten zuelako.

Kohlbergek gogoratzen zuen gerora: «uste dut eskolako ikasle ohi ezagunenaren jokabidea imitatu nahi nuela, Humphrey Bogartena alegia -hura kaleratu egin zuten. *High School*-eko ikaslea nin-

tzelarik, inork etorkizunean hezkuntza moralaren eremuan arituko nintzela esan balit, ez niokeen inola ere sinetsiko. Mundu honetan, egia esan, gauza bitxiak gertatzen zaizkigu» (Hennessy egin zion elkarrizketa batean esana, 1979).

High School-eko ikasketak 2. Mundu Gerrarekin batera bukatu zituen. Soldadutzak merkataritza nabigaziora eraman zuen, Europara, 1945eko amaieran. Gerraren ondorioak edonon ageri ziren, holokaustoaren krudelkeria argi ikus zitekeen artean, eta horrek indarrez astindu zuen Kohlberg: «hondamena eta ikara ez ezik, munduak ordura arte inoiz ikusi gabeko injustizia zen». Merkataritza nabigazioa ahalik eta arinen uztea erabaki zuen, eta soldatarik gabeko makinari gisa sartu zen iheslari juduak Palestinara (garai hartan fideikomiso britainiarra) britainiarren blokeoa saihestuz zeramatzan ontzi batean. Egun batean, arma kargamentu handi bat zeramala, ontzia harrapatu egin zuten; Kohlberg Ziprera eraman zuten preso beste batzuekin batera. Haganahk askatu zuenean Palestinako kibbutz batera abiatu zen, eta ondoren, dokumentu faltasuez baliatuz, Estatu Batuetara itzuli zen.

Garai hura «ikaskuntza moraleko» fasea izan zen Kohlberg gaztearentzat, baina orduko aktibismoak erantzun gabe utzi zituen zenbait galdera. Batik bat: noiz justifika daitezke bitartekoak xedearen izenean; zuzena ote da xede onargarriak bortizkeriaz eta heriotzaz baliatuz erdieste? Gogoeta horien eraginpean hartu zituen Kohlbergek bere etorkizuneko hezkuntzari buruzko erabakiak. Chicagora joan zen bizitzera, filosofia jorratzeari ekin zion eta gero psikologia ikas-

ketak hasi zituen. Era berean, bere garaiako zientzialari ospetsuenekin ikasteko aukera izan zuen; besteak beste, Bruno Bettelheim, Carl Rogers, Robert Havighurst, Jacob Gewirtz eta Anselm Strausesekin.

1955 eta 1958 bitartean idatzi zuen tesiaren gaia psikologia klinikoko praktikak egiten ari zen egun batean aukeratu zuen, elektrochock tratamenduaren aurrean «matxinatu» zen emakume gaixo bati mediku-buruak (psikiatra batek) ezarri zion zigorra ikustean. Harrezkeroztik, Kohlbergen lanaren gai nagusia, justizia izan zen, hala filosofiaren nola psikologiaren ikuspegitik. Bere tesiak haur eta gazteen juzgatze moralak ikertu zuen, eta planteatu zituen galderek ohiz kanpoko eta nolabait susmagarri ziruditen behaviorismoak menperatutako aldi hartan.

Kohlbergen lanbideak irakasle laguntzaile gisa eraman zuen Yale-ra, eta gero «fellow» gisa Palo Alto-ra. 1962an Chicagora itzuli zen (hasieran irakasle laguntzaile izan zen, eta geroago associate professor), eta 1968ra arte bertan aritu zen lanean. Bere jarduera zientifikoa, garapen moralaren ikerkuntza muintzat hartuta, poliki-poliki abiatu zen: bost urte iragan arte Kohlbergek ez zuen bere tesiari buruzko lehen artikulua argitaratu. 60ko hamarkadan garapenaren teoria kognitiboa zabaltzea izan zen haren lan plangintzaren xede nagusia. Lan horren emaitza 1969an argitaratu zuen «Stage and Sequence» artikulua-liburu mardula izan zen (1974). Arrakasta handia izan zuen, zeren horren bidez jarri baitzuen bere teoria sozializazioaren eremuko ikerkuntzan nagusi ziren besteen parean, alternatiba gisa.

60ko hamarkadaren bukaeran

gauza asko gertatu zitzaizkion Kohlbergi. 1968an katedradun izendatu zuten Cambridgeko Harvard unibertsitatean. *Graduate School of Education*-ean «garapen eta hezkuntza moralerako zentroa» eratu eta zuzendu zuen hil arte. Cambridgeko izendapenak ez zuen hezkuntzaren eremura halabarrez eraman; aitzitik, horren aurretik ere galdetu ohi zion bere buruari zer esanahi izan zezakeen berak asmatutako garapen ereduak hezkuntza moralaren zereginetarako. 1970az geroztik bere eginkizun pedagogikoa artikulua askoren bidez ezagutarazi zuen: hezkuntza garapen-prozesuen suspertzaile (estimulatzaile) bihurtzea. Norabide horretan gauzatu zuen lanik garrantzitsuenak, zalantzarik gabe, 1972an argitaratu zuen (Rochelle Mayer-ekin batera) «development as the aim of education» artikulua izan zen.

Kohlbergen ospea hazi egin zen, eta haren lanak gero eta onarpen zabalagoa izan zuen. Hori ez zen merezimenduagatik soilik etorri, garai hartako beste zenbait gertaerak ere zerikusia izan baitzuten. Izan ere, eskubide zibilen aldeko mugimenduak eta Vietnamgo gerrak oinarritzeko arazo moralak planteatu zituzten. Watergate eskandaluak (politikari nagusiaren utzikeria morala agerian utzi baitzuen) eragin nabarmena izan zuen hezkuntza moralari buruzko eztabaidan, iraganean *Sputnik-Schock*-ak hezkuntza orokorrean izan zuenaren antzekoa. Psikologia eta pedagogia amerikarrean urte haietan gertatu zen *aldaketa kognitiboak* ere lagundu zion Kohlbergen lanaren ospeari, Piageten berpizkundea ekarri baitzuen.

1973ko gertaera batek ondorio tragikoak izan zituen Kohlbergen



bizitzan. Ertamerikara egindako ikerketa bidaia batean gaixotasun biriko batek kutsatu zuen. Horrek osasuna hondatu eta energia gehiena kendu zion. Hurrengo urteetan lehengo lan eritmoari eusten ahalgindu zen, baina pairatu behar izan zituen sufrikario larriek eta depresioek eragotzi egin zioten.

Bere bizitzako azken urteetan jo eta ke aritu zen lanean Kohlberg. Just Community eredu praktikan jartzeari ekin zion zenbait eskolatan, eta, aitzindaria zenez gero, lagundu behar izan zuen ekimen horietan guztietan. Legendazkoa da nola Kohlbergek kilometroak eta kilometroak egiten zituen astero bere furgonetan, Bostondik New Yorkera, Bronx-eko hegoaldean berreraikitzen ari ziren eskola bateko zereginetan parte hartzeko. Argitaratzeari dagokionez ere nekazina zen Kohlbergen jarduera garai hartan. Bere lan guztiak, denbora luzean, artikulua solte edo eskuizkribu «gris» (hektografian egindakoak) gisa azalduak ziren. Harrezkerotik, berriz, liburu tankera hartu zuten. Kohlbergen lanak biltzen zituen lehen liburukia 1981ean azaldu zen, eta bigarrena 1984an; 1983an argitaratutako monografian hainbat urtetan zehar gauzatutako epe luzerako azterlanak bildu zituen; 1987an, berriz, elkarriketa moralen balorpenari buruzko bi liburukidun gidaliburua agertu zen, eta, horrez gain, haurtzaroko lehen urteetako psikologia eta hezkuntza aztertzen zituzten bi liburu.

Kohlberg bere borondatez hil zen. 1987ko urtarrilaren 17an desagertutaz jo zuten. Haren gorpua Massachussetteko itsasaldean agertu zen geroago. 1987ko maiatzaren 20an omenaldi bat eskaini zioten Harvard Unibertsitatean; bizitzan

zehar Kohlberg ezagutu zuten ehunka lagun bildu ziren hara. Bilera hartako hitzaldietan esandakoa Kohlbergen omenezko idazki batek jaso zuen:

«Hunkigarria izan zen bizitzako une eta egoera oso desberdinetan Kohlberg ezagutu zuten hainbeste lagunek nortasun berdina antzeman izana berarengan: haren kanpoko itxura zaindu gabea zen, arropak zimurtuta eramane ohi zituen, baina izaera erakargarri eta abegitsua zuen. Adore eta grina erakusten zuen ideia eta arazoekiko lehian, berebiziko gaitasuna zeukan adiskidetasuna lantzeko eta iraunarazteko, eta, aldi berean, kritikoekin beti modu irekian eztabaidatzeko. Berritzailea eta aitzindaria izan zen, baina, hala eta guztiz ere, gizakion historiako ideiarik zaharrenetako baten aldeko jarrera hartu zuen. Hainbeste gizakiri hainbeste eman arren, bere buruaz beste egin zuen». (Rest, Power & Brabeck, 1988. *Autodeterminazio morala* liburutik hartua. Fritz Oser eta Wolfgang Althof, 1992. Itzultzailea Koldo Morales, EHU. 1998).

2.2. Hezkuntza morala: Kohlbergen teoria progresiboa

Kohlbergek berak hezkuntza moralari buruzko azterketa sistematikoa egin zuen. Sistematizazio horretan oinarrituko hiru eredu aurkitzen zituen: **teoria erromantikoa** (Neill, Gessel, Freud, Montessorri...), **teoria teknologikoa** edo **balioen transmisioarena** (heziketa klasikoa, izaeraren hezkuntza, behaviorismoa...) eta **teoria progresiboa**. Teoria progresiboa, ardaztat garapena hartzen duena, alegia, Kohlbergek berak sortutako

terminoa dugu. Teoria horrek Estatu Batuetako hezkuntzaren oinarriak astindu zituen eta ikerketa pedagogiko ugari eragin ditu.

Teoria erromantikoa eta teknologikoa alderdiak baloratuz eta kritikatu alde batetik, eta John Deweyren hezkuntza filosofia eta Piageten teoria genetiko-estruturala oinarritzat hartuta bestetik, Kohlbergek bere teoria azaldu zuen. Zertan datza, bada, teoria hori?

2.2.1. Justizia printzipio moral gisa

Kohlbergen teoriaren muin filosofikoa moralaren **justizia alderdiak** dira. Zer da Kohlbergentzat justizia? **Betebeharrak eta eskubideak aintzakotzat hartzea eragiten duen printzipio moral unibertsala**, inperatibo kategorikoa, alegia. Justizia, baina, giza harreman eremu guztietan: betebeharrak eta eskubideak aintzakotzat hartzea, beraz, pertsona arteko harremanetan zein gizarte harremanetan, bikote harremanetan zein talde harremanetan.

Aldi berean, aintzakotzat hartze hori bilakatzen ari den zerbait da. Horrela, moralaren garapenean gauzatzen diren aldaketak justiziarren eremuko arazoei buruzko pentsatze egituran gauzatzen diren transformazioak dira. Hori ikertzeko «Moral Judgment Interview» izeneko ikerkuntza tresna diseinatu zuen Kohlbergek.

Tresna horri buruzko hipotesiek garapen moralari buruzko John Dewey-en eredu bat dute euskarri: moralaren aurreko maila, maila konbentzionala, maila autonomoa (Rousseauk berak *Emilio* obra famatuaren antzekoa azaldu zuen). Horrela, Kohlbergek, judizio moralari buruzko hiru maila edo eremu bereizten zituen: **aurrekon-**

bentzionala (moraltasun heteronoma), **konbentzionala** (moraltasun sozionala) eta **postkonbentzionala** (moraltasun autonomia). Horrek esan nahi du betebeharren eta eskubideen arteko dilemak sortzen zaizkigunean erabiltzen ditugun arrazoitze eragiketak kualitatiboki ezberdinak izan daitezkeela eta bilakaeran ondorio direla. Aldi berean, maila bakoitzean bi judizio fase edo aldi bereizten zituen, hasierakoa lehenengoa, amaierakoa bigarrena. Eskema baten bitartez azaldua horrelako zerbait genuke. Natzen zuela adimenak. Hau



osoa erreala den munduan orientatzeko, mundu hori ulertzeko eta ordenatzeko, eta mundu horri zentzua emateko etengabeko ahalegina da. Errealak diren espazioa eta denbora, kausalitatea, harremanak, gizakien asmoak eta nahiak, eta abar kontuan harturik osatzen dugu munduaren irudia da konstruktibismoa. Aldi berean, izandako bizipenek (afektibitatea) eta ateratako ondorioek (motibazioa) jokabidearen ebaluatzaile eta bultzatzaile gisa eragiten dute.

Zentzu horretan gauzatzen da *errealitatearen eraikuntza*. Horrela,

Elkarreragina

Adimenaren garapena ingurune material eta sozialarekiko harremanetan gauzatzen da. Bilakabide horretan agertzen diren oztzopoen psikismoaren aurrerapenak eragiten dituzte, jardura kognitiboa aldatuz eta indartuz. Garapen teoriaren arabera, adimena gizakiaren eta beraren ingurunearen arteko elkarrekintzen ondorioz eratzen eta aldatzen da. Prozesu horren izena **elkarreragina** da.

Egitura

Lawrence Kohlbergen helburua

Maila edo estadia
Aurrekonbentzionala

Konbentzionala

Postkonbentzionala

Nola gertatzen da hori guztia?

Fasea

1. Zigorra-obedientziaren orientazioa
2. Orientazio instrumental-erlatibista

3. Pertsona arteko adostasunaren orientazioa
4. Ordenaren eta legearen orientazioa

5. Hitzarmen sozialaren orientazioa
6. Printzipio etiko unibertsalen orientazioa

2.2.2. Konstruktibismoa, elkarreragina, egitura eta maila

Bere teoriaren euskarri psikologiko nagusia garapen kognitiboari buruzko Piageten teoria da. Zentzu horretan, adimenaren garapena eta garapen moralak elkarrekin lotzea erabat erabakigarria da Kohlbergentzat. Horrela izanik, *konstruktibismoa*, *elkarreragina*, *egitura* eta *garapen maila* kontzeptuetan oinarrituko da.

Konstruktibismoa

Gizakien garapen kognitibo

haurrek beren mundu material eta soziala eraikitzen dute. Gizakiek bere munduari buruzko beren ikuspegia osatzen dutelako teoria horri **konstruktibismo** izena eman zaio: gizakia bera hartzen da bere garapenaren antolatzaile; eza-gutzeko eta gogoetak egiteko gauza da; bere buruaz eta munduaz irudi bat osatzen du; bizipen berriak izan eta baloratu ahala aldatu egiten ditu. Modu aktiboan ikasten duten izakitzat hartzen ditu teoria horrek gizakiak; ez da soilik inguruneak mugatutako edo sortzetiko heltze-prozesuek bideratutako izakia.

arazo sozio-moralen konponbidean erabiltzen diren **operazio egitura** espezifikoak identifikatzea da. Psikismoaren garapenari buruzko Kohlbergen sistemak eredu kognitiboak ikertzen ditu, hau da, **arazoak konpontzeko prozesuen antolakuntza eta konplexutasuna**, eta, halaber, prozesu horietan osatzen diren **judizio eredu**en sorrera, erabilpena eta aldaketa. Bestela esanda, **justiziaren inguruko dilema moralak aurkezten direnean egiten den arrazomendua**.

Piagetek frogatu zuen eragiketa edo operazio sistema gisa funtzio-



da, kanpoko ekintza objektibotatik eratortzen diren pertsonaren barneko ekintza sistema gisa, nolabaiteko osotasun estrukturalak osatzen dituzten barneko ekintzak, alegia. Haurrak adimen urrats konkretu batzuek baliatzen dira behin eta berriz, eta ekintza kognitibo guztiak adimen operazioek osatzen dituzten eredu konkretuetan gauzatzen dituzte. Eredu horiei egitura kontzeptua aplikatu zaie modu zabalean. Egituren arteko desberdintasunek garapenari dagozkienak islatzen dituzte. Arazo bat konpontzeko gizakiek erabiltzen duten egiturak jakintza konkretuaren mailak edo adin kronologikoak baino askoz hobeto neurtzen du garapen kognitiboa une horretan eskuratu duen maila. Garapen egoera hori bestelakoa zen iraganean, eta bestelakoa izango da etorkizunean; bada alde kualitatibo bat fase batetik bestera: horixe da garapenaren maila edo estadioa.

Garapen maila edo estadioa

Kohlbergek **egitura kognitibomoralen gauzatze ordenari buruzko teoria bat eskaini nahi du**. Kohlberg, Piaget eta beste zenbait bezala, egituren genesiaz eta bilakaeraz interesaturik zegoen, teoria genetiko-estrukturalaz, alegia.

Maila edo estadio kontzeptua (batzuetan eremu ere esaten zion) Kohlbergen garapen teoria kognitiboaren muina da. **Mailak egiturak** dira (funtzioa duten barneko osagaien loturen sistema). Egitura horiek gizakiek eraikitzen dituzte, modu aktiboan (konstruktibis-

moa), eta, aldi berean, gizakien eta ingurunearen arteko harremanen bidez garatzen dira (elkarreragina). Garapenaren xedea gizakiaren eta ingurunearen arteko dialektika sakontzea da, eta, hortaz, garapen urrats bakoitza ingurunearen baldintzez era egokiagoan baliatzea bideratzen da.

Garapenaren mailak edo estadioak, kontzeptualki, garapenaren eredu bati lotuta agertzen dira beti. Piageten tradizioan «estadioa» kontzeptuaren esanahia hauxe da: **adimenaren garapenean elkarren arteko desberdintasun kualitatiboak dituzten etapak**. Etapak ordena logiko baten arabera antolatzen dira: aldaketa urrats bakoitza aurrekoaren ondorioa da.

Ikuspegi horretan oinarrituta Kohlbergek arrazoiketa moralari buruzko teoria psikologikoa eraiki zuen. Garapen moralaren faktore determinatzailea ez da ingurunea, baldintzapen esperientziak edo sendekoekin edukitako esperientziak. Aitzitik, ikuspegi horren arabera aurrerabide edo garapen moralaren **progresiboki helduagoak diren arrazoiketa moralen eraikitze subjektiboaren emaitza da**.

Mailaz maila gauzatze garapen horretan erregularitasun batzuk gertatzen dira. Kohlbergek eta «teoria genetiko-estrukturalaren» beste zenbait autorek honako erregularitasunak proposatu zituzten:

1. Mailek, desberdintasun kualitatiboak agertzen dituzte egituretan (pentsatzeko moduetan), egitura horiek funtzio bat betetzera bideratzen direla kontuan harturik. Adimenaren antolaketa osoa mailaz aldatzean berrizatzen da, eta ez aldatetak egituren osagaietara

mugatzen direnean, adibidez iritziak aldatzera. Horrekin batera, mailaren barnean ere aldaketa garrantzitsuak gerta daitezke, hala nola juzgatze eta arazoak konpontzeko gaitasuna gai-eremu berritan erabiltzea. Horrelakoetan garapen horizontalaz hitz egiten dugu (garapena egituraren barnean).

2. Mailak ez dira ezaugarri desberdinak biltzen edo aldi berean agertzen direlako osatzen, baizik eta gizakiaren erreakzio nagusiak argi ditzakeen egitura orokor bat eratzen delako (moralitasun heteronomoz, sozionomoz edo autonomoz erreakzionatzea, alegia). Egitura orokor hori, osotasun egituratu hori da maila bat aurreko mailarengandik bereizten duena, hain zuzen ere.

3. Egiturak sekuentzia aldagaitz bat osatzen dute gizakiaren garapenean. Gizaki bakoitzak bere juzgatze egiturak landu behar ditu, urratsez urrats. Kulturaren edo gizartearen eraginek gorabeherak sor ditzakete kronologian (hau da, garapena azkartu, balaztatu edo geldiarazi egin dezakete), baina ez dute mailak eskuratzeko ordena baldintzatzen edo aldatzen.

4. Aurrerapauso estrukturalak, oro har, atzeraezinak dira. Hau da, adimen gaixotasunak edo gertaera traumatikoak salbuespen izanik, juzgatze gaitasunaren eremuan ez da atzerapausorik ematen. Hala eta guztiz ere, gaingaitutako mailei dagozkien arrazoiez balia gaitzake une edo egoera konkretutan. Adibidez, autoa debekatutako leku batean aparkatzen dudanean une bateko beharra baloratu dut soilik

(presaka nabil eta kalea oztopatuta dago), isunaren mehatxuaren aurrean. Horrek ez du esan nahi nire epaia balorazio horretara mugatzen denik, ulertu egiten baitut horrelako balorazioak ez duela maila moral nahikorik.

5. Mailek inplikazio eta integrazio hierarkikoaren legeari jarraitzen diote. Hau da, adin jakin batean osatutako egiturak hurrengo adin mailako egituraren osagai bilakatzen dira. Goiko mailako ezaugarriak ez zaizkie, besterik gabe, beheko mailetakoei erantsen; hori gertatutakoan eraldaketa bat gauzatzen dute.

6. Maila bakoitzak -egitura kualetatibo berri bakoitza- genesi garai bat eta hobetze garai bat ditu, eta oreka erlatiboa osatzen dute. Garaien bukaeran soilik hitz egin daiteke egitura orokorrez. Bada, halaber, egituraren eta genesiaren arteko elkarreagin: alde batetik, egitura guztiak genesi bana dute (hurrenkera bati jarraituz eraikitzen dira), eta beste alde batetik, genesi guztiak egitura batetik abiatu eta beste egitura batera iristen dira.

Garapen morala bultzatzen duten hiru faktore multzo deskribatu zituen Kohlbergek xehetasunez:

a) Adimen moralaren garapenak garapen kognitibo orokorreko urrats jakin batzuk behar ditu alde aurretik. Garapen kognitiboak, hala ere, ez darama ezinbestean garapen moralera. Izan ere, gizakiek adimen bikaina izan dezakete, baina, aldi berean, balio ziztrina moralari dagokionez. Izandako bizipen sozialak mailaz maila landu

eta barneratu ez dituztenei gerta dakieke hori.

b) **Rolak eta ikuspegiak bereganatzea.** Maila berri bakoitzarekin giza bizitzari buruzko ikuspegi zabaldu egiten da: gertaera edo arazoak ikuspegi desberdinetatik ikusteko eta juzgatzeko gaitasuna areagotu egiten da. Gaitasun hori bizitza sozialean parte-hartzeekin lortzen da soilik, parte-hartze horietan ardurak hartuz.

d) Faktore psikiko gisa **gatazka kognitibo-morala** nagusitzen da. Une bateko maila antolaketan antzemandako kontraesanek hurrengo mailarako urratsa bultzatzen dute. Horrela, une bateko epai gaitasunek orduko arazoak konpontzeko ez dutela balio dakusagu. Adibidez, ikasketa berriak hasteak bultzada ederra eragiten du garapenean, ez baitute balio ordura arte erabilitako eskolaren arau zurruneak (unibertsitateok badute horren berri, noski).

Faktore horiek guztiak argibide anitz ematen dizkigute hezkuntzak bete behar dituen baldintzei buruz. Horrez gain, zeharkako moduan bada ere, mailen eraldaketa hobekien ahalbidetu dezakeen inguru-neak nolakoa izan behar duen ere azaltzen digu.

2.3. Hezkuntza morala: aplikazio didaktikoak eta pedagogikoak

Azkenik, Kohlbergen asmoa ez zen ikerketa hutsa egitea, aitzitik, horrek hezkuntzan izan zezakeen aplikazioa bilatzea. Horren guztia- ren ondorioz, *dilema sozio-moralean hezte*a eta **Just Community** ("komunitate zuzena") eskola

motak asmatu eta sortu zituen. Horrelako eskoletan **justizia** printzipio gidari bilakatzen da, elkarre- kiko bizitzaren giro moralaren bitartez; printzipio horrek gizaki gazteen burua ez ezik, beraien afektibitatea eta motibazioa ere bideratu behar ditu. *Kohlbergen hezkuntza moralaren muina Just Community*-ren ideia da: hezkuntza morala **ekintza eta erabaki moralen bidez gauzatzen da**; demokrazia demokrazia- ren praxiaren bitartez ikasten da. Irizpide horien arabera neurtuta, Ikasgelan arazo moralei buruzko egindako elkarrizketak behin-behineko laguntza gehigarria baino ez dira. Nola jokatzen zuen Kohlbergek?

2.3.1. Dilema-eztabaida

Nolakoa da, maila praktikoa, Kohlbergen ideietan oinarritutako hezkuntza morala? Haurra honako honetaz konturatzen denean bakarrik egin dezake aurrera garapen estrukturalak: adimen eredu bat ez dela arazo bat konpontzeko gauza; hau da, desoreka batez jabetzen denean eta orientazio moral orokorra aldatzen duenean. Gorago dagoen hurrengo mailarako urratsa hezitzaileak erraztu egin dezake, baina inolaz ere zuzendu, hots, ezin du zuzeneko eran transmititu.

Hori egiteko modu bat, haurrak edo gazteak gorago duten hurrengo mailari dagokion arazo baten argudioen aurrean jartzea da. Argudio horiek egonkortasuna kentzen diote adimenari, arian-arian eta modu osasuntsuan, garapen prozesuak erraztearekin batera. Egiturazko eraldaketa horren operazioa hezkuntzaren eremuko xedeetara egokitu behar da.

Hori lantzeko *dilema-eztabaidak*



Egonkortasuna galtzea; mugez konturatu
Osagai berriak ezagutu
Egitura zaharrak desegin
Osagai berriak txertatu
Egitura berriak osatu eta erabili

proposatzen zituen Kohlbergekek estimulu gisa, dilema hipotetikoak zein errealak, nahiz eta, ikerkuntzak bultzaturik, hasieran dilema hipotetikoak nagusi izan. Hona hemen, laburbilduz, dinamika horren eskema:

- a) Gatazka moral bat -dilema bat- aurkeztu edo ezagutzera ematen da narrazio baten bidez;
- b) Ikasleek lehen iritzia osatzen dute, gogoeta sakonetan sartu gabe;
- c) Taldeko eztabaida pizteko talde txikiak eratzen dira;
- d) Emaitzak osoko bilera batean aurkezten dira;
- e) Irakasleak argudioak bildu eta elkarren arteko antzekotasunak eta desberdintasunak azpimarratzen ditu, argudioak hobegotzat edo txarragotzat jo gabe, hau da, baloraziorik egin gabe;
- f) Egoeren arteko konparazioak egin eta azter daitezke, antzeko arazoan aurrean gizakiek nola jokatu izan duten eta aukeratutako jokabideak nola justifikatu dituzten erakusteko.

Eredu hori baliabide didaktiko

gehiagoz horni eta aberats daiteke, baita irakasle bakoitzaren *irakaskuntza estiloari* era askotan egokitu ere.

2.3.2. «Komunitate zuzena»

Just Community kontzeptuak proposatzen duen eskola ereduari, parte-hartze demokratikoa eta gatazken konponbide garbia bat datoz komunitate sozialarekiko konpromisoarekin eta gizakien arteko errespetuzko harreman arduratsuarekin. Eskola horren ezaugarriak hauek lirateke: parte-hartzearen bidezko arauen integrazioa, iritzi moralaren eremuko kategoria gorenaren sustapena, eta elkarreagin- eta elkarriketa-kultura bultzatzeko ahalegina. Hitz batez, «**baterako hezkuntza sistema**» deritzanean oinarritutako **lankidetzaren elkarreagin metodo berria** proposatzen da hezkuntza sistemaren maila guztietan.

Just Community ideia handinahia da, eta ikasteko eskatzen die bai ikasleei, bai irakasleei eta baita gurasoei ere. Noski, horrela eginez, iritzi moralak osatzeko gaitasunak

gizarte ingurunearen presiotik aldentzeko aukera ematen du, porrot egin ez dezan (gizarte ingurune horretan moralak balio eskasa dauka-eta), eta horri esker, iritzi moralak berehala ekintza moral bihurtu dadin.

3. Amaiera gisa zenbait ohar kritiko

Moraltasunaren psikologiaren barnean ez dago adostasun osoa lortu duen ikuspegirik. Kohlbergen ereduak lagundu egiten duela ez dago zalantzarik. Baina, eredu horrek baditu akatsak eta hutsuneak. Horra hemen horietako batzuk: a) unibertsalak al dira maila moralak? b) ingurunearen eragina ez dute aintzakotzat hartzen; c) afektuak, nortasunaren ezaugarriak eta gaitasun sozialak ez ditu kontuan ez hartzen.

Mailen unibertsaltasunari buruz testuinguru soziala kontuan hartu beharko litzatekeela esan behar da. Hau da, testuinguru kulturalak eta dilema errealak geure adimena egituratzen duten aldagaiak dira. Adibidez, garapen kontzeptuak ez du esanahi berdina kultura islamiakoan eta mendebaldeko kulturaren. Beraz, nekez aurkituko ditugu epai moralari buruzko garapen segida berberak. Aldi berean, arrazoitze moralak ebaluatzeko *autnasiari* eta *abotuari* buruzko dilemak, esate baterako, ezin dira era berdinean erabili gizarte historiko konkretuetan, zeren garai batean dilema zen zerbaitek ez baitu horrelako kutsurik beste garai batean.

Moraltasunez jokatzeko uneak, badirudi mailek ez dutela beti eragin berbera. Nahiz eta arrazoitze maila autonomora iritsi, agian, inguruneke zenbait aldagai dela medio, pertsonak ez du erantzuten

espero zenaren arabera. Beraz, ingurunean dauden edukietan sakondu beharra dago, baldin eta garapen morala bere osotasunean hartu nahi badugu behintzat.

Badirudi, psikoanalisiak dioen bezalaxe, afektuak, desirak eta defentsak ere eskuratu behar direla, ez baitago garapen eta jokabide morala argitzerik elementu horiek kontuan hartu gabe. Gauza bera gertatzen da nortasunaren ezaugarriekin eta gaitasun sozialekin. Horrela, badaude moraltasunez arazoitzeko gaitasuna duten *identitate moralik* gabeko pertsonak. Beraz, moraltasunez arazoitzeko gai bada ere, nekez jokatu du pertsona horrek moraltasunez.

Azkenik, badago ikuspegi metodologikotik egiten den beste kritika ere. Kritika hori Kohlbergen ikaslea izan zen Carol Gilliganek (1982) abiatu zuen. Egile horrek honako hau zioen: Kohlbergen ebaluazio tresnak gizonezkoen alde jotzen zuela, emakumeek arazoitzeko duten era ez baitzuen kontuan hartzen. Horrela, ardurari, ondasunari, zaintzeari eta antzeko gertaerei buruzko emakumeen arazoiketa gutxietsia azaltzen zen heinean, gizonezkoen ohiko arazoitze gisa kontsideratuak zeuden (eta oraindik hala kontsideratuak dauden) abstrakzioa, arrazionaltasuna, pentsamendu hipotetiko-deduktiboa eta antzekoek balorazio handiak hartzen zituzten Kohlbergen kalifikazio sisteman. Kritika hori nahiko eztabaidatua dago gaur egun, eta ez dirudi oso zuzena denik. Hala eta guztiz ere, azpian sakonagoa den zerbait badagoela esan behar da: generoen arteko gatazka, alegia. Hau da, tradizioz emakumea "justizia" mundutik alderatua izan den neurrian, ama maitale eta babesle gisa hezia izan

da. Aitzitik, gizonezkoa, justizia munduan arrazionaltasunez jokatzeko prestatua izan den heinean (ez oso ongi prestatua, alajaina!), afektuez erantzuteko erreprimetua izan da. Agian, Hoffmanek dioen bezalaxe (1981), *empatia* moraltasunaren mundura barneratzeko garaia iritsi da.

Aipatutako kritika horiek zuzenak dira garapen morala bere osotasunean hartuz gero. Eta nire ustez, osotasun horren osagai bat Kohlbergek proposatutakoa da. Beraz, ez dezagun ulertu Kohlbergen ekarria moraltasunari buruzko garapenaren eta jokabidearen argipen oso gisa, bai ordea, horretarako baliagarri den alderdi baten modura. Moraltasunaren psikologiak badauka oraindik zer argitua eta zertan denbora pasa, zin dagizuet.

Bibliografia

- GILLIGAN, Carol (1982): *In a different voice, Psychological theory and women's development*. Cambridge (Mass.) Harvard University Press.
- HOFFMAN, Martin L. (1981): "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral". EISENBERG, N. eta STRAYER, J. (1987): *La empatía y su desarrollo* liburuan. Bilbo. DDB 1992.
- KOHLBERG, L. (1984): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbo. Desclé de Brouwer. Bilbo. 1992.
- OSER, Fritz eta ALTHOF, Wolfgang (1992): *Autodeterminazioa. Morala*. (Itzultzailea: Koldo Morales). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. 1998.

-PEREZ-DELGADO, Esteban eta MESTRE ESCRIVÁ, M^a Vicenta (1999): *Psicología moral y crecimiento personal*. Bartzelona. Ariel.



PIAGETengandik KOHLEBERGenganaino

Psikologia genetikoa garapen
moralaren kasuan



Conchi MEDRANO

EHUko Pedagogia Fakultateko irakaslea

Gaur egungo instituzioek bere gain hartu behar duten alderdi garrantzitsuenetariko bat hau da: bizitzarako eta bizikidetzarako oinarrizko balio sistemarekiko konpromisoa. Edonola ere, hezkuntzako profesionalok hainbat galdera planteatzeko ditugu gai hori aztertzerakoan.

1. Gaiaren kokapena

1.1. Sarrera

Nola eta non ikasten eta irakasten dira gatazka egoeren aurrean gidari izango ditugun balioak edo printzipioak? Portaera etikoak ingurutzen gaituzten ereduak imitatuz ikasten al dira? Ala irakats daitezke? Zergatik baloratzen ditugu gauza batzuk eta beste batzuk ez? Zergatik baloratzen eta defendatzen dute batzuek ongi egindako lana eta beste batzuek garaien pertsonala? Baldin eta akordiorik lor badaiteke, zertan oinarritu behar du akordio horrek instituzio bakoitzak garatu behar dituen balioak erabakitzeko?

Galdera horiek guztiak hausnarketa batera naramate: balioen kulturaren ikuspegitik irakasleen prestakuntzak duen garrantziaz hausnartzera. Horrek duen garrantziaren isla da hezkuntza instituzioetan balioak zehatz lantzeko dagoen kezka. Agindu burokratikoek gain, eta are gehiago, modako korrante edo joerez gain dagoen kezka da.

Gaur egun eta ikuspegi soziokulturaletik begiratuta, garapenaren inongo alderditatik ez da defendatzen innatismoa. Aitzitik, garapena eta ezaguera sozialki eta kulturaliki eraikitako zerbait balira bezala interpretatzen dira. Balioak testuinguru horretan kokatzeak esan nahi du adimena, borondatea bezala, ez dela heredatzen, eta gizakiok geure ingurunearekiko elkarreraginean ditugun gaitasunek azaltzen eta eratzen dutela izatera iritsi gaitzekena.

Zentzu horretan, balioetan hezteak zentzua edukitzeaz gain, hezteak berak ere balioa duela uste dut. Gaur egun, gainera, horrez gain, nahitakoa izatea nahi dugu. Irakasleen aldetik balioetan oina-

rritutako hezkuntza beti existitu izan da, bai "ezkutuko curriculumaren" bitartez edota curriculum formalaren bitartez. Orain agerikoa izatea interesatzen zaigu, eta irakasleek beren esku-hartzea planifika eta sistematiza dezatela.

Gizarteak planteatzen duen balioen hezkuntzaren eskaerei erantzun ahal izateko, beharrezkoak izango dira alderdi curricularrak diseinatu eta programatzeaz haratago doazen ekintzak. Heziketa moralaren lana eskola bizitzaren egunerokotasunean txertatzen jakin behar da. Eremu horretan hezkuntzako profesionalek jokatzen duten papera funtsezkoa da, inoiz ere ahaztu gabe hezkuntza instituzioa ez dela balioetan oinarritutako hezkuntzaren erantzule bakarra.

Irakasle askok pentsatzen dute oinarritzko balioak familian eta testuinguru sozialean ikasten direla, eta instituzioetan egiten den lanak garrantzi gutxiago duela. Era berean, edozein hezitzailek badaki komunikabideek eragin izugarria dutela. Hala ere, *testuinguru ez partekatuek* antzeko heziketa duten neba-arrebek balio desberdinak bizi eta praktikatzeko dituztela azaltzen digute.

Ia inork ez du zalantzan jartzen *Perdita Durango* eta horrelako filmak asko gustatzen zaizkiela paraleloki gelan gatazkaren irtenbidea elkarrizketaren bidez konpontzeko gaia lantzen ari diren irakasleei eta ikasleei. Hala ere, horrek ez du esan nahi instituzioek eta bertan lan egiten dutenek plan bat egin behar ez dutenik ikasleak lehentasuna ematen zaien balioetan hezteko.

Irakasleen prestakuntzak hezkuntzak planteatu dituen zerbait jomugei erantzuna ematen lagun dezake eta lagundu behar du. Egin

behar den lehenengo galderetako bat hau da: zein balioei eman behar zaie lehentasuna?

1.2 Jarrera eta balioen jabetzea, trebetasun teknikoekin batera

Gaur egun inork ez du zalantzan jartzen trebetasun teknikoaren irakaskuntza eta ikaskuntza beharrezkoak direla gure ikasleen prestakuntzarako, baina jarrerari eta balioei garrantzirik kendu gabe. Oinarritzko balioei edo *gutxienekoen etikari* buruz hitz egin daiteke. Horiek gizarteko eredu berri bat eraikitzeko beharrezkoak dira. Urte askotan zehar hartzen joan diren balioak dira, eta gizaki guztiak adosteko modukoak, bakoitzaren sinesmenen, erlijio printzipioen, ideologiaren eta abarren gainetik. Ados egon gaitzeko gutxieneko balio horiek bizikidetzako demokratikoa bermatzen dute.

Gutxieneko etika edo moral zibiko horrek (Cortina, 1994) pluraltasunaren oinarria osatzen du, eta ez du onartzen elkarrizketa komunetan parte-hartzea edo adibide pertsonala baino proselitismo gehiago duen moralik. Hori dela eta, herritarrentzat sinesgarriak diren ekimenak libreki eta autonomoki hartzen dira.

Partekatutako gutxieneko balioek hainbat eremutako eragileei egoera zehatzetan erabaki partekatutak hartzea ahalbidetzen diete, nahiz eta balio horiek defendatzeko erabiltzen diren argudioak desberdinak izan. Lan egiten dugun instituzioetan gutxieneko horiek zein diren adostea lehentasunezko zeregina da balioen garapena eta hezkuntza landu nahi badira.

Ikastetxe bakoitzeko Hezkuntza Proiektua aukera oso egokia izan



daiteke zentro bakoitzak landu nahi dituen balioak adosteko. Bizkaiko batxilergoko institutu batean egindako esperientzia batean (Medrano eta Elexpuru, 1998), zeinean Ikastetxeko Curriculum Proiektua idazteko Hall & Tonna metodologia erabili zen, instituzio-ko kideen artean balioak adostea zentroarekiko erantzukizun eta konpromiso gehiago hartzea bultzatzen zuela frogatu genuen. Are gehiago, prozesuko gauzarik adierazgarriena ez zen balioen aukeraketa izan, baizik eta balioak garatzeko horiek bizitzeak eta esperimentatu ahal izateko egoerak sortzeak zenbateko garrantzia duen konturatzeari. Ikastetxeetako Hezkuntza Proiektuek partekatutako balio sistemak islatzen baldin badituzte, Ikastetxeko Curriculum Proiektua erreferentzia dokumentua izango da zehar lerroak garatzeko eta gelan estrategia zehatzak garatzeko.

Gelan lantzeko estrategien artean, trebetasun teknikoez haratago doazen balio minimo horien garapenerako lagungarri diren hainbat metodologia ditugu. Horien artean daude dilema errealean eztabaida (Diaz-Aguado eta Medrano, 1995), autobiografiak (Puig-Rovira, 1996), role-playing, errealitatearen analisi kritikorako estrategiak, trebetasun sozialen garapena (Buxarrais, 1997), elkarrizketa eta ikerketa komunitate baten eraketa (Lipman, 1997), testuinguruan kokatutako dilemen aukera (Medrano, 1998) eta abar.

1.3 Egungo hezkuntza erreformako balioak

Euskal Eskola Publikoaren Legeak dio euskal eskola publikoaren helburuetako bat nortasunaren

askatasuna eta ikaslearen heziketa integrala bultzatzea dela (3. artikulua, 2b). Bai nortasunaren garapena eta bai heziketa integrala, bizikidetzaren demokratikoa ahalbidetzen duten balioetan oinarritzen dira. Gaitasun eta jarrera kritikoa, berdintasuna, justizia, parte-hartzea, eta pluralismoarekiko eta kontzientzia askatasunarekiko errespetua bultzatzen ditu legeak, eta baita giza eskubideen defentsa ere (3. artikulua, 2b). Era berean, bakerako, askatasunerako eta herrien arteko elkartasuna eta lan-kidetzaren sustatzeko hezteko helburu du (3. artikulua, 2j).

Halaber, LOGSEk balioetan heztearen garrantzia biltzen du, batez ere Oinarritzako Curriculum Diseinuan agertzen diren zehar lerroen bitartez. Dударik gabe, aurrerapena dakar eduki akademiko eta diziplinarrez gain ardatz horietan oinarritutako hezkuntza integrala kontuan hartzeak. Dena dela, ardatz horiek praktikan jarritakoan zenbait arazo sortzen direla ikusi dugu, hau da, nola, nork eta noiz eramango dituen aurrera.

Hezkuntza Sistemaren erreformako zehar lerroen ardatzetatik proposatzen denaren artetik hiru azpimarratu nahi ditut, horiek direlako lehen aipatu dugun gutxieneko etikarekin lotura gehien dutenak: *Garapenerako Hezkuntza*, *Bakerako Hezkuntza* eta *Giza Eskubideen Hezkuntza*.

Ardatz horien eraginkortasuna ezin dugu planteatu ahozko transmisio arrunt edo doktrinamendu bezala; bizitako esperientzia edo egoeretatik sortutakoa da. Balioen eraikuntzaren aldetik aurrerapena ekarriko dute.

Hezkuntza instituzioekin eduki ditugun harremanetan ohartu gara iritzi desberdinak eta askotan kontra-

jarriak daudela balioak hezkuntzan nola landu behar diren erabakitzerakoan. Desberdintasunak eredu teorioaren interpretazioaren ingurukoak edota moral hitzaren kontzeptualizazioaren ingurukoak dira.

Printzipioz aberatsak diren desberdintasun horiek interpretazio modu desberdinak edukitzeagatik sortzen dira. Hezkuntza Erreformak marko konstruktibistan lan egitea proposatzen du. Ikuspegi hori, kognitiboak ez diren beste planteamenduekin alderatuz, balioen eraketa autonomoaren estimulazioan oinarritzen da, eta ez balio arbitrarioei erantzun diezaieketen arau konbentzionaletan.

Gizakiek kritikoa izan behar dute autonomoak izan daitezkeen. Ez da nahikoa gutxieneko balioak eza-gutzea. Horien inguruan adostasun nahikoa egon liteke, baina egunero-egunero tolerantzia, elkartasuna, berdintasuna eta horrelako balioak nola zehazten diren jakin behar da. Autonomo izatea printzipio handiei edukia emateko irizpideak edukitzea da.

Ez dezagun ahaztu morala ez dela gure testuinguruan gertatzen denaz arduratzen, baizik eta gertatu behar duenaz, *izan behar duenaz*. Leku horretatik (izan behar) gertatzen dena kritika dezake.

Gaur egun inoiz baino behar handiagoa dago pertsona integralak hezteko, ez tekniko onak soilik. Egoera, jarrera eta prozedura batzuk beti gaizki egongo direla transmititu behar da, eta horien aurrean beligerantea izan behar dela. Aitzitik, beste balio batzuetan amore eman behar da lege unibertsal bihur daitezkeelako.

III. milurtekoaren hastapenetan beharrezkoa da erreferentzia sendoak eskaintzea balioetan oinarritutako hezkuntza bermatu ahal izateko.

Izan ere, zenbait autorek *hezkuntza moralaren paradoxa* izendatu dutena oso konplexua izanen baita egoera interkulturaletan. Kasu horietan beharrezkoa da kultura baten identitate beste kulturen integrazioarekin batera bizitzea.

Sarritan gai horren inguruko eztabaida erlijio edo etika eskoletan landu izan da, eta horrela, benetako arazoa ezkutatu izan da. Bizikidetzan sortzen diren balio gatazken inguruan egungo gizartearen daukagun erronkak hausnarketa sakona eskatzen du gurasoek eta hezkuntza instituzioek bete behar duten jokaeraren inguruan. Jokaera horrek Hezkuntza Erreforma berak biltzen dituen askatasuna, tolerantzia eta elkartasuna gauzatzeko beharrezkoak diren gaitasunak garatu ahal izaten lagundu behar du. *Asmoen adierazpen horiek* abian jartzerakoan hezkuntza zentroetan nolabaiteko nahasmena sortzen da. Horrela, zenbait instituzioek, doktrinamendua ekidin nahian, hezkuntza morala ez planteatzea erabaki zuten. Modu horretan, balioen erlatibotasun etikoa justifikatzen zen, eta horrek inongo balio moralik ez erakustea dakar. Jarrera hori pertsonen autonomia itotzen eta doktrinatzaren duen heziketaren aurreko erreakzioa da. Ezen, doktrinamendu horrek jarraitu behar diren balioak agintzen ditu, eta ez du inolako aukerarik uzten subjektuek erabakietan parte har dezaten. Ikusi besterik ez dago herrialde sozialistak zein baliotara atxiki ziren.

Hezkuntza Erreformaren azpian dagoen ikuspegi konstruktivistak batez ere arrazoiketa morala bultzatzen du. Ikusmolde horren erakusleetako bat Kohlbergekin eta Harvard Eskolako bere kolaboratzaileek eratuak diren garapen morala-

ren eredia da. Kohlbergen eredia kritikatu izan da arrazoiketa moralari gehiegizko garrantzia emateagatik (alderdi kognitiboak) eta alderdi kontestualei, afektiboak eta pertsonalei kasu gutxi egiteagatik. Baina, oro har, kritika nagusiei eutsi egin die (Medrano, 1999). Kohlbergen eredia azaltzen hasi aurretik, kontuan hartu beharreko alderdi garrantzitsuenetako bat honakoa da: erredukzionismorik gabe onartu behar dela modu zehatz batean arrazoitzeak ez duela esan nahi modu berean jokatzeko dugunik. Arrazoiketa morala beharrezko gaitasuna da, baina ez nahikoa ekin-tza moralerako. Aldaera pertsonalak eta emozioak kontuan hartu behar dira pentsatzen edo esaten dugunaren eta egiten dugunaren arteko koherentzia azaltzerakoan.

2. Garapen moralaren ikuspegi kohlberiarra

2.1. Giza eskubideen filosofia eratzen duten egituraren bilaketa

Kohlberg bere doktoretza tesian hasi zen arrazoiketa morala iker-tzen, 1958. urtean. Tesiaren izenburua Autonomia moralaren garapena 10-16 urte bitartean zen, eta balizko oinarria ondokoa zen: aipatu dugun garapena ez dela Piagetek ikertutako adinetan amaitzen, baizik eta egiturazko aldaketa garrantzitsuak jasaten dituela nerabezar-roan. Bere teorian oinarritutako lanek, hasierako hipotesia egiazta-tzeaz gain, arrazoiketa moralaren azken etapak helduaroan soilik lor-tzen direla frogatu dute.

2.2. Ikuspegi kognitibo-ebolutiboa

Hezkuntza erre-formaren azpian dagoen ikuspegi konstruktivistak batez ere arrazoiketa morala bultzatzen du. Ikusmolde horren erakusleetako bat da Kohlberg

Kohlbergekin *kognitibo-ebolutibo* kalifikatzailea 60ko hamarkadaren bukaeran erabili zuten lehenengo aldiz. Moralaren aldatzeko ikerketan Piageten eredia zabaltzeko eta zabaltze horretan erabilitako hezkuntza aplikazioak izendatzeko erabili zuten. Ikuspegi hori hurrengo oinarritzko postulatuetan definitzen da (Kohlberg, 1976):

1) Garapenak *egitura kognitibo*en eraldaketak barneratzen ditu eta ezin dira definitu eta azaldu ikas-kuntzaren parametro asoziazionis-tekin. Aitzitik, erakunde globale-tan edo barneko erlazioen sisteme-tan azaldu behar dira.

1- Egitura kognitiboaren garapena *subjektuaren beraren erakuntza da, bere ingurunearekiko elkarreraginetik abiatuta*. Ez da berezko eredu baten baitan mugitzea eta ezta ingurune-ko egituren kopia bat ere.

2- Egitura kognitiboak beti *ekin-tzazko* egiturak edo eskemak dira.

3- Lortutako egitura berriak beti



bizidun-ingurunea elkarrekintzan *oreka handiagoko formak* dira; hau da, bizidunaren ekintzak objektua edo egoeraren gainean duen elkarrekikotasuna handiagoa da (hautemandakoa) eta objektuaren ekintzak (hautemandakoa) bizidunaren gainean duena ere bai. Elkarrekintza horretatik moldaketa era orokor bat sortzen da eta beti ekintza kognitiboaren egonkortasuna (iraupena) gehitzea dakar itxurazko hainbat eraldaketan bitartez.

4- *Garapen afektiboa* ez da benetan *garapen kognitiboarekiko* desberdina, baizik eta biak dira alderdi paraleloak, eta egiturazko aldaketaren perspektiba eta testuinguruak adierazten dituzte (Kohlberg, 1976).

Laburbilduz, ikuspegi kognitibo-ebolutiboak honakoa defendatzen du:

1- Garapenarekin gertatzen diren aldaketa nagusiek berregituraketa garrantzitsuak dakartzatela subjektuak munduari ematen dion esanahian (*hipotesi kognitiboa*).

2- Ondorioz, mundu horretara egokitzeko forma nagusiagoak bideratzen direla (*hipotesi ebolutiboa*). Moralaren eremura aplikatuz, zera esan nahi du: gertatzen diren aldaketa nagusienak kognitiboak direla eta goragoko justizia mailerara bideratzen dutela.

2.3. Arrazoiketa moralaren mailak

Kohlbergek proposatutako garapen moralaren deskribapena hiru mailako (aurrekonbentzionala, konbentzionala eta autonomia) sekuentzian banatzen da, eta harreman desberdina inplikatzeko dute subjektuaren eta gizartearen arau eta espektatiba moralaren artean.

Maila aurrekonbentzionalean lehen bi faseak daude. Ikuspegi sozialean

maila hori gizabanako batek beste gizabanakoekin duen erlazioa da eta bere ekintzen berehalako ondorioen arabera orientatzen da (zigorrrak ekidinez edo bere interes zehatzak defendatuz). Arau eta espektatiba sozialak oraindik subjektuarengandik kanpo daude.

Maila konbentzionalean 3. eta 4. faseak barneratzen dira. Ikuspegi sozialean maila hori *gizarteko kide* batena da. Besteen espektatibaren arabera orientatzen da, gizarte sistema osotasun bezala mantentzeko.

Azkenik, *maila postkonbentzionalean* 5. eta 6. faseak biltzen dira (hipotetikoki). Maila horren ikuspegi soziala *printzipio moral autonomoen eraikuntzara* bideratzen da. *Printzipio horiek gizarte ideal batera iristea ahalbidetuko lukete.*

Maila postkonbentzionaleko gizabanakoa, zentzu batean, maila aurrekonbentzionaleko subjektuaren antzeko ikuspuntuan kokatzen da. Izan ere, ongia eta gaizkia gizartetik at epaitzen ditu. Baina alde handi batekin; maila aurrekonbentzionalekoak interes indibidualen eta kanpoko ondorioen funtzioan arrazoitzen duen bitartean, postkonbentzionalekoak erreferentzia puntutzat gizakia bere osotasunean hartzen du. Hots, bere ikuspuntua zabaldu egiten du subjektu konbentzionala kokatzen deneko taldea edo gizartea gaindituz, horrela eskubide unibertsalak onartzerantz iristeko.

2.4. Arrazoiketa moralaren faseak

Hainbat ikerketa luzeren eta kulturen arteko konparaketen bitartez (Snareyk 45 ikerketetako emaitzak laburbildu zituen 1985ean) babes empiriko sendoa lortu da lehen bost faseen inguruan, nahiz eta bere deskribapenak

eta neurriak zenbait aldaketa jasan ikerketaren hasieratik hona. Seigarren fasean bi subjektu baino ez dira aurkitu, eta horrek fasearen existentziari izaera hipotetikoa ematen dio.

Lehen aipatutako babes kulturalaren barruan, Kohlbergek deskribatzen duen sekuentziaren egiazta-pena aurki daiteke espainiar adibideetan: alde batetik, dilema hipotetikoaren aurreko arrazoiketetan (Díaz-Aguado, 1987a eta b; Medrano, 1986; Medrano, 1989); eta bestetik, norberaren gatazka moraletan erabakiak hartzeko erabilitako arrazoiketetan.

Ikuspegi orokor bat ematearren, Kohlbergek deskribatutako sekuentzia ebolutiboaren laburpen bat aurkeztuko dugu jarraian. Hurrengo kapituluan zehatzago aztertuko dugu, gure ikerketetan dilema hipotetiko eta errealekin egindako protokoloak atxikiz.

Lehen fasearen (**moraltasun heteronomoa**) ezaugarria *aldeakartasuna* da. Botere eta estatus desberdintasunen baitan identifikatzen du justizia. Eta ongia ahulak indartsua obeditzearekin eta indartsuak ahulari ezartzen dion zigorrarekin identifikatzen du. Gizakiaren balioa kategorikoki definitzen da bere *ezaugarri fisikoetan* oinarrituz. Etiketa eta arau moralak beti absolutuki edo literal-ki ezartzen dira, *egoera kontuan hartu gabe*. Lehen faseko gizakia *ez da gai dilema moraletan hainbat ikuspuntu bereizteko*.

Bigarren faseko (**harremanen moralitasuna**) subjektuak ulertzen du pertsona bakoitzak bere *interes* propioak dituela eta gainerakoen interesekin *gatazkan* egon litezkeela. Bakoitzak bere interesak dituela konturatzen denez, aurreko faseko absolutismoa eta errealismo moral

inozoa gainditu egiten ditu. Ondorioz, ikuspegi moral *hedonista eta erlatibista* hartzen ditu. Horren arabera, gatazkak konpontzeko modurik onena da harreman instrumentala zuzenak eta zehatzak edukitzea eta gizabanako guztien interesak berdin tratatzea. Fase horrek harremanean oinarritzen du justizia, eta maxima honetan islatzen da hori: “egin besteei haiek zuri egiten dizutena edo egingo dizutela uste duzuna”.

Hirugarren fasean (**pertsonen arteko araudiaren moraltasuna**) aurreko fasean onartutako gatazka-ko ikuspuntu indibidualak maila konplexuagoan koordinatzen dira, eta *hirugarren pertsonaren ikuspegia* hartzen du. Horrek indibidualismo instrumentala gainditzea eta denek betetzea espero den *arau partekatu multzo bat* eraikitzea ahalbidetzen du. Arau eta espektatiba moral horiek elkarren arteko konfiantzako harremanak ezartzeko oinarriak dira eta interes eta egoera partikularrak gainditzen dituzte (aurreko bi faseetan ez bezala). Ikuspuntu horren ondorioz, hirugarren faseko subjektua *harreman eta sentimendu interpersonalek* kezkatzen dute bereziki, konfiantza eta onspen soziala mantentzeak hain zuzen ere. Eginbehar moralak besteek espero dutenean oinarritzen dira; zentzu horretan, ikuspuntu konbentzionala hartzen du. Oso garrantzitsua da ona izatea, eta horrek esan nahi du intentzio onak edukitzea besteenganako begirunea erakutsiz, besteen espektatiba eta sentimenduak norberaren interesen gainetik jarritz. Hirugarren faseko justizia Urrezko Arau honetan islatzen da: “egin besteei zu beraien lekuan egongo bazina beraiek zuri egitea gustatuko litzaizukeena”.

Laugarren faseko gizabanakoak

(**sistema sozialaren moralitasuna**) *gizarteko kide baten ikuspegia* hartzen du, eta bere kide guztiei *inpartzialki* ezartzen zaizkien kode eta prozeduren multzo gisa ulertzen den *sistema* sozialean oinarritzen da. Horrela, hirugarren fasean izaera informala zuten arau partekatuak sistematizatu egiten dira. Laugarren faseko elkarrekikotasunak erakusten digu betebeharrak (arau partekatuen ordezkotzat direnak) beren elkarrenganako eginbeharrekin korrelatiboak direla. Horrela, aurreko faseko muga garrantzitsu bat gainditzen da, hark bertute eta estereotipo multzo izoztu batera bideratzen zuelako hainbat elementu aintzat hartu gabe; adibidez, norberaren betebeharren mugak posizio osagarriak betetzen ez dituzten pertsonak bere eskubideak errespetatzen ez dituztenean.

Bosgarren faseko ikuspegia (**giza eskubideen moralitasuna**) gizaretik haratago doa: eragile moral arrazional bat da eta edozein gizabanako arrazionalak gizarte moral bat eraikitzeko aukeratuko lituzkeen balio eta eskubide unibertsalak ezagutzen ditu. Legeen eta sistema sozialen baliotasuna epaitzen du, baina giza eskubide unibertsalak bermatzen dituzten mailaren arabera. *Gizarte ideal baten sorrera* bultzatzen da, bere irizpideak definituz, eta ez hainbeste sistema soziala mantenduz. Bosgarren fasean lortutako elkarrekikotasunaren koordinaketak zera ahalbidetzen du:

1- Giza eskubideen onarpena, hots, edozein gizakik hala izateagatik dituen oinarritzko eskubideak; bizitza eta askatasuna, adibidez. Horien defentsa eta babesa unibertsalizi daitezkeen betekizun bihurtzen dira (edozein gizakirentzat).

2- Eskubide horien artean *lehen-*

tasun hierarkia bat ezartzea, non horren arabera hartzen diren erabaki moralak gatazka egoeratan.

Seigarren faseak (Kohlbergekin hipotesi moduan planteatu zuena, baina ebidentzia enpirikorik aurkitu ez zaiona) ikuspegi sozio-morala hartzen du, zeina idealki gizaki guztiek hartu beharko luketen, besteak pertsona libre, berdin eta autonomo kontsideratuz. Prozedura espezifikoa ezartzen ditu ikuspuntuak hartzerakoan onbertasuna, inpartzialtasuna eta itzulgarritasuna ziurtatzeko. Hori ondokoan islatzen da: gizaki bakoitzaren balioaren, duintasunaren eta berdintasunaren baieztapen esplizituan, edo *persona bera helburutzat* (eta ez soilik beste balioak lortzeko bitartekotzat nahiz eta helburu horiek oso garrantzitsuak izan) ulertzeko jarrerarekiko errespetuan edo kezkan (Colby eta Kohlberg, 1987).

2.5. Logika eta arrazoike-

**Kohlbergekin
proposatutako
garapen mora-
laren deskriba-
pena hiru mai-
lako sekuen-
tzian banatzen
da, eta horieta-
ko bakoitza bi
fasetan.**



Kohlbergekek deskribatutako epai moralaren hiru mailak

<p>Maila aurrekonbentzionala</p>	<p>Maila konbentzionala</p>	<p>Maila postkonbentzionala edo printzipioen maila</p>
<p>1. Ongia arau eta agindu zehazten obedientzia literalaren arabera definitzen da, eta arau edo agindu horien atzean presioa edo zigorrak egon ohi dira. Arauak ez dira inondik ere gizartearen espektatibak gisa ulertzen. Beste kasu batzuetan, ongia niaren interes propioen funtzioan definitzen da. Portaera bat epaitzeko ez da inoiz kontuan hartzen bulztatu zuen intentzioa.</p>	<p>1. Ongia gizartearen edo talde txikien (talde erlijiosoak edo politikoak, adibidez) arauen adostasunaren eta mantenuaren arabera definitzen da. Arauekin eta paperekin konformatzea eta mantentzea men egitea baino gehiago da, beraiekin erlazionatutako barne motibazio bat inplikatzeko du.</p>	<p>1. Gizarteak eta gizabanakoak mantendu behar dituen giza eskubide unibertsalen, balioen edo printzipioen arabera definitzen da ongia. Legeak giza eskubideak babesten dituenean, betetzeko betebeharrak morala dago, baina legea giza eskubideen kontra badao, ez betetzeko behar morala dago.</p>
<p>2. <i>Arauak jarraitzeko arrazoiak hauek dira:</i> interes propioa, zigorra ekiditea, boterearekiko begirunea, beste pertsonen min fisikoa ekiditea eta mesedeen elkartrukea.</p>	<p>2. <i>Arauak jarraitzeko arrazoiak hauek dira:</i> onarpena eta iritzia sozial orokorra, pertsonen eta taldeekiko leialtasuna, eta gizabanakoaren eta gizartearen ongi-zatea.</p>	<p>2. <i>Arauak jarraitzeko arrazoiak hauek dira:</i> a) Gizarte batean bizitzeagatik bestearen eskubideak mantentzeko eta errespetatzeko dugun kontratu soziala edo konpromiso orokorra. - Edozein pertsona moralek baliagarritzat hartu beharko lituzkeen printzipioekin akordioa.</p>
<p>3. <i>Ikuspegi soziala</i> bere arauetatik abiatuz epaitzen duen gizar-teko kide batena da.</p>	<p>3. <i>Ikuspegi soziala</i> da beste gizabanakoekin edo arauen eta ekintzen dimentsio edo ondorio fisikoekin harremanetan dagoen gizabanakoarena.</p>	<p>3. <i>Ikuspuntu soziala</i> gizar-tetik haratago doan gizabanakoarena da, zeinak gizartearen gainetik dauden printzipioak eraikitzen diharduen.</p>

Kohlbergekek deskribatutako epai moralaren sei faseak

Maila aurrekonbentzionala		Maila konbentzionala		Maila postkonbentzionala edo printzipioen maila	
I) Fase heteronoma	II) Harremanaren fase hedonista-instrumentala	III) Pertsonen arteko espektatiba eta harremaneko adostasun fasea	IV) Sistema sozialaren eta kontzientziaren fasea	V) Kontratu sozialaren, erabilgarritasunaren eta gizabanakoaren eskubideen fase	VI) Printzipio etiko unibertsalaren legea
Ongia honakoa da: arauak eta autoritatea itsu-itsuan obeditzea, zigorra ekiditea eta pertsoneri min fisikorik ez egitea.	Ongia beharren asetasuna eta harreman zehatzetan berdintasun zorrotzaren mantenua dela esaten da.	Ongia gizar-tean paper ona betetzea dela esaten da, besteen espektatibekin konformatuz.	Ongia betebeharrak soziala betetzea dela esaten da, betiere gizar-tearen ordenuaren eta ongizatearen arabera.	Oinarrizko eskubideen, balioen edo gizar-tearen bateko kontratu legalen arabera definitzen da ongia.	Gizateria osoak mantendu behar lituzkeen printzipio etiko unibertsalaren arabera definitzen da ongia.
Ikuspegi soziala egozentrikoa da. Autoritatearen ikuspuntuarekin nahasten da. Ez ditu ikuspuntuak erlazionatzen eta asmoak edo interes psikologikoak ere ez ditu aintzat hartzen. Ekin-tzak dimentsio fisikoaren arabera epaitzen ditu.	Ikuspegi soziala indibidualista eta zehatza da. Norberaren interesak besteenetatik bereizten ditu. Beraz, ongia erlatiboa da. Interes indibidualak zerbitzuen harreman instrumental gisa tratatzen dira, berdintasun zorrotzean oinarriturik.	Ikuspegi soziala beste gizar-banako artean dagoen gizar-banako batena da. Besteen espektatibak eta sentimenduak aintzat hartzen dira. Zehaztasunez aplikatutako Urrezko Arauren arabera erlazionatzen dira ikuspegiak. Pertsonen arteko harreman diadikoetan kokatzen da.	Pertsonen arteko akordioaren ikuspuntu soziala bereizten du argi eta garbi. Paperak eta arauak definitzen dituen sistemen ikuspegi hartzen du. Eta horren arabera epaitzen ditu pertsonen arteko harremanak.	Gizartearen aurretik dauden balioak eta eskubideak ezagutzen dituen gizar-banako arrazionalaren ikuspegi da honakoa hau. Mekanismo formalen eta legalen bitartez barneratzen ditu ikuspegiak. Ikuspuntu moral eta legala ezagutzen ditu, baina zailtasunez barneratzen ditu.	Ikuspuntu moral honetan oinarritu behar-lukete akordio sozial guztiek. Moraltasunaren funtsa aintortzen duen gizar-banako arrazional baten ikuspegi da. Funts hori onakoa da: pertsona bera helburu gisa eta ez bitarteko gisa errespetatzea.



ta morala

Garapen logikoaren eta garapen moralaren arteko erlazioaren gainean Piagetek finkatutako oinarriko hipotesiak garatuz, Kohlbergek hura beharrezko baldintza dela postulatzen du, nahiz eta bere ustetan nahikoa ez izan. Arrazoiketa logikoaren faseak arrazoiketa moralean lor daitekeen muga adierazten digu. Adibidez, pentsamendu zehatzeko pertsona bat (Piagetek deskribatutako lan zehatzen fasea) fase moral aurrekonbentzionalera mugatuta dago. Bien bitartean, hasieran pentsamendu formaleko maila duen pertsona bat (Piagetek deskribatutako lan formalen fasearen hasieran) hirugarren fasera dago mugatua. Arrazoiketa moralaren hurrengo faseek pentsamendu formala erabat menperatzea eskatzen dute. Berau garapenaren azken etaparen ezaugarria da. Hots, aukera anitzak kontuan hartzeko, aldaerak bereizteko eta abar egiteko gaitasuna eskatzen dute. Haatik, fase logiko horietara iristen diren gizabanako guztiak ez dute posible den arrazoiketa moralaren goiko muga lortzen. Erlazio horiek goi mailak lortzen dituzten subjektuen ehunekotan ikusten dira: pentsamendu formalera iristen den nerabe eta heldu estatubatuarren batez bestekoa %50 da; bien bitartean, epai moralean subjektu postkonbentzionalen ehunekoa %14 da (Kohlberg eta Higgins, 1984).

2.6. Arrazoiketa moralaren ebaluazioa

Arrazoiketa moralak baditu zenbait desberdintasun beste arrazoiketa sozialekin alderatuz: balioetan orientatzen da eta ez gertaeretan, egin behar dena edo egin behar ez dena lantzen du, zuzena edo zuzena ez dena, eta ez da gertatzen dena

edo gerta litekeena deskribatzera mugatzen.

Kohlbergek arrazoiketa morala ebaluatzeko erabili zuen oinarriko prozedura honetan oinarritzen da: adin eta kultura desberdinetako subjektuei gatazkan dauden balioak dituzten dilema hipotetikoak planteatzen dizkie (Piagetek proposatutako metodo klinikoa jarraituz egiten dituen elkarrizketa indibidualak). Dilema horiek subjektuak berekin duen arrazoiketa moralaren goi egitura edo muga ebaluatzea ahalbidetzen dutela uste da. Ikuspegi horretatik, garrantzitsuena ez da pertsonak hartu behar duela uste duen erabaki espezifikoa, balioa edo *edukia*, baizik eta bere erabakia justifikatzeko erabiltzen duen *forma edo egitura*.

Ondoren, bi dilema hipotetiko erabilienak gehitzen dira (A eredu-koak). Hurrengo atalean faseak deskribatzeko hainbat adibide aterako ditugu dilema horietatik.

Bizitza/legea balioen arteko dilema: *“Emakume bat hiltzeko zorian zegoen minbizia arraro batek jota. Medikuen arabera, senda zeza-keen botika bat bazegoen. Hiriko farmazialariak aurkitu berri zuen botika mota bat zen. Sendagaia sortzea oso garestia zen, baina farmazialariak berari egitea kostatzen zitzaiona baino hamar aldiz garestiago saltzen zuen. Berak 2.000 pezeta ordaindu zituen, baina 20.000 pezeta kobratzen zituen dosi txiki bategatik. Gaixoaren senarrak, Anttonek, ezagun guztiengana jo zuen diru eske, eta bitarteko legal guztiak erabili zituen. Halere, 10.000 pezeta baino ez zituen lortu, balio zuenaren erdia. Enriquek farmazialariari bere emaztea hiltzorian zegoela esan zion, eta sendagaia merkeago saltzeko edo beranduago ordaintzen uzteko eskatu zion. Baina farmazialariak honela*

esan zion: “Ez, nik aurkitu dut botika, eta dirua irabazi behar dut horrekin”. Orduan, Antton etsita sartu zen farmazian eta sendagaia lapurtu zuen bere emaztearentzat”.

1. Anttonek sendagaia lapurtu egin behar al zuen?

2. Anttonek bere emaztea maiteko ez balu, botika lapurtu beharko al luke?

3. Pentsa hiltzen ari den pertsona ez dela bere emaztea, ezezagun bat baizik. Anttonek lapurtu beharko al luke botika ezezagun batentzat?

4. Pentsa asko maite duen animalia bat dela. Anttonek lapurtu beharko al luke animalia berririk salbatzeko?

5. Garrantzitsua al da ahal den guztia egitea beste bizitza bat salbatzeko?

6. Antton legearen aurka al dago botika lapurtzeagatik? Moralki zuzena ez den zerbait egiten ari al da?

7. Ahal den guztia egin behar al da legea obeditzeko?

8. Nolako eragina du horrek Anttonen betebeharrean?

Kontratu/autoritatea balioen arteko dilema: *“Jon 14 urteko mutil bat zen eta kanpaldi batera joateko interes izugarria zuen. Bere aitak joan ahal izango zuela hitz eman zion, baina dirua aurrezten bazuen. Jonek gogor egin zuen lan egunkariak banatzen eta kanpaldira joateko behar zituen 4.000 pezeta eta zertxobait gehiago aurreztu zituen. Baina kanpaldia hastear zegoela bere aitak iritzia aldatu zuen. Bere lagunek arrantzeta eta kirola egiteko irteera bat egitea erabaki zuten. Hara joateko nahiko dirurik ez zuenez, Joni egunkariak saltzetik aurreztutakoa eskatu zion. Jonek ez zuen kanpaldira joan gabe gelditu nahi, beraz, aitari ez zion dirurik eman”.*

1. Jonek aitari ezezkoa esan behar al zion?

2. Aitak ba al du eskubiderik Joni dirua eman diezaion esateko?

3. Dirua emateak ba al du zeri-kusirik seme ona izatearekin?

4. Jonek dirua bere kabuz irabazi izana al da garrantzitsuena egoera honetan?

5. Aitak Joni zin egin zion kanpaldira joan ahal izango zela dirua irabazten bazuen. Aitak zin egin izana al da garrantzitsuena egoera honetan?

6. Orokorrean, zergatik da garrantzitsua promesa bat betetzea?

7. Garrantzitsua al da ondo eza-gutzen ez duzun eta agian berriz ikusiko ez duzun norbaiti egindako promesa betetzea?

Eredu klinikoko ebaluazioaren zehaztasuna erantzunen *balorazio irizpideak* berdin (estandarizatuta) mantentzearen baitan dago. Horrela, hainbat ebaluatzaile antzeko emaitzetara iristea posible izanen da. Horretarako, derrigorrezkoa da balorazio irizpideak zehaztasunez definituta egotea. Zentzu horretan bideratzen da Kohlberg eta bere taldearen ekarpen nagusienetako bat (Colby, Kohlberg eta beste, 1987): arrazoiketa moralaren elkar-riketa araupetzea erantzunen balorazio irizpideak zehatz-mehatz deskribatuz. Eranskinean prozedura horren adibide bat aurki daiteke.

2.7. Epai moralaren estiloak: heteronomia eta autonomia

Kohlbergek bere azken etapan garapenak dakarren **edukiaren aldaketa** aztertze beharra onartzen du, hau da, bere aurreko lanetan aldaketa horiek hezkuntza alde-tik duten garrantzia gaitzetsi egin du. Orientatze berri horren adierazpen nagusienetako bat **fase bako-**

tzean bi eredu bereiziz proposatzen duen **analisi mikro-genetikoa** da: estilo heteronomoa eta estilo autonomoa (Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon eta Lei, 1987). Estilo horietan eragin erabakigarria izango du subjektua inguratzeko duen giroak, heziketa interbentzioekiko askoz sentikorragoak izango baitira eta bere portaerarekin erlazio estuagoa izango baitute. **Estilo autonomoko** epaien ezaugarri nagusienak hauek dira:

1- Autoritatea, tradizioa, legeak eta antzeko kanpoko parametroeki-ko erreferentziarik eza;

2- Erabakiak hartzerakoan itzul-garritasuna aipatzea;

3- Ekintza moraleko subjektuarekiko eta objektuarekiko orokortasun gehiagoko maila;

4- Hartutako aukera morala, zeinak subjektu postkonbentzionalek zuzena dela uste dutenarekin bat egiten duen.

2.8. Autonomia moralaren garapena ikuspegi makro-genetikotik eta mikro-genetikotik

Kohlbergek autonomia moralaren garapenean analisisirako bi maila zehazten ditu bere azken etapan: makro-analisisa eta mikro-analisisa. Makro-analisiaren (sei faseetako sekuentzia) arabera autonomia zentzu hertsian, egitura ebolutibo gisa, pentsamendu postkonbentzionalarik dagokio, eta oso nekez lortzen da heldutasunerira iritsi baino lehen. Analisisi mikro-genetikokoan garrantzi handia hartzen du edukiak, eta horrek fase bakoitzean bi estilo bereizte dakar: estilo heteronomoa eta estilo autonomoa. Analisisi mikro-genetikoko horrek garrantzi berezia hartzen du fase konbentzional bietan.

2.9. Epaiaren eta portaera

moralaren arteko trinkotasuna

Epaiaren eta portaera moralaren arteko trinkotasuna, beste aldagai batzuen artean, autonomia mailaren arabera dago. Ezen, nabarmen gehitzen da subjektuaren pentsamendua maila postkonbentzionale-ra hurbiltzen den heinean. Bestalde, estilo autonomoa duten 3. eta 4. faseko subjektuek estilo heteronomoa duten fase bereko subjektuek baino askoz ere trinkotasun handiagoa dutela egiaztatzen da.

Nahiz eta epai moralak eragin garrantzitsua izan portaeran, subjektuaren beste ezaugarrien (bere autokontrol gaitasuna, esaterako) eta egoeraren (portaerak lekua duen taldearen giro morala) baitan dago.

Arrazoiketa moralaren garapena dilema hipotetiko eta errealen aurrean

3. Lehen fasea: moral-tasun heteronomoa

3.1. Errealismo morala eta absolutismoa

Lehen fasearen bereizgarria errealismo moral inozoa da. Horrek *“egoera baten esanahi morala ekintzari berari atxikitutako ezaugarri fisiko bezala ulertzea garamatza”*, objektu baten kolorea eta neurria bezala. Errealismo hori hipotesi batean oinarritzen da: epai moralak ez dutela etiketa edo arauen aipamen sinplea beste justifikaziorik eskatzen, beti modu absolutuan edo literalean ezartzen direla, esanahi morala alda dezaketen egoera inguratzen duten baldintzak eta bitartekoak aintzat



hartu gabe; esaterako, intenzionalitate. Ezaugarri horiek Aitorrek (8 urte) *"bizitza/legea"* dilema hipotetikoaren aurrean ematen dituen erantzunetan ikusten dira:

Aitor (8 urte)- *"Anttonek ez du sendagaia lapurtu behar debekatutako dagoelako"*.

Zergatik dago debekatuta botika hartzea? *"Kartzelan sar zaitzaketa-lako"*. Eta beste zerbaitegatik? (Harrituta) *"Ez"*.

Aitorren arrazoiketa morala oso simplea da. Nahikoa da "debekatu" etiketa aipatzea arazoa konpon dadin, eta harritu egiten da elkarriketatzailearen azken galderarekin: urratu eta zigorraren arteko loturan oinarritzen da, horrek automatikoki hura jarraituko balu bezala, egoeraren beste alderdiak aintzat hartu ere egin gabe.

3.2. Zigorraren orientazioa

Aurreko ezaugarriekin oso loturik dagoen eta Aitorren arrazoiketan islatzen den lehen faseko beste ezaugarri bat zigorrerako orientazio garbia da. Derrigorrez jarraitu behar den zentsuratutako ekintzarekin identifikatzen da, autonomatikoki gainera, bien artean kausalitate fisikoko erlazio bat egongo balitz bezala.

3.3. Hainbat ikuspegi sozio-moral identifikatzeko gaitasun eza

Lehen faseko subjektua ez da gai dilemetan hainbat ikuspegi bereizteko. Dilemetan inplikaturako pertsona guztiak egoeraren ikuspegi bera hartzen dutela uste da eta zein den erantzun moral egokiena. Horrek, gatazka gutxitzera edota ukatzera darama: kontrajarritako interesak daudenik ere ez da plan-teatzen.

3.4. Elkarrekiko koordinazioen aldebakartasuna eta gaitasunik eza

Lehen fasearen logika elkarrekiko koordinazioen aldebakartasunagatik eta koordinazio ezagatik bereizten da. Hau da, dilema batean erlazioen *"alderazketarekin"* edo *"kompentsazioarekin"* agertzen diren hainbat posizio sozial mentalki orekatzeko gaitasun ezagatik. Aldebakartasuna eta elkarrekikotasun eza justizia botere eta status mailaren arabera definitzerakoan islatzen dira. Horrek dakarrena da *"ahulak indartsuari men egitearekin eta indartsuak ahula zigortzearekin identifikatzea ongia, paperak aldatzen edo trukutzen saiatu ere egin gabe"*.

Anderren arrazoiketan islatzen da ikuspegiak koordinatzeko aldebakartasuna eta gaitasunik eza:

Ander (8 urte): *"Jones aitari dirua eman behar dio aitak esaten duena egin behar duelako. Zergatik? Bere aita delako eta hark esandakoa egin behar duelako. Beti egin behar al du aitak esandakoa? Bai. Zergatik? Bere aita delako agintzen duena. Ondo iruditzen al zaizu aitak agintzea? Bai. Zergatik? Aita delako"*.

Anderren arrazoiketa aita-seearen harremanen aldebakartasunean oinarritzen da, non semeak beti aitak esandakoa egin behar duen. Inongo momentuan ez dira *"paperak aldatzen"* bi ikuspegiak koordinatzeko. Alderazketa horrek balio luke konturatzeko ez dela semea bakarrik aitarekiko betebeharrak dituen, baizik eta aitak ere badi-tuela semearekiko. Ikuspuntuak *"kompentsatze"* inolako ahaleginik ere ez dago; muga horrek Jones aitaren promes hausketaren aurrean dituen betebeharrak zehaztea sailhesten du. Interesen arteko gatazka dagoenik ere ez da kontuan hartzen; aitaren eta semearen aurkikuntza horrek irekitzen du hurren-

go faserako bidea.

Aldebakarreko arrazoiketa hori haurrek beraien deskribatzen dituzten dilema errealetan ere islatzen da, Mirenen kasuan bezala:

Miren (9 urte) *"Lehenengo egun batean irakasleak Haritzi jolasak biltzen lagundu behar niola esan zidan, baina nik ez nuen nahi Haritzek barre egin ohi digulako. Ez neukan Haritzekin ezer egiteko gogorik, baina andereñoak esaten badu, kasu egin behar zaio. Zergatik egin behar da andereñoak esaten duena? Bera delako agintzen duena, eta kasurik egiten ez badiozu gaizki dagoelako. Beti egin behar da berak esaten duena"*.

3.5. Lehen fasea dilema hipotetiko eta errealetan

Lehen faseko pentsamenduak gutxi gorabehera 7-8 urte bitarteko haur gehienek dilema hipotetikoaren aurrean egiten duten arrazoiketa morala deskribatzen du. Berau gaintzeko derrigorrezko baldintza, nahiz eta nahikoa ez izan, errealitate fisikoa eta soziala ulertzeko logikaren itzulgarritasuna erabiltzea da (Piagetek deskribaturako etapen arabera pentsamendu operatorio konkretuarekin egiten du bat). Etapa horren garapen logikorene eta arrazoiketa moralaren aplikazioan desfase bat egon ohi da. Zeren errealitatea maila kognitibo jakin batetik moralki epaitzea askoz ere konplexuagoa da maila hori ulertzeko erabiltzea baino.

Euskal Herrian dilema errealei buruz egin dugun gure lehen ikerketan (Medrano, 1986, 1989 a eta b) zera ohartu gara: elkarrizketatutako haurrek lehen faseko arrazoiketak gaintzeko denbora gehiago behar dutela bizi izan dituzten egoera errealetan egoera hipotetikotatik baino. Xabierrena (9 urte)

dugu adibide bat. Dilema hipotetikoetan erabilitako arrazoiketa egitura bigarren fasekoa zen, eta aldiz, haurrak berak deskribatutako dilema errealekoa lehen fasekoa.

Xabier (9 urte): *“Aurreko egun batean mutil batzuk opiltxoak kendu zidaten eta izugarrizko amorrua eman zidan”. Ez zizuten opiltxoak kendu behar? Ez. Zergatik? Ez delako kendu behar, eskatu baizik. Zergatik eskatu behar da eta ez kendu? Eskatu egin behar delako, ez kendu. Eta zuk zer egin behar zenuen opiltxoak kendu zizutenean? Anderñoari esan zigor zitzan. Anderñoak zigortu egin behar al zituen? Bai. Zergatik? Gauzak ez direlako kendu behar.*

Normalean haur txikiak zailtasun handiak izaten dituzte beren gatazka moralak deskribatzeko. Zailtasun horiek dilemen esanahi moralak ulertzeko modu primitiboekin erlazionatuta egoten dira (gatazkan dauden interesak edo ikuspuntuak inplikatzan direla konturatzeko gaitasunik ez dute). Xabierren kasuak islatzen duen bezala, beren arazo moralen inguruan galdetzen zaienean, 9 urtetik beherako haurrek inongo balioen defentsarik inplikatzan ez duten injustiziak edo urratzeak deskribatzen dituzte, eta horietan, gatazka maila minimoa da.

Laburtuz, lehen fasearen ezaugarriak hauek dira:

1- *Errealismo inozoaren* eraginez, ekintza baten esanahi moralak kualitate fisiko nabarmen bat bezala ulertzen da, eta justifikatzeko nahikoa da *etiketak edo arauak* aipatzea.

2- Epaia *absolutuki* ezartzen dira, egoeraren baldintzak aintzat hartu gabe.

3- *Zigorra orientatuta* daude, eta horren ondoren derrigorrez datorren urraketarekin identifikatzen da.

4- Egoera bakar bateko *hainbat ikuspegi sozio-moral bereizteko gaitasun eza*. Horrek gatazka minimora gutxitzen du edota gatazka dagoela ukatzen du.

5- *Elkarrekiko koordinazioen alde-bakartasuna eta gaitasunik eza*. Horrek justizia botere eta status desberdintasunen arabera definitzera darabira, eta ongia ahulak indartsuari men egitearekin eta indartsuak ahulari jartzen dion zigorarrekin idenifikatzen da.

6- Egoera errealetan balioen arteko gatazkak ezagutzeko eta deskribatzeko zailtasuna.

4. Bigarren fasea: moraltasun individualisatoinstrumentala

4.1. Gatazkako interesen aurkikuntza

Lehen fasetik bigarregorako transizioan interesen arteko gatazkak daudela konturatzan hasten da, eta obedientzian eta zigorrean soilik oinarritzen diren irtenbide unilateralak ez direla egokiak. Zentzu horretan, bigarren faseko subjektua pertsona bakoitzak bere interesak dituela eta interes horiek besteekin bat etorri gabe egon litezkeela konturatzan da. Ulermen horrek aurreko faseko errealismo inozoa gainditzera darabira eta ekintza moralek elkarrekikotasuna eskatzen dutela ulertzera.

4.2. Gatazkako interesen koordinaketa modu berean edo harremanen bidez tratatuz

Interes individualen arteko gatazkak konpontzeko bigarren faseko subjektuak egitura *indibidualista-instrumentala* duten bi irtenbide proposatzen ditu: zerbitzuen trukea edota pertsona guztien interesak berdin-berdin trata-

tzea. Gorkaren (9 urte) arrazoiketan argi eta garbi islatzen da, *kontratu-autoritatea* dilema hipotetikoaren aurrean:

Gorka (9 urte): *“Jonek ez dio dirurik eman behar bere aitari. Zergatik? Dirua Jonea delako. Berak irabazi du bere lanarekin eta nahi duena egin dezake bere diruarekin. Aitak arrantzara joan nahi badu, lan egin dezala eta irabaz dezala bere dirua”.*

Gorkak badaki Jonen interesak aitaren interesekin gatazkan daudela, eta bieie tratu bera emanek konpontzen du dilema: *“Jonek lana egin badu dirua irabazteko, bere aitak gauza bera egin dezala”.*

4.3. Elkarrekikotasun sinplea eta zehatza: “egin besteei haiek zuri egiten dizutena edo egingo dizutena uste duzuna”

Bigarren fasean justiziaren kontzeptua mesedeen trukea dela ulertzen da eta maxima honetan islatzen da: “Egin besteei haiek zuri egiten dizutena edo egingo dizutena uste duzuna”. Esaldi horrek gatazkako posizio sozialen halako *alderantzaketa* dakar lehendabiziko faseko obedientzia absolutua baino orekatuagoa den irtenbide batera iristeko; *Posizio horien koordinazioa truke batean* izatea ahalbidetuz. Horrek elkarrekikotasun moralaren hasiera islatzen du. Justizia mesedeen truke instrumental bezala ulertzeko modua Ikerren (9 urte) arrazoiketan ikusten da, bai dilema hipotetikoetan (*bizitza/legea* bezala aukeratu dugunean) eta bai dilema errealean.

Iker (9 urte) (*bizitza/legea* dilema hipotetiko): *“Anttonek sendagaia lapurtu egin behar du. Zergatik? Bere enazteak mesedea itzultzea diezaiokelako egunen batean”.*



Iker (9 urte) (dilema erreal): *“Ni osaben etxera joaten nintzen lo egitera... eta horretarako etxerako lanak egin behar izan nituen eta iritsi zen ikasi nuen. Azkenean eguna iritsi zen eta esan nuen: “Ama, banao”. Egun horretan nire izebak deitu zuen joan nedin esateko. Baina orduan nire arrebak esan zuen: “Ama, nire txanda da”. Eta ez nekien nire arreba joan zedin utzi edo ni neu joan. Zergatik kostatzen zitzaizun erabakitzea? Ni urte osoan gogor ikasten jardun nintzelako joan nedin... baina gero nire arrebak ere nahi zuen... eta ez nekien zer egin. Zer egin behar zenuen? Ba, nire arreba joan zedin utzi, eta hurrengoan joango nintzen ni. Zergatik? Zeren gero berak beste mesede bat egingo baitit. Zer egin zenuen? Joaten utzi nion. Horrelako egoera batean nola dakizu zein den irtenbide zuzena? Bada, gero berak mesede bat egingo dit, nik zerbait behar dudanean, eta berari egokitzen zaionean niri utziko dit joaten”.*

Ikerren dilema errealeko erantzunean bigarren faseko egitura islatzen da argi eta garbi. Lehen fasearekin alderatuz, Ikerrek bada-ki interes gatazkak daudela (berak zein bere arrebak izebaren etxera joan nahi dute) eta koordinatu egin behar ditu irtenbide zuzenera iristeko; soluzioa bere interesak atzertzea da, bere arrebak mesedea itzuli-ko dion esperantzaz.

4.4. Orientazio indibidualista eta hedonista

Maila zehatz eta sinpleko elkarrekikotasun ariketak orientazio hedonista eta indibidualistara bideratzen du. Orientazio horretatik, pertsonaren lehen helburua bere interesak defendatzea eta bere bete-beharren asetzea bermatzea da, besteek ere gauza bera egin dezaten utziz. Orientazio hori bizi eta utzi bizitzen esaldian laburbiltzen da,

eta Anek dilema erreal batean egiten duen arrazoiketan agerian gelditzen da. Bere erlatibismoa defendatzen du autoritatearen obedi-entziaren aurrean:

Ane (10 urte): *“Beti andereñoak esaten duena egin behar al da? Ez. Andereñoak ezin dela egin esan duen zerbait egiten baduzu, baina inorekin sartzen ez bazara, inori trabarik egiten badiozu, ez du asko axola. Zergatik? Zeren besteak bakean uzten badituzu, zuk ez diozu inori ezer egiten, eta andereñoa ere ez duzu gogaitzen”.*

4.5. Bigarren fasea dilema hipotetiko eta erreale-tan

Bigarren faseko bereizgarria den egitura hedonista kontuan hartuta, fase honetan dauden haurrek sarritan beren dilema errealak bi interesen arteko gatazkak bailiran planteatzen dituzte, Sarak bezala:

Sara (10 urte): *“Lagun batekin jolaslekura joateko gelditu nintzen egun batean gurasoek izebaren etxera joateko esan zidaten. Eta zer egin behar zenuen? Bada, nire izebaren etxera joan. Zergatik? Bestela nirekin haserre zitezkeelako eta ez nuen haserre zitezten nahi. Zer gerta zitekeen haserretuz gero? Ez dakit. Zer egin zenuen? Nire izebaren etxera joan. Zergatik kostatzen zitzaizun hainbeste erabakitzea? Biak direlako maite ditudan pertsonak. Nire lagunarekin joaten banintzen gurasoak haserretuko ziren, eta nire izebarekin joanez gero nire laguna... eta agian ez zuen nire laguna izan nahiko aurrerantzean. Garrantzitsua al da lagunak ez haserretzea? Bai. Zergatik? Bestela ez dutelako zure lagun izan nahi... Eta garrantzitsuena lagunak edukitzea da, lagun zaitzakitelako”.*

Gutxi gorabehera 10-11 urte bitarteko haur gehienek truke instrumentala bezala ulertzen dute justizia, eta horixe da egoera hipotetikoetan agertzen duten epai moralean ikusten dena. Norberaren dilema moralak gaintzeko baino denbora gehiago behar izaten dute horiek gaintzeko, seguraski giza-banakoa egoeraren protagonista denean interesek pisu handiagoa hartzen dutelako.

Eguneroko bizitzan bigarren faseko arrazoiketak ohikoak dira helduen artean ere, Andoniren komentarioan islatzen den bezala:

Andoni (30 urte): *“Ez daukat bere aitaren hiletetara joan beharrik, bera ere ez zen gure amarenera etorri eta”.*

Seguraski, goragoko beste fase batetik egituratuko balu egoera, eta ikuspegi moral batetik hausnartuko balu (egin beharko lukeena) beste nabardura batzuk nabaritutako lituzke. Bere baieztapenak, ordea, eguneroko egoeretan maiz gertatzen dena adierazten du, eskema primitiboetan oinarritutako arrazoiketak egiteko joera, alegia.

Aurreko paragrafoan azaldutako-ari dagokionez, lau nerabek drogo-menpekotasun egoera bat dilema erreal bezala planteatzen dutenean erabiltzen duten arrazoiketa aztertzeak merezi du. Egoera hipotetikoetako beren arrazoiketa hirugarren fasekoa den arren (zeina pertsonen arteko ikuspegietara orientatua dagoen, nerabezaroen ugarie-na den ikuspuntua delarik), beraien arazoari buruz hausnartzean ez dute bigarren fasea gaintzen, eta orientazio nabarmenki indibidualista hartzen dute. Lau adibide soilik izanagatik, bere esanahia baloratzeko kontuan hartu behar da 400 subjektuko laginetik horiek bakarrik direla drogo-menpekotasu-

na dilema erreal bezala planteatzen dutenak. Era berean, beren dilema errealean hipotetikoetan adierazten dutena baino askoz ere maila baxuagoan dagoen egiturarekin arazoitzen duten 14 urtetik gorako subjektu heldu bakarrak dira. Zentzu honetan, hipotesi hau planteatu daiteke: nolabaiteko erlazioa dago drogomenpekotasunaren eta beste egoeretan bezala goi mailako egitura erabiliz arazo moral bezala epaitzeko gaitasun eza nabariaren artean. Jarraian, nerabe horietako batek bere dilema errealean egiten duten arazoiketa duzue:

Pello (17 urte): *“Porroak erretzen dituen jendearekin ibiltzen naiz. Besterik gabe hasi nintzen, baina orain gehiago nahi dugu. Batzuetan gauza “enroilatuagoak” probatu ditugu, baina diru gehiago behar da. Gainera, nire “zaharrak” konturatzen ari dira, eta hori da nire arazoa, amarekin errieta ugari izaten hasi naiz. Non dago gatazka? Bada, ni gustura sentiarazten nauela, eta nire gurasoen “paso” egiten diedala. Baina gero pagak diren diezadaketela pentsatzen dut, eta dena, eta gainera oso deserosoa da beti errietan ibiltzea. Zer uste duzu egin behar duzula horrelako egoera batean? Ez dakit, horregatik kontatzen dizut... Ongi nagoenean, ez diot inori minik egiten eta nire gorputzaren jabe naiz. Baina badakit aurrerago jotzen badut, iskanbiletan sar naitkeela. Zer esan nahi duzu “iskanbilan sartzearekin”? Bada, zigor nazakete, baimendua ez dagoen zerbait da. Baimendu gabe dagoenez, ez zaizu bidezkoa iruditzen? Bai, zeren poliziak nahi badu moztu dezake. Orain gaizki dago legearen aurka dagoelako, baina begira zer gertatzen den Holandan, han posible da eta ez dago gaizki. Orduan, legearen kontra doalako al dago gaizki? Bai, ni utz*

nazatela bakean, ez dut inor molestatzen. Nik esaten dudan bezala “bizi eta utzi bizitzen”. Arazoa nire ama da, eta errietak...”.

Laburtuz, bigarren faseko ezauzgarriak hauek dira:

1- Dilema morala dakarten egoeretan gatazkan dauden interesak badirela onartzea.

2- Dilema horiek gatazkan dauden interesak koordinatuz konpontzea: modu berdinean tratatuz edota truke sinpleak eginez.

3- Elkarrekikotasun sinplea gure gain hartzea, zeina esaldi honetan laburbiltzen den: “egin besteei haiek zuri egiten dizutena edo egingo dizutena uste duzuna”.

4- Orientazio hedonista-instrumentala du, eta horrek beharren eta desioen asetzea ahalik eta gehien bermatzera darama, norberarentzat negatiboak diren ondorioak ahalik eta gehien murriztuz.

5- Ikuspegi sozial indibidualista eta zehatzaren arabera arazoitzen, zeinak behar morala erlatiboki interpretatzera daraman.

5. Hirugarren fasea: pertsonen arteko araudiaren moralitasuna

5.1. Ikuspegi indibidualak sartzea onberatasunez partekatutako arauetan

Aurreko fasean ezagututako gatazkan zeuden ikuspegi indibidualak maila konplexuagoan koordinatzen dira hirugarren fasean, eta hirugarren pertsona baten ikuspuntu hartzen dute. Horrek indibidualismo instrumentala gaintzea ahalbidetzen du, eta era berean, denek beteko dituztela espero den arau multzoa edo *itxaropen moral partekatuak* eraikitzea. Arau edo itxaropen

moral horiek *bata bestearenganako konfiantzazko harremanak* eratzeko oinarri dira, non harreman horietan interes eta egoera partikularrak gaintzen diren”.

5.2. Sentimendu eta pertsonen arteko harremanetarako orientazioa

Hirugarren faseko subjektua pertsonen arteko erlazioek eta sentimenduek kezkatzen dute bereziki, horrekin mantentzen baitu konfiantza eta onarpen soziala. Betebehar moralak besteek espero dutenean oinarritzen dira; zentzu horretan, *ikuspegi konbentzionala* hartzen duelarik. Oso garrantzitsua da *ona izatea* eta horrek esan nahi du asmo onak edukitzea besteenganako begirunea adieraziz, *besteen itxaropenak eta sentimenduak norberaren interesen aurretik jarritz*. Horrek pertsonen arteko arauak nolabait *estereotipatuak* bezala ulertzea bideratzen du. Halaxe ikusten da Imanolek *kontratu/autoritatea* dilema hipotetikoaren aurrean egiten duen arazoiketetan:

Imanol (13 urte): *“Jonek bere aitari dirua eman behar zion. Zergatik? Seme ona dela eta maite duela erakusteko. Aitak ematea espero du eta egiten ez badu huts egingo dio”.* Zer iruditzen zaizu aitaren portaera egoera horren aurrean? Ez zait oso bidezkoa iruditzen... Ez zion eskatu behar. Baina egin duenez, onena Jonek dirua ematea da. Horrela, aitak agian ulertuko du gaizki jokatu duela”.

Jadanik Imanolentzat garrantzitsuenaren ez dira gatazkan dauden interesak eta ezta truke zehatzak ere, aurreko fasean bezala, baizik eta Jonek harreman ona mantentzea bere aitarekin. Horretarako, norberaren interesen gainean beste-



en itxaropenak jarri behar dituela uste du, *seme on* batengandik espero dena betez eta bere sentimendu onak adieraziz, eta aitak "ikasgaia ikasiko" duen esperantza inozoarekin.

Bizitza/legea dilemaren aurrean hirugarren faseko subjektuek ateratako ohiko arrazoiketa Lorearena bezalakoa da:

Lorea (13 urte): "*Anttonek senda-gaia lapurtu behar du. Zergatik? Bere emaztea hilzorian dagoelako eta salbatzeko beste biderik ez daukalako. Anttonek bere emaztea maiteko ez balu ere lapurtu egin beharko al luke? Bai. Zergatik? Maite ez badu ere lagundu egin behar diolako horrelako egoera batean. Eta ezezagun batengatik ere egin beharko al luke? Bai. Zergatik? Besteekin onak izan behar dugulako. Lagunari lagundu egin behar zaio*".

Bere arrazoiketa moralean Loreak bigarren faseko ikuspegi indibidualista gainditu egiten du, *personen arteko arautegi orokorra* hartuz. Horren arabera, besteei lagundu egin behar diegu, nahiz eta ezezagunak izan eta trukean mesederik ez jaso.

Horien arrazoiketa, ordea, estereotipatua da; goragoko faseko subjektuek norabide berean erabilitako arrazoiketarekin konparatzen denean (gizaki guztientzako arau eta printzipio orokor baten beharrari buruz), hasiera soilik dela ohartzen gara, eta beraz, *gutxi landutakoa* dela oraindik erabaki moralaren printzipio bezala giza eskubide unibertsalen teoria baten eraikuntzan.

Arrazoiketa estereotipatu hori hirugarren faseko subjektuek *kontzientzia/zigorra* dilema hipotetikoaren aurrean ematen duten erantzunetan ere ongi nabaritzen da, zehazki *Legea hausten duen jendea zigortu egin behar al da?*

galdera egiten zaienean.

Koldo (14 urte): "*Bai, bestela kaosa izango litzateke. Horrela, epaimahaiak dena ondo joan dadin ahaleginduko direla pentsa dezakegu eta bata bestearengan fidatu ahal izango dugula*".

Hirugarren faseko subjektuek deskribatzen dituzten dilema errealtan "ona izatearen" erreferentzia eta pertsonen arteko sentimenduetarako eta itxaropenetarako orientazio argi islatzen dira. Egitura horren arabera, sarritan dilema errealak aldi berean bete ezin daitezkeen bi itxaropenen inguruan planteatzen dira, edota gatazkan sartzen diren bi erlazioen artean. Jarraian agertzen diren dilemetan horixe ikusten da:

Itziar (12 urte): "*Ez nekien zer egin; ahizpa gazteari etxerako lanak egiten lagundu edo lagunekin igerilekura joan. Alde batetik, hobe izango zatekeen ona izatea eta laguntzea, baina nik ere atera nahi nuen. Zeren laguneri aterako naizela esaten badiet, eta gero iritziz aldatzen badut, ez zaie gustatzen eta aurpegi txarra jartzen didate... eta hurrengoan agian ez didate esango igerian egitera joateko. Zer uste duzu egin behar dela horrelako egoera baten aurrean? Ez nago ziur; horregatik da arazoa. Ahizpari laguntzea gustatzen zait, horrela ona naizelako eta gurasoek maite nautelako, baina laguneri ere ez diet hutsik egin nahi, eta ateratzeko gelditu bazara, irten egin behar duzu. Zergatik? Bestela triste gelditzen direlako... eta gainera agian ez zaie ongi irudituko eta ez naute maiteko*".

Josu (13 urte): "*Notak eman zizkidaten... eta suspentso dezente neuzkan. Orduan, etxean esango zidatenaren beldur nintzenez, gorde egin nituen...*

Amak irakaslearekin hitz egingo zuela esan zidan, baina nik ez joateko esan nion. Ez nekien zer egin, eta aitari esan nion azkenean... Baina ez zidaten errieta handirik egin. Zein zen arazoa? Zeren arteko aukera egin behar zenuen? Alde batetik beraien laguntza eta maitasuna; niregatik kezkatzen dira eta buletinak ezagutu behar dituztela uste dut. Eta beste aldeetik, nire notak dira eta hurrengo ebaluaziora arte gorde ditzaket, gainditu arte. Zergatik kostatzen zitzaizun erabakia hartzea? Alde batetik eragingo liekeela eta min emango liekeela uste dudalako, baina bestetik nire bururari min egiten nion eta beldur nintzen. Zergatik esan zenion aitari? Nire buruarengan soilik pentsatu nuelako eta ez besteengan, ez nuen pentsatu nola eragin ziezaiekeen beraiei, eta nireganako konfiantza gal zezaketen. Nahasgarria da, zeren ezin baita besteengan konfiantza eduki. Gurasoek zuregandik zer espero duten pentsatu behar duzu hutsik egin ez diezaiezun". Zergatik iruditzen zaizu garrantzitsua besteengan pentsatzea? Beraiek ere onar zaitzaten. Adiskidetasuna bezalakoa da. Beno, lehenengo familia da, maite zaituzte, animatu egiten zaituzte eta maitasuna adierazten dizute. Zuk erantzun egin behar diezu. Gero lagunak daude, horiek ere zuregatik kezkatzen dira, eta lotura handiagoa sortzen da zu ere beraiengatik kezkatzen bazara".

5.3. Bigarren mailako elkarrekikotasunaren kordinazioa

Hirugarren faseko justiziaren kontzeptua Arauean adierazten da: "egin besteei zu beraien lekuan egonez gero zuri egitea gustatuko litzaizukeena". Maxima horrek aurreko faseko elkarrekikotasun maila baino nahiko maila altuagoa

dakar. Izan ere, zera esan nahi du: a) subjektuak bere burua aldebereko bi ikuspegiatan irudikatzea; b) bigarren faseko elkarrekiko truke literala ("egin besteei zuri egiten dizutena") onberatasunean oinarritutako arau partekatuta bilakatzea. Eta nola iristen da horretara? Besteek zuri zer egitea gustatuko litzaizukeen pentsatuta. Oihanak deskribatzen duen dilema errealean hirugarren faseko justizia kontzeptuan oinarritutako maximo horrek hartzen duen esanahia islatzen da:

Oihana (13 urte): "Nire lagunaren amak diru guztia kutxatila batean gordetzen zuen. Eta lagunak kendu egin zion. Orduan, logikoena nik haren amari esatea zen. Baina ama nahikoa berekoa da, zeren dirua soberan eduki eta alabak eskatu arren, ez dio ematen, eta dena berekoieria hutsagatik. Horrela, nik lagunarenganako leialtasuna gorde edo bere amari esan erabaki behar nuen, zeren, azken finean, dirua berea baitzen, amarena... Azkenean ez nion esan. Zergatik gorde behar zenuen lagunarekiko leialtasuna? Pertsona baten laguna bazara, eduki behar diozun errespetuaren zati bat dela uste dudalako. Ezin duzu berari buruz esaten dizuten guztia kontatzen ibili berarekin nekatu egin zarelako soilik... Orduan nahasmen izugarria sortuko litzateke, mundu guztiak mundu guztiaren berri edukiko luke. Zure laguna denez, gutxieneko errespetua eduki behar duzu. Alde batetik, zergatik esan behar zenion bere amari? Berea zelako, eta horregatik, logikoena nork kendu dion esatea da... zeren agian emakumea kezkatuta egongo baita. Zein iruditzen zaizu irtenbide zuzena? Bere amari esatea, nire lagunak urratu egin zuelako eta inork ez ziolako bultzatzen horretara. Nahi zuelako egin zuen eta horregatik soilik bere amak jakin dezan merezi du.

Zergatik merezi du? *Nahi zuelako egin zuelako, ez beharra zuelako. Behar ez badu eta egiten badu, berekoi samarra iruditzen zait. Alde batetik, zergatik ez zenion esan behar? Azkenean esatea erabaki nuen gehiago ez egiteko esan niolako eta kito. Noski, egiten jarraituko balu, esan egin beharko litzaioke alabak egiterari utz diezaion. Garrantzitsua al da egiteari uztea? Niri ez zait ondo iruditzen egitea, ziur bainago berari egingo baliote ez litzaiokeela gustatuko; eta edozein bitarteko erabiliko luke nor izan den jakiteko... Orduan, berak ez du egin behar. Zergatik? Zeren, ez zaie egin behar besteei zuri egitea gustatuko ez litzaizukeenik. Hori nahiko zuzena da".*

Oihanaren arrazoiketak hirugarren faseko egitura islatzen du. Interes indibidualetatik harantzako doa eta hirugarren pertsona baten ikuspuntua hartzen du denek bete behar dituzten harreman arauak buruz hitz egiten duenean ("ez du berekoa izan behar, leialtasuna gorde behar da, lagunekiko errespetua..."). Erlazioekiko eta konfiantzarekiko duen kezka bere laguna ez salatzeke ematen dituen arrazoietan islatzen da. *Asmo onak edukitzearen garrantzia hartutako azken ekintzak justifikatzen du ("bere laguna ez salatzea dirua berria hartzeko asmorik ez duelako").* Lagunak beharrik eduki gabe kentzen dio dirua amari, berekoieriatik, eta amak ere, nahiz eta dirua soberan eduki, ez dio ematen berekoieriatik. Kasu bietan kontzeptu hori eta hortik eratorritako araua modu nahiko estereotipatuan ezartzen dira ("ez da berekoa izan behar"). Azkenik, Urrezko Arauan laburbiltzen du hirugarren faseko justiziaren printzipioa: "ez egin besteei haiek zure egitea gustatuko ez litzaizukeena".

5.4. Hirugarren fasea dilema hipotetiko eta errealetan

Hirugarren fasea 12-13 urteren inguruan hasten da eraikitzen eta bere ezaugarria da nerabe eta heldu gehienek dilema hipotetiko zein errealetan duten arrazoiketeta modua, non trinkotasun handia ikusten den.

Zergatik bihurtzen da egoera hipotetikoaren eta errealean arteko moralak trinkoago nerabezarotik aurrera? Alegia, hirugarren faseatik aurrera? Galdera horri erantzun ahal izateko komenigarria da kontuan hartzea adin horretan garatzen hasten den pentsamendu formalak tresna intelektual bat eskaintzen duela. Tresna horrek erabiltzen den esanahi konkretuari independentzia handia ematen dio. Gainera, pentsamendu horrek hirugarren faseko arrazoiketeta moralerako derrigorrezko baldintza, baina ez nahikoa, adierazten du.

Laburtuz, hauek dira hirugarren faseko ezaugarriak:

1- Hainbat ikuspegi indibidual arau moral partekatuta bilakatzea, zeinak guztiok betetzea espero den (hirugarren pertsona baten ikuspuntua).

2- *Pertsonen arteko erlazio* eta sentimenduenganako orientazio nabaria.

3- Ikuspegi konbentzional sinplea. Horren arabera, garrantzitsuena *besteen itxaropenak betetzea* da, posizio zehaz bat betetzen duen gizabanakoak berarengandik espero dena betetzea, nahiz eta modu nahiko estereotipatuan bete ("seme ona", "lagun ona"):

4- Bigarren mailako elkarrekikotasunaren koordinazioa, zeina Urrezko Arauan islatzen den: "Egin besteei haien lekuan egongo bazina



haiek zuri egitea gustatuko litzaizuke-ena”.

5- Arrazoiketa egitura bera erabiltzea *trinkotasun handia*, hala dilema hipotetikoetan nola errealetan.

6. Laugarren fasea: sistema sozialaren moralitasuna

6.1. Ikuspegi soziala osotasun bezala

Laugarren faseko gizabanakoaren ikuspegia aurreko fasekoarena baino haratago doa. Pertsonen arteko itxaropenak eta partekatutako arauak *sistema* zabalago batean biltzen ditu: *gizarteko kide baten ikuspegia*. Ikuspuntu honetatik begiratu-ta, sistema soziala arau eta prozedura trinkoen multzo bat da, eta bertako kide guztiei inpartzialki ezartzen zaizkie. Horrela, aurreko fasean izaera informalagoa zuten arau partekatutak sistematizatu egiten dira. Interes indibidualak lortzea legitimoa da, baldin eta *sistema sozio-morala osotasun bezala* mantentzen badu. Egitura sozialak (instituzioak eta zeregin instituzionalak) gatazkan dauden helburuen arteko bitartekari izateko eta denen ongizatea bultzatzeko balio du.

Bizitza/legea dilemaren aurreko Aneren arrazoiketak laugarren faseko sistema sozialaren ikuspegia islatzen du. Ikuspegi zabalagoa eta konplexuagoa da, eta aurreko faseko pertsonen arteko ikuspuntua barneratzen du:

Ane (18 urte): *“Anttonek sendagaia lapurtu behar du, kasu honetan bere emaztearen bizitza delako garrantzitsuena. Maiteko ez balu ere egin beharko al luke? Bai, bizitza horren balioa ez dago Anttonek maite duena-*

ren eta ez duenaren baitan. Zeren baitan dago? Giza bizitza bat dela eta edozein bizitza farmazialari batek bere aurkikuntzagatik dirua irabazteko duen eskubidea baino garrantzitsuagoa da. Antton legearen aurka al dago sendagaia lapurtzeagatik? Itxuraz bai. Baina larritasun handiko egoera batean eta horrelako egoera batean, justifikauta dago, zeren gizartearentzat emakume horren bizitza garrantzitsuagoa baita jabetzaren legea zorroztasunez betetzea baino. Ahal den guztia egin behar al da legea betetzeko? Bai, bestela ezinezkoa izango litzatekeelako gizartean bizitzea. Bakoitzak nahi duena egingo balu, hondamendia izango litzateke. Legeak elkarbizitzarako beharrezkoa den ordenua jartzen du. Nola eragiten du horrek Anttonen betebeharean? Antton ez doa ordenu horren aurka. Egia esan, farmazialaria da gizartearen aurka doana. Zergatik? Gehiegikeria delako egiten ari dena. Salatu egin beharko litzateke. Gizartearentzat garrantzitsuagoa da arriskuan dagoen emakume horren bizitza farmazialariaren gehiegikeriak babestea baino. Giza bizitza arriskuan dagoenean ez dauka eskubiderik sendagaiaren prezioa hainbeste garestitzeko”.

Bizitza/legea dilema beraren aurrean Aneren (18 urte) eta aurreko faseko Lorearen (13 urte) arrazoiketa moralak alderatzen baditugu, hirugarren eta laugarren faseko desberdintasunak aise nabaritzen dira. Loreak (13 urte) lagunari laguntzeko beharrari soilik erreferentzia eginez konpontzen du gatazka morala, nahiz eta ez ezagutu eta onurarik ez atera hortik (hau da, pertsonen arteko harremaneko arau partekatuaren bitartez). Aneren arrazoiketa orekatuagoa, sistematikoagoa eta konplexuagoa da, gatazka morala hainbat ikuspegi (Antton eta farmazialaria) eta balio

(bizitza eta jabetza-legea) sistema sozial orokorrean barneratuz konpontzen duelako. Sistema horren ordenua mantendu edo oztopatzen dutenaren arabera baloratzen ditu. Beraz, *osotasun bezala hartzen dugun gizarte horretan duten funtzioaren arabera aztertzen ditu posizio partikularrak*. Ondorioz, farmazialariaren interesak gehiegizkoak direla eta ez direla legitimoak dio (ordenu sozialaren aurka doaz); eta beraz, salatu egin behar da. Bestalde, Anttonen lapurreta justifikatua dagoela uste du.

Laugarren faseko ikuspegiak normalean *ezarritako sistema sozial* batekin bat egiten du (soziala, legala eta erlijioso), zeina legeen eta praktika instituzionalen bitartez kodifikatu den. Batzuetan, ordea, hartutako ikuspegia ezarritako sistema horren alternatiba gisa planteatzen da, eta *kontzientzia indibiduallean barneratutako goi mailako lege moral edo erlijiosoaren* forma hartzen du.

6.2. Koherentzia eta inpartzialtasunarengatik kezka: norberarenganako errespetua

Aurreko atalean deskribatutako ikuspegi *sistematiko*arekin bat etorritik, laugarren faseko subjektua koherentzia eta inpartzialtasunagatik kezkatzen da, norberarenganako errespetua mantentzeko kezka agertzen du, bere buruari ezartzen dizkion eginbeharrak jarraitzeko kezka. Horixe bera islatzen da hurrengo bi dilema errealetan:

Mikel (18 urte): *“Gurasoen eta nire anaiarekin ateratzen zen neskaren artean liskar bat egon zen, eta nire anaiak neskaren alde egin zuen. Gurasoek beraiek arrazoi zutela zioten*

eta nire beste anaiek ere bai. Bi alde zuden: gurasoak eta anaia... Oso gaizki pasa nuen, baten alde egiten banuen besteari sufriarazten bainion. Zer zen egin behar zenuena? Bi aldeei buruzko informazioa jaso eta logikoa iruditzen zitzaidanaren alde jarri. Horregatik jarri nintzen anaia-
ren alde. Gurasoak egiten ari zirena ez zen logikoa... Garrantzitsuean bi aldeak ezagutu eta ideiak argi edukitzea da. Sentimenduak alde batera utzi eta ez duzu nahastu behar. Zergatik baztertu behar dituzu sentimenduak? Bestela, inoiz ez zarelako zu zeu izango. Arrazoitu egin behar duzu, eta ondoren erabaki. Nik oso gaizki pasa nuen... Min egiten dizu gurasoak ez dituzula maite entzuteak. Baina, orduan zera esan behar zaie: horrek ez du esan nahi gehiago edo gutxiago maite zaituztedanik, baizik eta kasu honetan arrazoirik ez duzuela pentsatzen dudala eta beste modu batera jokatu behar duzuela. Berarekin (neskarekin) hitz egin beharko zenukete... Sentimenduekin jokatzeko baduzu oso gaizki pasako duzu, ahula bihurtzen baitzaituzte. Eta gizartea oso gogorra da... Beste aldetik, sentimenduak oso garrantzitsuak dira, bestela makina hutsak izango ginateteke... Haatik, beti pixka bat alboratu behar dituzu, min handia egin baitezakete... Nik bi aldeak pozik utzi nahi nituen. Biak batzen saiatu nintzen, familia bat osatzen dugulako. Baina momentu batean ezinezkoa zela ikusi nuen. Orduan, anaia-aren alde jarri nintzen, jarrera arrazoizkoena zelako... Gehien identifikatzen zaituena zer den ikusten saiatu behar duzu. Pertsona batek bere ideiei heldu behar die, denen gainetik bere buruari leial izan behar duelako. Hori da mundu honetan garrantzitsuenak. Zuk zerorrek huts egiten badiozu zeure buruari, norengan babestuko zara?

Mikelek bere dilema morala

planteatzerakoan bi alderdi ditu: gurasoak edo anaia babestu aukeratu beharra. Inpartzialki begiratu eta arrazoa nor duen aztertuz konpontzen du. Horretarako, sentimenduak alde batera utzi behar direla pentsatzen du. Azaltzerakoan, hirugarren faseko argudioak ("seme txarra zarela esateak min ematen du") gainditzen ditu, ukatuz, eta askoz nahiago ditu laugarren fasekoak ("horrek ez du esan nahi gehiago edo gutxiago maite zaituztedanik, baizik eta kasu horretan arrazoirik ez duzuela pentsatzen dudala"). Azkenean, dilema ez da gurasoen eta anaia-aren artean planteatzen, baizik eta haien eta bere artean, gurasoen presioaren aurrean amore ematearen eta bere buruarekiko eta bere ideiekiko koherentzia mantentzearen artean. Azken paragrafoan argi adierazten du erabaki moralaren kriterio nagusia norberak bere buruarekiko errespetua mantentzea dela.

Julenek planteatutako dileman ere antzeko arrazoiketa egitura ikusten da:

Julen (14 urte): "Lagun batekin nengoen eta beste batekin borrokan hasi zen. Ni ez nengoen ados berarekin eta ez nekien banandu edo bataren edo bestearen alde jarri". Zergatik zen zuretzat arazoa egoera hartan erabakia hartzea? Txikitatik esan didatelako "adiskidetasuna hobereena da... garrantzitsuena da...". Eta horrelako egoera baten aurrean aurkitzen zarenean harritu egiten zaitu zure lagunak horrela erreakzionatzeak, hots, zuk erreakzionatuko ez zenukeen moduan erreakzionatzeak, harritu egiten zaitu zu bezalakoa ez dela konturatzeak. Zer egin beharko zenukeela uste duzu? Besteari alde jarri nintzen. Zergatik? Besteak arrazoi zuela uste nuelako eta nire lagunak ez zeukala

zertan berarekin sartu beharrik. Zer gertatu zen orduan? Futbol partida batean izan zen. Nire lagunak besteari ostikada bat eman zion eta falta egin zuen. Nik ikusi nuen eta lagunak ez zela falta izan zioen. Nik ez nekien lagunaren alde edo bestearen alde jarri, hark zuelarik arrazoi. Zergatik jarri behar zenuen lagunaren alde? Bestela gure arteko konfiantza galduko genuelako eta agian ez ginatetekeelako lagunak izango. Garrantzitsua al da konfiantza? Bai, adiskidetasun batean konfiantza baldin badago, gauzak ondo joaten dira. Konfiantzako lagun batekin beste batekin baino gauza garrantzitsuagoz mintza zaitezke. Konfiantzarik ez duzunari ez diozu esaten zer pentsatzen duzun. Zergatik ez zenuen jarri behar zure lagunaren alde? Ziniko bat izango nintzatekeelako. Nik besteak arrazoi zuela pentsatzen nuen, nire lagunak gaizki egin zuela. Zergatik pentsatzen duzu arrazoi duenari eman behar diozula arrazoi? Bi gauzen artean erabaki behar nuelako; pertsona batekiko adiskidetasuna eta justizia. Eta nahiago izan nuen justizia egitea. Zergatik nahiago izan zenuen justizia egitea? Horrela erakusi digutelako... objektiboki epaitu behar da. Eta objektiboki epaituz, besteak zuen arrazoi. Zergatik egin behar zenuen hori? Arrazoi duenaren alde jartzen ez bazara, indartsuenak ahulena zapalduko lukeelako. Zergatik ekidin behar da hori? Bestela pertsona bat ez genukeelako pertsona bezala baloratuko, bere indarragatik eta gaitasunagatik baizik, eta ez ingo lituzkeen ekintzengatik".

Aurreko bi adibideetan ikusten den bezala, laugarren fasean planteatzen diren dilema errealak bi alderdiren artean egituratzen dira: batetik, harreman esanguratsua dugun pertsonarekiko edo pertsonarekiko eskakizuna (Mikelen ka-



suan gurasoak eta Julenen kasuan laguna); eta bestetik, norberarekiko koherentzia, zeinak inpartzialki epaitzea eta besteek proposatzen dutenaren aurka jokatzeari dakarren. Juleni (14 urte) *“adiskidetasuna eta justizia egitearen”* artean erabakitzera behartzen dio. Honela definitzen du justizia aurrerago: *“objektiboki epaitzea... arrazoia duenari ematea arrazoia... pertsonak egiten dutenagatik baloratzea...”*. Dilema erreala horiek aztertzerakoan konturatzeko gara besteek itxaropenek norberari gatazka larria sor diezaioketela, eta horrek bultzatzen dezakeela sentimendu eta pertsonen arteko itxaropenerako orientazioa (hirugarren faseko ezaugarria) koherentzia eta inpartzialtasunerako orientazioarekin ordezkatzea (laugarren fasea).

6.3. Betebeharrak elkarrekiko eskubideekin batera kontuan hartzea

Laugarren faseko justiziaren kontzeptuak hirugarren fasekoa baino elkarrekikotasun konplexuagoa adierazten du. Ezen, aldi berean elkarrekikotasun eskubideak barnetatzen dituen sisteman kokatzen ditu betebeharrak. Modu horretan, hirugarren faseko muga gainditzen da. Muga hark ez zuen uzten esterotipo eta birtute multzo batetik haratago joaten, eta ez zuen kontuan hartzen, esaterako, zeregin osagarriak betetzen dituzten pertsonak norberaren eskubideak errespetatzen ez dituztenean norberari ezartzen zaion muga.

Betebehar eta eskubideen arteko koordinazio hori sarritan islatzen da *kontratu/autoritatea* bezalako dilemetan. Horietan protagonistak pertsonarengandik errespetu falta sufritzen du eskubide garrantzitsuztat hartzen den zerbaitetan.

Hori ikusten da Igorren arrazoiketan:

Igor (18 urte): *“Jonek ezezkoa eman eta aitari dirurik ez lioke eman beharko. Zergatik? Aita bere autoritateaz baliatzen ari delako. Horrelako egoera batean aitak ez dio dirurik eskatu behar semeari. Kanpaldira joango zela zin egin zion eta bere hitza mantendu behar du. Jonek berak irabazitako dirua nahi duen bezala erabiltzeko eskubide osoa du. Aitak, ordea, ez du bere gutizia baterako eskatzeko eskubiderik... Horregatik, Jonek ezezkoa ematea merezi du. Gainera, Jonentzat errespetatua izateko modu bat da. Aitak bere promesa ahaztuz dirua eskatzen dionean, ez ditu bere semearen eskubideak errespetatzen eta garrantzitsua da Jonek hori ohartaraztea. Horretarako, lehenengo pausoa ez obeditzea da. Beste egoeretan Jonek aitak esandakoa egin beharko al luke? Aita bere autoritateaz baliatuko ez balitz egoera desberdina izango litzateke; dirua serioa den zerbaiterako eskatuko balio, hil ala biziko zerbaiterako, orduan, Jonek eman egin beharko lioke”*.

Igorrek Jonen eginbeharrak elkarrekikotasun eskubideen arabera ulertzen ditu. Aitak semearen eskubideak errespetatzen ez dituzenez, Jonen betebeharrak aldatu egiten dira. Izan ere, horrelako egoeran Jonek aitari kasu egiteko daukan beharra bere eskubideak defendatzeko daukan behar moralagatik alboratua gelditzen da.

Laugarren faseko Igorren (18 urte) arrazoiketa eta hirugarren faseko Imanolena (13 urte) konparatzen baditugu, moralaren erabakien printzipioa den *Giza Eskubideen Filosofiaren* eraketan, bi pentsamolderen artean gertatu den aldaketa nabarmena da. Imanolek (hirugarren fasea) *erabaki behar duen pertsonaren betebeharrak soilik* hartzen

ditu kontuan, eta Igorrek (laugarren fasea), aldiz, *betebehar horiek elkarrekikotasun eskubideekin batera sistema konplexuago batean sartzen ditu*. Errespetatzen ez badira, defendatu egin behar dira, eta gatazkan sartzen direnean, betebeharrak aldarazteaz gain (adibidean aita obeditu beharra) benetako betebehar moral bihurtzen da. Igorrek adierazten du esanez Jonek *“ez diola dirurik eman behar aitari kanpaldira joateko duen eskubidea errespetataraz diezaien”*.

Dilema errealetan sarritan autoritatearekin izaten diren gatazkek planteatzen dira eta badirudi betebeharrak elkarrekikotasun eskubideekin batera hartzen direla aintzat. Horixe planteatzen da irakasle baten bidegabekeriak sortutako gatazkaren aurrean Mainerrek egiten duen arrazoiketan:

Maider (14 urte): *“Ebaluazio batean nire lagun batek eta biok azterketan nota berdina geneukan, eta azken notetan niri baxuago jarri zidan, biok berdin eduki arren. Eta ez zaizu zuzena iruditzen. Ez, azterketako nota berdina zelako eta azken notetan hari gehiago igo ziolako. Zer egin behar da horrelako egoera batean? Lotsatia naiz eta ez nuen ezer esan, eta beharbada mania hartuko zidan hurrengo ebaluaziorako. Baina irakaslearekin hitz egin beharko nukeen eta ez nengoela ados esan. Irakasleek ere huts egiten dute. Lan bat aukeratu duten pertsonak dira eta hezi egin behar gaituzte. Ni beren lanaren zati bat naiz eta nire iritziak garrantzia du. Irakasleak ezin du nahi duena egin, gure iritzia entzun behar du bera bezala gu ere pertsonak garelako eta gure iritzia entzun behar dutelako”*.

Mainerren zenbait lagunek ere antzeko gatazka aipatu zuten. Laugarren fasearen arabera (elkarrekikotasun betebeharren eta eskubi-

den koordinazioa eta inpartzialtasun beharra) egituratu zuten (harri-garria den kasu kopuruan), kontuan harturik 14 urteko nerabeen artean ez dela oso ohikoa izaten laugarren fasea. Ikastetxean esan zigutenaren haritik, ikasle horiek irakasle baten bidebakeriak sortutako gatazka bizi izan zuten; gatazkek eztabaidak eta konpontzeko saiakerak (partekatutako) sortu zituen. Autoritatearen baitan bideratutako egiturak desorekatzeko garrantzi handia du berdinen arteko taldeak (Piaget, 1933; Díaz-Aguado, 1986), eta batez ere autoritatea bidezkoa ez denean kontra jartzeko garaian (Milgram, 1973). Ondorioz, gelako kideekin partekatutako esperientzia horrek, ikasle batzuek inpartzialtasunaren beharra eta betebeharrekin batera elkarrekikotasun eskubideak aintzat hartu behar direla konturarazi zituen ikasle batzuek (seguraski pentsamendu formal garatuago zutenak).

6.4. Laugarren fasea dilema hipotetiko eta erreale-tan

Normalean fase hau ez da 16 urte baino lehenago lortzen. Helduen artean ere hirugarren fasea baino gutxiago garatzen da. Gai horren inguruan egindako lehen ikerketek (dilema hipotetikoak aztertuz) sexuaren arabera desberdintasun esanguratsuak aurkitu zituzten. Emakumezko gehienek hirugarren fasean arazoitzen zuten eta laugarren fasea lortzen zuten pertsona gehienak (biztanleria helduaren %35 inguru) gizonezkoak ziren. Ondorio horiek gaizki interpretatu ziren, bi fase horiek pentsamendu eta balio femeninoekin (hirugarren fasea) eta maskulinoekin (laugarren fasea) lotu zirelako. Ondoren egin

diren ikerketek aski frogatua utzi dute kultur maila eta lanbide bereko gizon eta emakumeen arazoiketa morala alderatzen denean, ez dela desberdintasun esanguratsurik aurkitzen lortutako fasean. Beraz, lehen ikerketan agertutako desberdintasunak ez dirudi pertsonen sexuaren arabera zirenik, baizik eta beraien artean zeuden kultur eta lanbide desberdintasunen baitakoak.

Laburbilduz, hauek dira laugarren faseko ezaugarriak:

1. Hirugarren faseko pertsonen arteko itxaropenak eta arauak sistema zabalago eta orokorrago batean barneratu (*gizarteko kide baten ikuspegia*). Hori guztia *kide guztiei inpartzialki ezartzen zaizkien kode eta prozedura trinkoen multzo batean* zehazten da.

2. Aurreko paragrafoan definitutako ikuspegiaren arabera, egoera partikularrak *osotasun bateko gizartean duen funtzioaren* baitan epaitzen ditu.

3. *Koherentzia eta inpartzialtasunagatiko kezka* nabaria, *norberaren kontzientziak eta norberarenganako errespetua mantendu nahiak* eraginda.

4. *Elkarrekikotasun eskubideen arabera dituen betebeharretan* oinarritutako justiziaren kontzeptua.

7. Bosgarren fasea: giza eskubideen eta ongizate sozialaren moralitasuna

7.1. Giza eskubideen filosofia

Bosgarren fasera iristen den pertsonak *Giza Eskubideen Filosofiara* hurbiltzen den justiziaren kontzeptua eraiki eta aurkitu du bere kabuz eta berez dilema moralak

konpontzeko erabiltzen du. Eraketa hori gertatzen da elkarrekikotasunaren koordinazioa laugarren fasean baino maila konplexuagoan garatzen denean, eta horrek eskubide unibertsalak ezagutzera darama; hots, bizitza edo askatasuna bezalako oinarritzko eskubidek. Edozein gizakik hala izateagatik dituen eskubideak dira, eta horien defentsa eta babesa ere unibertsalizatu (edozein gizakirentzat) daitezkeen betebeharrak bihurtzen dira (lortutako elkarrekikotasunari esker).

7.2. Ikuspegi postkonbentzionala: gizarte ideal bate-rako kriterioak

Bosgarren faseko gizakia gizartea baino haratago doa. Bere ikuspegia *eragile moral arrazional* batena da, gizarte moral bat eraikitzeko edozein gizabanako indibidualek aukeratuko lituzkeen balio eta eskubide unibertsalak ezagutzen dituen. Horregatik, legeen eta sistema sozialen balioa eskubide unibertsalak bermatzen dituzten mailaren arabera epaitzen du. Batez ere bi gauzek kezkatzen dute: 1) gutxiengo eskubideak babestea; 2) lege eta sistema sozialek epe luzera ongizate sozialean izango dituzten ondorioak. Horrek esan nahi du bosgarren faseko gizabanakoa *gizarte ideal batera* bideratzen dela; horrek kriterioak definitzen ditu eta ez ezarria dagoen sistema mantendu. Beretzat sistema sozial ideala da gizaki bakoitzak gizarteko kide guztien eskubideak eta ongizatea bermatzeko *askatasun osoz bere gain hartutako kontratu baten* emaitza. Beste faseekin konparatuz, ikuspegi aldaketa horrek bosgarren fasea autonomia moralaren benetako lehen egitura bihurtzen du (Kohlberg, 1984).



7.3. Eskubideen hierarkiaren ezarpena gatazka egoeretan erabakitze

Gatazka egoeretan zein eskubide errespetatu edo gailentzen den erabakitze, bosgarren faseko subjektuak eskubideen artean lehentasunak ezartzen ditu. Hala ikusten da *bizitza/legea* dilema hipotetikoan Mirenek (25 urte) egiten duen arrazoiketan eta 1984an Euskal Herrian egin zen ikerketan Enekok (23 urte) planteatutako dilema errealean (Medrano, 1986):

Miren (25 urte): *“Anttonek senda-gaia lapurtu egin behar du bere emaztearentzat edo beste edozein pertsonentzat. Zeren edozein pertsonak bizitzarako duen eskubidea jabetza eskubidea baino gorago dago. Eta legeak horrela defendatu beharko luke. Hala ere, kasu honetan legeak farmazialaria defendatzen du. Horregatik, ez da zuzena. Ahal den guztia egin behar al da legea betetzeko? Zuzena denean bai. Baina zuzena ez denean, aldatu egin behar da. Zergatik? Legea gizakiak sortzen duelako eta justiziara egokitu behar duelako. Noiz da zuzena legea? Pertsonen eskubideak defendatzen dituenengan, eta bat baino gehiagoren arteko gatazka sortzen bada lehentasuneko eskubideak defendatzen dituenengan. Nola eragiten dio horrek Anttonen betebeharrari? Anttonen kasuan farmazialariaren eskubideak defendatzen dituen jabetza legearen eta hilzorian dagoen emakumeak bizitzeko duen eskubidearen artean dago gatazka. Idatzitako legea desobedituz, Anttonek moralki askoz ere garrantzitsuagoa den legea defendatzen du”.*

Gatazka morala konpontzeko, Mirenek hierarkia bat ezartzen du. Horren arabera, Anttonen emaztearen bizitzarako eskubideak lehentasuna du farmazialariaren jabetza

eskubidearen aurrean, edota legea betetzeko beharraren aurrean. Legeak hierarkia hori defendatu beharko lukeela uste du, legeak justiziaren beharretara jarri behar direla adierazten duelarik. (*giza eskubideen defentsa, eta bat baino gehiagoren arteko gatazka sortzen bada, lehentasuneko eskubideak*), *eta ez alderantziz* (legearen obediencia-rekin identifikatu justizia).

Bosgarren fasean planteatutako dilema erreale gehienetan protagonistatzat gatazka izugarria izan da, erabakitze kriterio bezala eskubideen arteko hierarkia ezarri arte. Horrela islatzen da Inñigoren (22 urte) arrazoiketan. Indarkeriaren erabilerari buruzko dilema erreale bat da, 1984an Euskal Herrian ikertutako 22 urteko 42 subjektutatik %24k planteatu zutelarik:

Inñigo (22 urte): *“Pertsona batek kultura bat aurkitzen du, balio batzuk, eta herri hau zapaldua dagoela konturatzen da; eta ezer egin gabe ezin duela egon pentsatzen du. Orduan, bide posible bat indarkeria dela konturatzen da. Indarkeria borrokarako bitarteko bezala hartuz, balioen krisi bat sortzen zaio. Herri horren barruan dago, baina baldintzak indarkeria erabiltzeko bezain larriak ez direla ohartzen zara. Ados, legebiltzarreko bidea oso geldoa da, baina elkarrizketa ere hor dago, badaude beste bide batzuk: hezkuntza, erresistentzia pasiboa... Gandhi, Freire eta abarren adibideak ere hor daude. Zergatik planteatzen dizu gatazka morala indarkeriak? Azkenean indarkeria balio maximo baten aurka doalako: giza bizitza. Errepresioa kentzeko giza bizitzak sakrifikatzeak ez du zentzurik, hots, maila goreneko balioaren kontra joateak. Gainera, ez dirudi indarkeriak ezer konpontzen duenik. Gatazka*

horren ondoren, heziketa zeregin batzuk eramango ditut aurrera, horrela zapalketa egoera bide baketsuan gaindi daiteke; balio kulturalak bide kulturalak erabiliz berreskuratuz”.

Inñigok dilema erreala oinarritzko bi eskubideen gatazka bezala agertzen du: askatasuna (errepresioaren bidez zentzu negatiboan adierazia) eta bizitza (indarkeriak erasotzen duena). Bere deskribapenean ikusten denez, gatazka horren esperientziak bi eskubide horien artean lehentasunen hierarkia ezartzera bultzatu du eta horren arabera konpondu du egoera (*zapalketaren aurkako borroka inoiz ezin du goi mailako balio horren aurka joan*).

7.4. Bosgarren fasea dilema hipotetiko eta errealean

Bosgarren fasea helduaroan erakitzen hasten da (22-23 urtetik aurrera) eta ez da oso maiz ikusten den arrazoiketa modua. Kohlbergek luzetara (40 urtera arte) aztertutako subjektuen %14 soilik iritsi ziren beren arrazoiketa morala bosgarren fasean egituratzera. Dilema errealean gure ikerketak (Medrano, 1986, 1989; Díaz-Aguado, 1987 a eta b) Kohlbergen eta Higginsen (1984) hipotesia defendatzen du. Horren arabera, bosgarren fasea lortzeak implikazio emozional indartsua duen esperientzia eskatzen du eta sistema sozialak (subjektua hango kide zena edo berak ordura arte sinesten zuena) bizitza edo askatasuna bezalako oinarritzko eskubide batekin elkarjotzen du.

Pablo (58 urte): *“Gutxi gorabehera 16 urte nituen eta batxilerra ikasten ari nintzen. Gerra ondorengo lehen urteetan izan zen... Franco jenerala hiria bisitatzerantz zetorren... Orduan, “Hezkuntza politikoa” ikasgaia geneu-*

kan. Ikastetxeko ikasleek ekitaldian parte hartu behar genuen. Nik ez nuela joan behar uste nuen, baina ez joateak zigor gogorra ekar zezakeen ikastetxearen aldetik. Zein ziren aukera bakoitzaren aldeko eta kontrako arrazoiak? Kontrako arrazoiak batez ere zigorrera mugatzen ziren, ikastetxean ezarritako arau bat bortxatzen genduelako... Bagenekien oso posible zela zigor gogor bat jasotzea. Hurbileneko arriskua politika ikasgaiari suspenditzea zen. Horrek esan nahi zuen ekainean suspenditzea, eta kasurik onenean kurtsoa irailerako gelditzea. Aldeko arrazoiak ziren nire kontzientziaren arabera, nire balio sistemaren arabera, ez nuela parte hartu behar nik oinarritzko eskubide bezala hartzen nituen eskubideak bortxatzen zituen sistema politiko baten aldeko ekitaldian. Oinarritzko eskubideetat hartzen nituen bizitzarako eskubidea, askatasunerako eskubidea, pentsamendu eta adierazpen askatasuna... Bere botere guztia inposaketan eta zapalketan oinarritzen zuen diktadorea zen... Beste aldetik, ikastetxeak, instituzioak, autoritateak... inposatutako derrigorrezko ekitaldi bat zen... Baina nire balioen sistemak ez zidan uzten. Sinesten ez nuen ekitaldi politiko batean parte hartzera behartzen ninduten. Kontuan izan gerra bizi izan nuela. Ezin nuen herria bonbardatu zuena gorazarri. Defendatzen nuenak pertsona eta herri bezala askatasun eta duintasun guztia ukatzea esan nahi zuen. Hori ukatzeak pertsona errespetatzea edo ez errespetatzea esan nahi zuen. Pertsona proiektu komun bati loturik eta identifikaturik dago, eta baita itxura ematen dion historiari ere. Horrelako egoera batean, nola jakin zein den erabaki zuzena? Ez parte hartzea. Hori zen nire buruaren defentsa, nire nortasunaren defentsa kurtsoa galtzearen aurrean. Zer egin zenuen? Lagun batek eta biok honetaz guztiaz hitz egin

genuen eta alde egin genuen. Nire kontzientziaren eta balio sistemaren arabera sistema horretatik pertsonari, bere duintasunari eta nire herriari bortxatzen eta ukatzen zitzaizkion eskubideak, nik ikastetxeko araua urratu edo ez urratzea baino askoz ere garrantzitsuagoa zen. Azken batean, nire erabakiak ez zuen inor kaltetzen, edozein kasutan ni neroni, baina ez nintzen beste inoren eskubideak zanpatzen ari. Eta hala ere, gizaki guztien giza duintasunaren oinarrian bertan dauden balioak defendatzen nituen”.

Oso esanguratsua da elkarriketatzaileak Pablori dilema moralik bizi izan duen galdetutakoan orain dela 42 urteko gertaera bat deskribatzea. Autoritatearenganako obedientzia (ezarritako sistema soziala) eta sistema horrek errespetatzen ez dituen oinarritzko eskubideen (bizitzarako eta askatasunerako eskubidea, adibidez) arteko gatazka bezala deskribatzen du egoera. Bi ezaguri horiek erakusten digute Pablok azaldutako dilema oso esanguratsua izan dela bere garapen moralean. Zentzu horretan, bosgarren fasera iristen diren gizakien bizitzako ibilbideak aztertuz (Kohlberg eta Higgins, 1984) ia denek antzeko gatazka bat bizi izan dutela ikusten da (ezarritako sistema soziala bizitza eta askatasuna bezalako oinarritzko eskubideen aurrean). Kasu horiek zera pentsarazten digute: balitekeela sistema sozialaren injustizia (hor oinarritzen da laugarren fasea) ezagutzea beharrezkoa izatea moral konbentzionala zalantzan jartzera iristeko eta justiziaren printzipio autonomoak eraikitzeko (bosgarren fasea).

Nahiz eta Pablok laugarren faseko antzeko argudioak erabili (bere kontzientziaren eta balio sistemaren arabera jokatzeko beharra), argudio horiek goragoko arrazoike-

taren barruan sartzen ditu, pertsonaren duintasuna eta bere oinarritzko eskubideak aipatzen dituelarik. Azkenik, oso esanguratsua da Pablok egoera konpontzen duen modua (lagun batekin hitz eginez eta jarrera berdina hartuz). Beste behin ere agerian gelditzen da lagunaren papera norberaren nortasunaren eraketan eta injustua kontsideratzen den autoritateari aurre egiteko segurtasun iturri bezala (Milgram, 1973). Paper horrek garrantzi berezi hartzen du neraberezaroan, adin horretan gertatu zelarik gatazka moral hori.

Laburtuz, hauek dira bosgarren faseko ezaugarriak:

1- *Giza eskubide unibertsalak onartzea*. Horrek, lortutako elkarrekikotasun mailari esker, *bere defentsa ere betebehar unibertsal bezala* ulertzea bideratzen du.

1- *Gizartea baino haratago doan ikuspegi autonomoa* hartzea. *Gizarte ideal bat eraikitzeko* edozein eragile moral arrazionalak onartuko lituzkeen printzipioetan oinarritzen da.

2- Bi eskubideen artean lehentasunen hierarkia ezartzea. Horren arabera hartzen dira erabakiak bat baino gehiagoren artean gatazkak sortzen direnean.

3- Kezka berezia bi gauzengatik: 1) desabantaila egoeran dauden pertsonen eta gutxiengoen eskubideak babestea; 2) ongizate soziala.

4- Gizaki bakoitzak gizarteko kide guztien eskubideak eta ongizatea bermatzeko *askatasun osoz beregain hartutako kontratu* bat bezala ulertzea sistema soziala ideala.

Ikuspegi global bat eskaintzeko xedearekin, jarraian datozen tauletan *bizitza/legea* dilema hipotetikoaren (3. taula) eta dilema errealaren (4. taula) bosgarren faseetako arrazoiak biltzen dira.

8. Irakasten denaren



Bizitza/legea dilemaren aurreko erantzunen adibideak

Dilema: “Emakume bat hiltzeko zorian zegoen minbizia arraro batek jota. Medikuen arabera, senda zezakeen botika bat bazegoen. Hiriko farmazialariak aurkitu berri zuen botika mota bat zen. Sendagaia sortzea oso garestia zen, baina farmazialariak berari egitea kostatzen zitzaiona baino hamar aldiz garestiago saltzen zuen. Berak 2.000 pezeta ordaindu zituen, baina 20.000 pezeta kobratzen zituen dosi txiki bategatik. Gaixoaren senarrak, Anttonek, ezagun guztiengana jo zuen diru eske, eta bitarteko legal guztiak erabili zituen. Halere, 10.000 pezeta baino ez zituen lortu, balio zuenaren erdia. Anttonek farmazialariari bere emaztea hiltzorian zegoela esan zion, eta sendagaia merkeago saltzeko edo beranduago ordaintzen uzteko eskatu zion. Baina farmazialariak zera esan zion: “Ez, nik aurkitu dut botika, eta dirua irabazi behar dut horrekin”. Orduan, Antton etsita sartu zen farmazian eta sendagaia lapurtu zuen bere emaztearentzat. Anttonek sendagaia lapurtu behar al zuen?”

1.fasea: zigorrerako, errealismo moralerako eta absolutismorako orientazioa
(8 urte): “*Anttonek ez du sendagaia lapurtu behar debekatua dagoelako. Zergatik dago debekatua lapurtzea? Kartzelara sar zaitzakitelako. Eta beste zerbaitek gehiagorengatik? Ez*”.

2.fasea: ikuspegi indibidualista, zehatza eta instrumentala
(9 urte): “*Anttonek sendagaia lapurtu egin behar du bere emazteak egunen batean mesedea itzul diezaiokelako*”.

3.fasea: arau partekatua eta Urrezko Araua
(13 urte): “*Anttonek sendagaia lapurtu egin behar du bere emazteari bizitza salbatzeko, zeren besteiei lagundu egin behar baitzaie. Eta zergatik lagundu behar zaie besteiei? Bera egoera horretan egongo balitz, besteek laguntzea gustatuko litzaiokelako. Horregatik, berak ere emazteagatik egin behar du. Zuregatik egitea gustatuko litzaizukeena egin behar da besteengatik*”.

4.fasea: sistema sozialaren ikuspegia
(18 urte): “*Anttonek sendagaia lapurtu egin behar du gizartearentzat legea obeditzea baino garrantzitsuagoa delako bizitza obeditzea. Farmazialaria egoeraz baliatzen ari da eta salatu egin beharko litzateke. Botikaren prezioa hainbeste garestitzeko eskubiderik ez du giza bizitza bat arriskuan dagoenean*”.

5.fasea: eskubide unibertsalen hierarkia
(25 urte): “*Anttonek bere emazteagatik edo beste edozein pertsonagatik lapurtu egin behar du sendagaia. Ezen, edozein gizakik bizitzarako duen eskubidea jabetza eskubidea baino garrantzitsuagoa da. Eta legeak horrela defendatu beharko luke. Halere, kasu honetan legeak farmazialaria defendatzen du. Horregatik da injustua*”.

Dilema errearen adibideak

Lehen aipatu bezala, subjektuei euren dilema moral propioei buruz galdetzean eta horien inguruan arrazoiarazten zaien ere egiaztatzen da Kohlbergekin deskribatutako sekuentzia ebolutiboa. Egiaztapen horrek bere balio ekologikoa nabarmen igotzen du. Kasu honetan, fase bakoitzaren egitura subjektu bakoitzak bere planteamenduari ematen dion forman islatuta gelditzen da.

1.fasea: zigorrerako eta errealismo moralerako orientazioa

(9 urte): *“Aurreko egun batean haur batzuk opiltxoak kendu zidaten eta izugarritzko amorrua eman zidan. Ez al zizuten opiltxoak kendu behar? Ez. Zergatik? Ez delako kendu behar, eskatu baizik. Zergatik eskatu behar da eta ez kendu? Ez delako kendu behar. Eta zuk zer egin behar zenuen kendu zizutenean? Andereñoari esan zigor zitzan. Andereñoak zigortu egin behar al zituen? Bai. Zergatik? Gauzak ez direlako kendu behar.”*

2.fasea: ikuspegi indibidualista instrumentala

(10 urte): *“Lagun batekin jolaslekura joateko gelditu nintzen egun batean gurasoek izebaren etxera joateko esan zidaten. Eta zer egin behar zenuen? Bada, nire izebaren etxera joan. Zergatik? Bestela nirekin haserretu zitezkeelako eta ez nuen haserretu zitezkeen nahi. Zer gerta zitezkeen haserretuz gero? Ez dakit. Zer egin zenuen? Nire izebaren etxera joan. Zergatik kostatzen zitzaizun hainbeste erabakitzea? Biak direlako maite ditudan pertsonak. Nire lagunarekin joaten banintzen gurasoak haserretuko ziren, eta nire izebarekin joanez gero nire laguna... eta agian ez zuen nire laguna izan nahiko aurrerantzean. Garrantzitsua al da lagunak ez haserretzea? Bai. Zergatik? Bestela ez dutelako zure lagun izan nahi... Eta garrantzitsuena lagunak edukitzea da, lagun zaitzaketelako”.*

3.fasea: pertsonen arteko araudia, bigarren mailako elkarrekikotasuna, betebeharrak eta elkarrekikotasun eskubideen koordinazioerik gabe.

(13 urte): *“Gurasoak nahiko gaizki konpontzen dira. Egundun batean etxera itzultutakoan errietan aurkitu nituen. Aitak oiher egiten zuen eta amak ez ukitzeke esaten zion. Orduan, ni, berez, sartu egin nintzen eta aitari builarik ez egiteko esan nion. Isiltzeko erantzun zidan eta bultzada edo jo egin ninduen. Nik bultzada itzuli nion eta alde egin nuen. Haserrealdi momentu bat izan zen eta orain damutu egiten naiz, zeren ni ez naiz inor bi pertsonen arteko arazoetan sartzeko. Inoiz ez duzu aitarekin indarkeria erabiltzera iritsi behar. Horretarako aitzakiarik ez dago. Zer egin behar zenuen? Ez egin nuena, behintzat. Mesedez, builarik ez egiteko esan, hori bai, baina jo ninduenean eutsi egin behar nuen. Gainera, niregana zuzentzen bazen, amarekin zuen arazoa alde batera uzten zuen. Nik eutsi egin behar nuen, eta agian, horrela zerbait konpontuko zen. Zergatik uste duzu eutsi egin behar zenuela? Momentu horretan nire onetik aterata nongoen. Isil zitezten eta beraien artean hitz egin zezaten nahi nuen, hori baita elkar ulertzeko, elkarrekin bizitzeko eta denak zorinotsu bizitzeko modu bakarra. Eta hori lortzeko hobe izango zen eustea”.*

4.fasea: elkarrekikotasun betebeharren eta eskubideen koordinazioa, koherentzia eta inpartzialtasunagatikoa kezka

(14 urte): *“Ebaluazio batean nire lagun batek eta biok azterketan nota berdina geneukan, eta azken notetan niri baxuago jarri zidan, biok berdina eduki arren. Lotsatia naiz eta ez nuen ezer esan, eta beharbada mania hartuko zidan hurrengo ebaluaziorako. Baina irakaslearekin hitz egin behar nuen eta ez nengoela ados esan. Irakasleek ere huts egiten dute. Lan bat aukeratu duten pertsonak dira eta hezi egin behar gaituzte. Ni beren lanaren zati bat naiz eta nire iritziak garrantzia du. Irakasleak ezin du nahi duena egin, gure iritzia entzun behar du bera bezala gu ere pertsonak garelako eta gure iritzia entzun behar dutelako”.*

5.fasea: eskubide unibertsalen hierarkia

(24 urte): *“Pertsona batek kultura bat aurkitzen du, balio batzuk, eta herri hau zapaldua dagoela konturatzen da; eta ezer egin gabe ezin duela egon pentsatzen du. Orduan, bide posible bat indarkeria dela konturatzen da. Eta balioen krisi bat sortzen zaio. Herri horren barruan dago, baina baldintzak indarkeria erabiltzeko bezain larriak ez direla ohartzeko zara. Badaude beste bide batzuk: hezkuntza, erresistentzia pasiboa... Zergatik planteatzen dizu gatazka moralak indarkeriak? Azkenean indarkeria balio maximo baten aurka doalako: giza bizitza. Errepresioa kentzeko giza bizitzak sakrifikatzeak ez du zentzurik, hots, maila goreneko balioaren kontra joateak. Gainera, ez dirudi indarkeriak ezer konpontzen duenik. Gatazka horren ondoren, heziketa zeregin batzuk eramango ditut aurrera, horrela zapalketa egoera bide baketsuan gaindi daiteke; balio kulturalak bide kulturalak erabiliz berreskuratu”.*



eta bizitzen denaren arteko koherentzia

Instituzioetan garapen moralala lantzeko, kontziete izan behar dugu ez dela posible norberak barnerratu gabe dituen balioetan hezte. Elexpuru eta Bunsek (1998) instituzioetan balioak lantzea formazioa edo aholkularitza baino gehiago dela azpimarratzen dute. Izan ere, balioak sinesmen bezala edukitzea eta balioekin adostasunean bizitzea ez da gauza bera.

Balioen kasuan ikasleek bizitzen dutena ikasten dute, eta zentzu horretan irakasleak eredu dira. Arrazoi horregatik, autore horiek irakasleekin lan egitea proposatzen dute, beraien balioak ezagutzea eta zeinekin funtzionatzen duten ikustea. Hezkuntza instituzio edo pertsona talde batean gastatzen den energia guztiak kalitate gehiago izango du instituzioan bertan adostutako balioei zenbat eta gehiago erantzun. Hala ere, adostasuna ezin da ulertu akordio arrazional edo botu gehien atera dituen proposamen bezala. Aitzitik, partekatzen diren balioetatik abiatuz, ikuspegi partikularrak integratzen saiatzen den akordio bibentzial bezala ulertu behar da. Adostasuna ez da zenbait kasutan irakasleen klaustroetan gertatzen dena. Ezen, eztabaidatu, argudiatu eta akordio batera iristeko partez, berehala proposamenak bozkatzera pasatzen baitira, horrela adostasun eza ekidinez.

Adostasuna lortzea erabat konplexua da, instituzioetan hainbat ideologia eta interesko pertsonak elkarbizitzen baikara. Kasurik gehienetan beharrezkoa da balio berdina garatzeko gutxieneko akordioetara iristea. Egoera are eta gehiago nahasten da diziplina, errespetua, erantzukizuna eta abar

zer diren identifikatzen hasten garenean. Horrela, irakasle batzuentzat diziplina gela modu autoritarioan kontrolatzea da, eta besteentzat diziplina ikasleen auto-kontrol gaitasuna garatzea da.

Irakasleekin egin behar den lana oinarritzko erreferentzia puntua da ikastetxe bateko giroa aldatzeko. Ikasleekin balioetan heztearen gaia seriotasunez eta konpromisoz landu nahi badugu, beharrezkoa da bi ideia hauetatik abiatzea:

1-Ikasleak nahiko argi jasotzen du *batek arrazoitzen edo esaten duena eta egiten duena*.

2- Irakasleak ereduak dira, eta ikasleek esperimendatzen dutenarekin entzuten dutenarekin baino gehiago ikasten dute.

Ikastetxe bateko irakasleen formazio lan guztiak ez du zentzurik eta esanahirik instituzio horretako kideek behin eta berriz baieztatzen badute gatazkak konpontzeko garantzitsuena elkarrizketa bideak direla, eta beraien artean ez badira elkar agurtzen interesen arteko gatazka txiki bat dagoenean. Bizitza profesionalan gertatzen diren kasu horiek balioetan hezteko edozein proiektu indargabetzen dute.

9. Azken azalpenak

Balioetan hezteko edozein proiektu aurrera eramateko, gelan arrazoiketa moralala bultzatzeko estrategiak edo trebetasunak lantzeaz gain, irakasleek kontuan hartu behar dute euren kontratua ez dela legala soilik, baita moralala ere. Ikastetxean ezkutuko kode deontologiko bat dagoela ulertu behar da, eta derrigorrezkoak diren gutxieneko printzipio batzuk betearazi behar dituela (Martinez, 1.997). Ikasleen autonomia eta elkarrizketa erraztuko duen klima moralala lortzea beharrezkoa da, eta

baita kontraesanak modurik naturalenean onartzea ere. Irakasleen kontratuaren dimentsio moralala beharrezkoa da hezi nahi den balioak hartzeko eta praktikan jartzeko klima sor dadin.

Martinez eta Carrillok (1994) irakasleak ikasleekin lan koherente bat egiteko derrigorrez eduki behar dituen bi dimentsio pertsonal aipatzen dituzte:

- Bere funtzioa erraztuko duen autokontzeptu neurtua eta positiboa, irakasle bezala esku hartu behar duen guztietan pertsonalki eta afektiboki inplikatzeko beharra izan ez dezan.

- Egoera benetan gatazkatsuei aurre egiteko gaitasun nabarmena, elkarbizitzeko klima moralala aldarazten duten gatazka instituzionalak maneiatzeko beharrezkoa den gaitasuna. Bereziki interes indibidual eta kolektiboan jokoari eta busteen eskubideei lotutako gatazkak.

Hezkuntza testuinguruan sortzen diren dilemen aurrean bi dimentsio horiek esanahi handia hartzen dute.

Ez nute bukatu nahi honakoa esan gabe: irakasleen artean balioen kultura garrantzia hartzen ari den arren, lehenago azaldu ditugun hainbat ideia praktikan jartzeko garaian erreparo ugari behatzen ditugu. Traba ohikoena hauek dira:

- Balioetan hezteko familiari soilik dagokion alderdia dela, eta irakasleek egoki *irakastearekin* nahikoa dutela uste izatea.

- Profesional askok erantzukizun gehiagoren truke ezer eskaintzen ez dien erreforma berrien aurrean adierazten duten nekea.

- Irakasle batzuk *moralala edo balioa* kontzeptua erantzutean irakaskuntza erlijiosoarekin lotzen dute eta argi eta garbi adierazten dute ira-

kaskuntza ez konfesionaletan egin nahi dutela lan.

Irakasleen jarrerak, beren prestakuntza intelektual eta teknikitik haratago, oinarrizkoak dira adostutako balioen bizipena ahalbidetuko duen partaidetza giroa bultzatzeko. Irakasleen estiloa edo kultura da ikasleengan aldaketak erraztu ditzakeena. Ezin da pentsatu gure ikasleak aldatzea irakasleek balioak kolektiboki nola bizitzen dituzten kontuan hartu gabe eta horrek instituzioko dokumentu eta idatzietan duen isla aintzat hartu gabe.

Koherentzia hori badago, hezkuntzaren oinarrizko kontraesan bat sortzen da; hau da, garrantzitsuena gauza bat dela adierazi, baina ekiteko garaian beste era batera jokatu.

Badakigu hezkuntza, Lehen Hezkuntzatik hasi eta unibertsitatera arte, aldaketa sozialak eragiteko tresna bat baino ez dela; era berean, badakigu aldaketa horretan eragiten duten askoz ere alderdi gehiago daudela eta hezkuntzako profesionalak ez dituztela kontrolatzen. Horrek ez gaitu pesimismo gelditzaile batera eraman behar, eta ezta idealismo inozo batera ere. Heziketa lanak dituen mugak ezaizteak ez gaitu salbuetsi eta desanimatu behar opatzen dizkigun aukera ikaragarrien aurrean.

Bibliografia

- BUXARRAIS, M. R.: (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbo. Desclée de Brouwer.

- CORTINA, A. (1994): "Educación en valores desde una ética cívica". Medranoren (zuz.) *Desarrollo de los valores y educación moral*-en. Bilbo. UPV/EHU.

- DÍAZ-AGUADO, M. J. eta MEDRANO, C. (1998): *Educación y razonamiento moral*. Bilbo. Mensajero.

- ELEXPURU, I. eta BUNES, M. (1998): "Educar en valores para el desarrollo humano". *Comunidad Educativa*, 255, 12-17 orr.

- EUSKAL ESKOLA PUBLIKOAREN LEGEA, 1/1993 legea, otsailak 19 (EHAO, 1993-2-25).

- LIPMAN, M. (1997): *La filosofía en el aula. Madril*. De la torre.

- MARTÍNEZ, M. (1997): "La educación moral en el curriculum". Ortegaren (koor.) *Educación moral*-en. VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murtzia. Caja Murcia.

- MARTÍNEZ, M. eta CARRILLO, I. (1994): "Educación en valores y desarrollo moral". Medranoren (zuz.) *Desarrollo de los valores y educación moral*-en. Bilbo. EHU/UPV.

- MEDRANO, C. (1998): "Los dilemas contextualizados: un estudio realizado en el País Vasco". *Cultura y Educación*, 11-12 orr., 183-195 orr.

- MEDRANO, C. (1999): "Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg". Delgado, E. eta Mestre, V. ren *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona. Ariel.

- MEDRANO, C. eta ELEXPURU, I. (1998): "Valores y PEC: una experiencia en Secundaria". *Comunidad Educativa*, 155, 17-22 orr.

- PUIG-ROVIRA, J. M. (1996): *La construcción dialógica de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.



Kohlbergen proposamen psikopedagogikoaren oinarriak eta deskribapena: *Just community*



Lontxo OIHARTZABAL

EHUko Pedagogia Fakultateko
irakaslea

Sarrera modura:
hezkuntza
etiko-morala-
ren garrantzia

Lehenik eta behin zera azpimarratu behar da, balio etiko-moralen eremuko hezkuntzak gizakia-
ren adimen emozionalarekin duela zerikusi nagusia. Nahikoa da gure hezkuntza sistema arautzen duen legedian aztergai honetaz esaten dena kontuan hartzea -berezi-
ki helburuei dagokienez- horretaz jabetzeko:

"Ohiko jarduera eta talde jardueretan autonomiaz jokatzeko, iniziatibak hartzeko eta erlazio afektiboetarako aukerak garatzeko."

"Talde jardueren antolakuntzan eta gauzatzean partaide izan, demokratikoki erabakitako arau eta normak onartu, norberaren helburuak eta interesak beste taldekideekin batera bideratu, betiere ikuspuntu ezberdinak errespetatuz eta bakoitzari dagozkion erantzukizunak hartuz".

"Egoera sozial ezagunetan kideekin harreman orekatuak eta eman-korrak gauzatu, elkarkidetzak gauzatzeko jokatu, izaera sozialeko ezberdintasunak onartuz eta kritikoki baloratu eta sexu-, klase sozialeko, sineste-, arraza- eta norbanakoaren ezaugarritzko edo eremu sozialeko izaera duen edozein diskriminazio saihestuz". (1344/1991, Errege-Dekretua, irailaren 6koa, 91.09.13.ko EAO).

Helburu horiek guztiak gizakiaren izaera emozionalekoak dira, argi eta garbi adierazten baita *partaidetza, onarpena, errespetua, elkarkidetzak, sormena, adiskidetzak, zuzentasuna, leialtasuna, egiazkotasuna, askatasuna, zintzotasuna, erantzukizuna, duintasuna* eta izaera beretsuko **jarre-
rak** direla garatu beharrekoak.

Jarrera horiek guztiak, jakina, ez dira eskolatzearen bitartez soilik garatzen direnetakoak. Begien bistakoa denez, besteekiko (familiako kideak, auzokideak, taldekideak...) harremanetan bideratzen eta gauzatzen direnak dira. Baina, eta hau da helburu horiek erabaki izanaren arrazoi nagusienetakoak, eskolatzeko prozesuan kontzienteki eta planifikatuz landu beharrekoak direla pentsatzen da gaur eguneko hezkuntzaren

munduan. Delors jaunak, Europako Batasunaren eskariz burutu zuen informez egagunean, behin eta birritan azpimarratzen du gizakiaren soslai etikoa zaintzeak eta arduraz lantzeak *gizadiaren iraunkortasunerako* duen ezinbesteko garrantzia (Delors, 1996). Hezkuntza munduko lankideei, honenbestez, erantzukizun eta betebeharrak garrantzizkoak ezartzen eta eskatzen dizkio gaurko gizarteak.

Ondorengo lerro eta orrialdeetan zehar adieraziko direnak zuzen ulertuko badira, eta batez ere *"balioak/jarrerak"* bezalako eduki motak curriculumean zuzen eta modu egokian txertatu eta landuko badira, irakasle on artean adimen garapenera eta, ondorioz, ezagutzen moldakuntzari dagokionez nolabaiteko ikuspegi aldaketa eskatzen zaigu. Hau da, adimen logiko-matematikoaz gain beste *adimen mota batzuk ere baditugula gizakiok* hartu behar dugun kontuan, Gardner (1997), Goleman (1998) eta Antunezek (1998), beste askoren artean, gogorazten digutenez.

Pertsonen arteko adimena, pertsona barneko adimena, adimen emozionala eta antzeko izenez ezagutzen den adimen mota azpimarratu nahi dugu hemen. Norberarengan (pertsona barnekoa) eta besteengan (pertsona barnekoa) gertatzen diren animo egoerak bereizi eta egoera horietarako leudekeen motiboak eta asmoak sumatzeko gaitasunak, nonbait, adimen logiko-matematikoarenak ez bezalakoak dira, eta neurologikoki ere kokapen berezia dute gure garunean. Besteak beste,

antsietatea, alaitasuna, umore ona, baikortasuna, lagunartekotasuna eta horien aurkariak diren goibeltasuna, bakardadea, erruduntasuna bezalako egoerak bereiz daitezke norberarengan eta besteengan. Egoera sumatzeko eta ulertzeko gaitasunak, aldiz, emozioak identifikatzeko, izendatzeko, onartzeko eta arazo emozionalei norberarenei eta besteenei konponbideak bilatu eta aurkitzeko azpigitasunak eskatzen ditu.

Hori horrela bada, giza esku-bideak gorde, zaindu, babestu eta garatuko badira, izaera soziala duten gaitasun eta jarrera pertsonalak garatzea ere badagokio hezkuntzaz arduratzen den eskolari. Eskolatzearen ere badagokio, hortakoz, gizakiaren garapen etiko-moralaz arduratzea, garapena bere osotasunean -"sistemikomikoki", esan ohi da gaur egun- ulertu eta eragin behar baitu: arrazoi gaitasunak bezala gaitasun emozionalak ere kontuan hartzekoak dira.

Izan ere, eta Golemanen irizkiak gure eginez, norberakoei-keria, indarkeria eta zekenkeria espirituala nagusituz doazen neurri berean doa gure gizarte bera ere desegituratzen, gizarte berak berez izan zezakeen berezko ondasuna galtzeraino. Adimen emozionala lantzeak berebiziko garrantzia hartzen du egoera honetan, bera baita sentipenak, norberaren izaera eta bulkada moralak elkarrengana bil ditzakeena eta biltzen dituena. Horretaz gain, eta gaur egun nagusituz doan ustearen arabera, geure gaitasun emozionalan oinarritzen dira bizitzan hartzen ditugun jarrera etikoak.



Geure bizitza emozionala nahasturik dabilen bitartean, ahuldurik izanen dugu, ondorioz, borondate indarra ere, borondate indar hori bulkada emozionalak kontrol kontzientearen gidaritzapean edukitze-ko gaitasunaren indarraren araberakoa izan ohi baita beti (Goleman, 1996,13-14). Emozioen kontrol kontzientearen araberakoa izanen da, aldi berean, norberaren garapen etiko-morala ere.

Gizakiaren garapen etiko-moralaz kezkatuak dagoen irakasleak/ hezitzaileak ikaslea etikoki gatazkatsuak gertatzen zaizkion egoeretan arrazoitza eta askatasunez erabaki eta jardutera eramango duten egoeretan jarri beharko du, hau da, emozionalki ere inplikatzeko eskatzen duten egoerak ezinbestekoak izanen dira eskolako bizitzan. Izan ere, *"etikoki gatazkatsuak gertatzen zaizkion egoeretan kokatzen ikasi"* beharko lukete ikasleek hezitzaileen esku-hartzearen eraginez (Puig/Martínez, 1989). Bestela esanda, arrazoitzeko gaitasuna ez ezik, emozionalki inplikatzeko ere landu eta garatu behar da. Balio etikoen eremuko hezkuntza horrela ulertzeak beste eskakizun batzuk ere baditu: *"giza izaerari laguntzen dioten eta maiz konponbide bat eskatzen duten gatazka etikoak eragiten dituzten ohiko egoeretan landu daiteke eta landu behar da arrazoiketa moralako gaitasuna, eta egoera horien inguruan irakatsi behar da pentsatzen, giza jarduera ohiturazko, erosotasuneko eta inertziazko irizpideei jarraituz soilik gauza ez dadin"* (Del Rincón, 2001).

Orain artean adierazitakotik

ondoriozta daitekeen irizpide pedagogiko nagusia honako hau litzateke: hezkuntza morala etikoki gatazkatsuak diren egoera errealean parte hartuz (arrazoituz, erabakiak hartuz eta pertsonalki konprometituz) soilik bidera daiteke. Laburbilduz, beraz, izaera ezberdinak hartu behar dira kontuan ikasleen garapen etiko morala eragin nahi baldin bada, honako grafiko honetan adierazten denez.

1. Arrazoiketarik jokatzearen bidea

Kohlbergen xede nagusietako bat, arrazoiketa moralari zegokionez, ezagutza egituretan maila altuago baterako norabidean, aldaketa urratsak eragitea izan zen.

Horretarako, eta prozedura didaktiko moduan, eskolako gelakideen artean, dilema hipotetikoak oinarritzat harturik, eztabaidak bideratzea proposatu zuen. Era honetako eztabaidak ikasleen arrazoiketa moralako gaitasunean eraginik bazuten aztertu ahal izateko ikerketa bat burutu zuen Blatt izeneko bere ikasle ohi batek. Lau eskolatan bederatzi astez, asteko bi ekitaldiz, jardun zuten talde guztiek zeregin horretan; Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasle osoetatik taldeak ziren guztiak, hau da, 11-16 urte bitartekoak. Talde bakoitzeko ikasleen arrazoiketa maila neurtu zen lehenik, saioarekin hasi aurretik. Eskola horietako taldeak kontrol talde eta esperimentu taldeetan banatu zituzten talde esperimentaleko irakasleek, eta ikasleen artean maila altuagoko

arrazoiketa ereduak bultzatzen saiatu ziren eztabaida horietan, horretarako arrazoiketa eredu egokiak eskainiz.

Ikerketaren emaitzek frogatu zuten, ezberdintasun adierazgarri eta esaguratsuak aurkitu ziren talde esperimentaleko eta kontrol taldeko kideen arrazoiketa mailetan. Talde esperimentaleko ikasleetan aurrerapen nabarmena nabaritu ahal izan zen, aldiz, kontrol taldekoetan ez zen inolako aldaketarik sumatu. Saioa burutu eta urtebete beranduago ikasle berorien arrazoiketa maila berriro neurtu zenean, talde esperimentalekoen aurrerapenak iraun egiten zuela frogatu ahal izan zen (Diaz Aguado/ Medrano, 1994; Oser/Althof, 1999).

Ezagutza egituretan (arrazoiketa mailan, alegia) emaniko aurrerapenak ez zuten, ordea, jokabide moral egoki edo aurreratuagoa eragiten berez (norberaren inplikazio emozionalan, beraz). Kohlbergen xede nagusia, aldiz, gizakiak egoera sozialki gatazkatsuetan askatasun eta erantzukizun etiko osoz jokatzea bideratuko zituen hezkuntza jarraibide bat egituratu eta proposatzea izan zen. Hau da, gizakiak kontzienteki -arrazoituz- eta emozionalki ere konpromisoz jokatzearen prestaketa eta gaitzea litzateke balio etikoen eremuko hezkuntza egitasmo baten helburu nagusia haren aburuz.

Hori dela eta, dilema hipotetikoak eztabaidatzea emankorra bada ere, gizakion arrazoiketa etikoaren garapena eragiteko, dilema errealek eztabaida-oinarri bezala hartzea proposatu zuen bigarren aldi batean, dile-

ma errealetan inplikaturakoak egoera eztabaidatu -arrazoiketa-eremua- ez ezik, egoeran jarrera bat hartu beharrean eta nola edo hala jokatu beharrean -inplikazio emozionalaren eremua- aurkitzen baitira ia beti.

2. Garapen etiko-moralelo osagai emozionalak

Laurenz Kohlbergekin berak 1987an idatzi zituen hitz batzuk ekarri nahi ditut une honetan guztion gogoetara:

“Zuzen jokatu nahi duten ikasleak ezin dira joko garbiaz hausnartzera mugatu, zeren horrez gain, erantzukizuneko urratsak ere eman behar baitituzte justiziarra hurbiltzeko. Arauak sortzeko eta horien onarpena lortzeko ardurak benetako erantzukizuna dakar berekin, besteen ikuspuntuak entzutea eta ulertzea baino zerbait gehiago baita” (L. Kohlberg, 1987).

Benetako erantzukizuna aitzaitzen duenean arazoiketa gaitasuna ez den beste zerbait aditzera eman nahi du, inolako zalantzarik gabe, Kohlbergekin hemen. Izan ere, gatazka moralak, lehenik eta behin, gatazka sozialak dira: elkarrekin bizitzetik eta elkarrekin bizi beharretik sortzen direnak. Esan nahi da, norbera giza talde batean kokatzen dela eta taldekideen ikuspegi eta irizpideekin eza-dostasunak sortzen direnean erabaki bat hartu beharrean aurkitzen dela, era batera edo bestera jokatzeko: konpromiso-zoko jarrera ere eskatzen du, beraz, taldean (komunitatean) bizitzeak.

Eskolakoa ere komunitatean

denez, komunitatean eztabaidatuz, iritziak kontrajarritik, norberaren iritziak eta jarrerak argumentatuz, besteak entzunez eta abar, jabetuko dira ikasleak badirela elkartearen (taldean, komunitatean) *“gaiak eta arazok, arautegiak eta arauak, sentimenduak eta betebeharrak, sistema oso bat -eskola- erreferentziatzen hartzen dutenak* (Oser eta Althof, 1999). Eta, ondorioz, ingurune horretan aktiboki parte hartuz bakarrik ikas daiteke erantzukizunetik erabakiak hartzen: arazoiketa gaitasuna ez ezik emozionalki erabakiak eta konpromisoak hartzen ere bai, esan nahi da.

Asko dira, hori dela eta, eskolako bizitzan oinarritzeko aldaketak eman behar direla pentsatzen duten hezkuntza arduradunak. *“Gurasoek eta ikasleek eskolaren bezero izatek eskolako kide izatera pasa behar dute”* (Unzeta, 2001). Izan ere, bezeroa eskolak eskaintzen dituen zerbitzuez baliatzen da, baina ez du inolako ardurarik zerbitzu horien prestakuntzan eta kudeaketan. Kideak, oso bestela, zerbitzuen moldakuntzan, antolakuntzan eta kudeaketan partaidetza eraginkorra eskaintzen du: erantzukizunetik jokatzera behartuta ikusten du bere burua. Horrela, *“planteamendu honek kultur, antolamendu eta hezkuntza eskakizunak ditu. Erantzukizunak hartzen dituztenak dira kulturalki erakunde batetako kide. Antolakuntzari dagokionez, berriz, eginkizunen eta arauen artikulazio espezifikoak eskatzen du. Eta hezkuntzari dagokionez, xedeak eta prozedurak zehaztu behar dira. Bezeroak zerbitzuen erabiltzaile dira; kideak, alderan-*

tiz, partaide” (Unzeta, ibidem). Partaidetzak eginkizunak banatzen ditu eta erantzukizuna eskatzen du.

Eskola, beraz, *merkataritza zentru* edo *ikasleen aparkaleku* izatek (guraso eta ikasle zerbitzu batzuen kontsumitzaile baino ez lirateke; zuzendariak, irakasleak eta bestelako arduradunak zerbitzuak eskaintzen dituztenak) *hezkuntza erakunde* izatera pasako bada (eskolabizitzan sortzen diren egoera gatazkatsuek partaidetzaz eta erantzukizunetik konpontzeko ere gai den erakunde bizi, beraz), hasiera guztietan gertatu ohi diren krisi egoerei aurre egiteko ausardia eskatzen zaio: egoera gatazkatsuei irtenbide berriak bilatu beharrik tirabirak sor ditzake eta sortzen ditu esperientziak ematen duen ziurtasunik ez dagoenean partaideen artean. Egoera horiei konponbideak bide berriak jorratuz bilatzeko prest egotea eskatzen du ikuspegi berriak.

Azter ditzagun erakunde bateko -eskolako- partaide izateak ikasleentzat sorraraz ditzakeen garapen aukerak:

a) Egoera sozial gatazkatsu batean -gela-taldeak gehienegoz erabaki duen egitasmo batean aktiboki parte-hartzea eta konprometitzea ala norberari gustagarriago gertatzen zaion beste zerbaitetan jardutea, adibidez-erabaki bat hartu beharrik ahalik eta argudio onenak eta indartsuenak bilatzea eta formulatzea eskatzen du: egoeraren konplexutasuna eta ikuspuntu ezberdinak batera kontuan hartuz moldatzen den argudioa gauzatzea, alegia. Hau



da, *kalitate handiko* argudioak bilatzera eta formulatzera behartzen du horrelatsuko egoera batek edonor.

b) Giza duintasuna balio handienekotzat jotzen den gizarte batean, giza duintasuna babestea jotzen da, aldi berean, egin-kizun nagusizat. Gizarteak berak asmatu eta oretu du bete-behar hori ziurtatzeko bidea: konponbide demokratikoarena, hain zuzen ere. Jokabide demokratikoa zer den (ezagutza) eta demokratikoki nola jokatzeko den (jarrera) gizarte-testuinguru zehatz batean bakarrik ikas daiteke. Eskolaren esparruan gela-taldea izan daiteke, adibide modura, era horretako testuinguru zehatz eta mugatua. Gela-taldean aurkez eta eztabaida daitezke egoera baten inguruan proposamenak eta kontraproposamenak; eztabaidatu ondoren bozkatu egin daiteke eta erabakiak hartu; gehiengoan eta gutxiengoan arteko tirabirak eta orekak ezagutu eta bizi daitezke; hartutako erabakiak arau bihurtzen dira eta horiek gauzatzeko arduradun/ordezkariek hautatu ere hautatu ahal dira eta abar. Edo Oser eta Halthof-ek gogoratzeko diguten moduan, *"partaidetzan oinarritutako gizarte txiki batean eskuratzen den ezagutza demokratiko-politikoak garatu egiten du gizarteak ezartzen dituen harreman normatiboen inguruko ezagutza. Beste gizakiak babesten ikasten da; jarduera demokratikoaren mugak antzematen dira; zenbait erabakitze egitura (baita agintea ere) onartzen dira, erabilitako prozedurak egitura horiek ezinbestekoak direla erakusten duelako"* (Oser

eta Althof, 1999). Ezagutza arrazionalak eta jarrera emozionalak (besteak babestea, arauak eta prozedurak onartzea...) bateratsu garatzen direla adierazten digu horrek guztiak.

c) Besteak babestea, berezkoa duten duintasunak horrela eskatzen duelako, besteen ikuspegiak, iritziak eta sentipenak ezagutzea eta onartzea eskatzen du, eta neurri batean baita norberarenak egitea ere, hau da: norberaren iritziak, sentipenak eta jarrerak aldatzeko prest egoteko ezinbesteko den gaitasuna lantzea eta garatzea. Horretarako, negoziatzen ikasi behar da, eta negoziatzeak amore emateko gaitasuna eta jarrera garatzea dakar. Hau guztia errazago lortzen da prozedura horiek babesten dituen talde bateko giroa aldekoa denean. Giro horretan landu eta garututako gaitasun hori gero norbanakoen arteko harremanetara errazago orokor eta egoki daiteke, gainera.

d) Bakoitzaren esperientzietatik eta adituek adierazten dituztenetatik nahiko ezaguna zaigunez, kontraesan handia egon ohi da askotan pentsatzen dugunaren (ezagutza, arazoiketa-gaitasuna) eta gure jokabideen (erabaki eta jarrera emozionalak) artean. Eskola-taldeak berak jartzen ditu baldintzak ikasleak garatzen dituen juzgu gaitasunen (ezagutzaren maila eta egitura) eta hartzen dituen erabaki eta jarreraren artean eten handiegirik egon ez dadin, taldekide guztientzako nahiko onargarri eta jasangarri den kontrol betekizuna hartzen

baitu taldeak. Jakina, hori horrela gerta dadin, elkarrekiko sentiberatasunak eta onarpenak nagusi izan behar dute taldekideen artean. Horrelakorik ez balego, jarrera horiek lantzen hasi beharko litzateke talde jolasak, talde lanak, talde bidaiak eta antzekoak antolatuz.

Taldeko kideen arteko eztabaidari, argudio onenak aurkitu beharri, iritzien eta sentipenen adierazpen, truke eta onarpenari, erabakiak eztabaida demokratiko baten ondoren hartzeari, horrela hartutako erabakiak betetzeari, ondorio modura, erantzukizunez jarduteko jarrerak jarraitu ohi dio gehienetan. Pentsatu ere pentsa daiteke, era horretako harremanen giroan bakarrik gara daitekeela erantzukizunez jokatzeko jarrera. Eta ulertu ere, prozesu horien guztien giroan ulertzen da (ezagutza) *erantzukizunez jarduteak* zer esan nahi duen.

e) Bide horretatik garatutako ezagutza, jarrera eta erantzukizunez jokatzeko gaitasunak honako beste hau ere eskatzen du: guztien partaidetzaz demokratikoki hartutako erabakiak eta erabakitako arauak norberarenak ere badirela sumarazten diote ikasleari. Ondorioz, arau horiekin identifikatzera darabate prozedura horiez entzuten, arazoitzen, onartzen, kritikatzeko, besteak babesten eta norbera ere babestua dela sumatzen ikasi duena. Giro horretan partaide den taldean begirunez eta erantzukizunez jardutea errazago gertatzen zaio ikasleari.

Orain artean adierazitakoaren ondorio eta laburpen bezala,

zazpi hezkuntza irizpide hauek formula daitezke Oser eta Althof-ek (1999)egiten dutenari jarraituz:

1. *“Suposizio” pedagogiko positiboa, hau da, ikasleak parte hartze-ko, arrazoimenaz baliatzeko eta erantzukizuna bereganatzeko gai direla alde aurretik onartzea.*

2. *Xedeak komunitate xedeak dira; eskola sistematizat hartzen da, haren arazoak partaide guztienak baitira (elkarren arteko konfiantza). Horri lotuta badago beste printzipio bat, gizarte azpisistema handiagoak ulertzea eta hor izaten diren bizipenekin norbera identifikatzera daraman printzipioa, alegia (norberaren bizipenetan oinarritutako ikaskuntza).*

3. *Argudiorik onena azpimarratzea, edo, bestela esateko, garapena hezkuntzaren xedetzat hartzea eta balioen munduko hezkuntza muin unibertsal batez hornitzea.*

4. *Ingurunea demokratizatzea, erabakitze prozesuak irekirik uztea eta erabakiak partaidetzaren bidez hartzea.*

5. *Besteen rola bereganatzeko eta haien ikuspegiez jabetzeko gaitasuna (enpatia).*

6. *Erantzukizuneko jokabidea. Printzipio horrek oinarriekin lotzen du jokabidea, baina, horrez gain, eskatu eta babestu ere egiten du (betebeharraren zentzua).*

7. *Identifikazioa arauen sorreran parte-hartzearen bidez indartzea, hau da, arau komun onarpen positiboa lortzea eta, horrekin batera, eskolako giroa hobetzea.*

3 Eskola: komunitate zuzenerako eredu

3.1. Oinarri psikopedagogikoak

“Edozein eskolak eskolakide guzti-ekin nolabaiteko zerikusia duten arazo sozial, moral edo funtzional ugari ditu; errealitate horretan oinarritu gara erakunde baten zati bat -“eskola komunitate zuzenaren” bileran, alegia- aurkezteko eta bere printzipio batzuk azpimarratzeko. Argi geratu da, seguraski, hezkuntza morala ez dela horrelako kasuetan arau moralen transmisio hutsaren bitartez gauzatzen. Gauzatu ere ez da egiten, ikus daitezkeenez, ez bertute moralak predikatzearen bidez, ez -eskolan askotan gertatzen den bezala- irakasleak kontsigna bezala proposatutako arauak (adibidez: elkarrizketa arauak, jendaurrean agertzeko arauak, portaera arauak) ezartzearen bitartez, eta ezta dilema moral artifizialak eztabaidatzearen bitartez ere. Izan ere, horrelako egoeretako gakoa “kasuaren bitartez” ikastea da; eta kasu hori ikastaldearengan edo eskolarengan, ikasleengan edo irakasleengan, benetako eragina duen arazo, gatazka edo gai bat izaten da. Juzgu moralak, sentimenduak, argudioak, erabakiak eta jokabideak kasu konkretu horren ingurukoak dira. Egin beharrekoa, egin nahi dena eta egindakoa kasu konkretu horretan orokortu, mugatu eta hedatzen dira. Aldaketak ere kasu konkretu horretan zentratu-rik hausnartzen dira” (Oser/Althof, 1999, 346).

Bestela adierazita, balio moralen eremuko ezagutza, moral-ki arrazoitze gaitasuna eta jokabide etikoetarako erabakiak hartzeko jarrerak norberak erai-

*kitzen ditu bizi deneko ingurune-ko ezaugarri guztiak bere erara interpretatuz eta interpre-
tazio horren arabera jokabide zuzenena, egokiena edo kome-
nigarriena hartuz. Hau da, eremu horretako ezagutzen moldakuntza ere ikuspegi kon-
struktibista batetik ulertu behar-
ko litzateke.*

Ekar ditzagun gogora, labur-ki bederen, Piaget, Vigotski, Ausubel, Novak eta beste asko-
ren ekarpenak berriuz, ezagu-
tzen (kontzeptualak, prozedu-
razkoak, balio/arau/jarrerazko-
ak) moldakuntza nola argitzen
den paradigma eraikitzailearen
ikuspegitik.

a) Ezagutza norberak molda-
tzen du ingurunetik eta ingu-
rukoetatik jasotzen dituen
ezaugarri eta zehaztapenak
hala-hola kontuan hartuz. Eza-
gutza, hortakoz, ez du norberak
kanpotik edo ingurukoetatik
jada moldatua jasotzen: subjek-
tu ezagutzailearen eraikuntza
propio bat da (Piaget), nahiz eta
eraikuntza horretarako garran-
tizkoa izan ingurukoek eskain-
tzen dioten bitartekaritza
(Vigotski).

b) Horretarako, aurrez mol-
daturik zituen irudipenez
(eskemez) baliatzen da. Irudi-
pen horiek, jakina, norberaren
bizipen errealen araberakoak
izan ohi dira: ingurune fisiko
eta sozialaren ezaugarriek era-
bakiko dute, neurri handi bate-
an, norberak moldatutako (erai-
kitako) irudikapen horien izae-
ra (asimilazio jardura).

c) Ingurune fisiko eta sozia-
lak hala eskatuta, eta beroiekin



etenik gabeko elkarrekiko jardueran, aurrez eraikitako irudikapen horiek errealitate horien eskakizunetara egokitzten (aldatzen, berregituratzen, gero eta antolaketa konplexuagoak moldatzen eta abar) joango da subjektua (egokitzapen jarduerara).

d) Aurreko bi puntuetan adierazitakoak elkarrekin lotuz, Piageten ustetan, asimilazioaren eta egokitzapenaren artean oreka bat lortzea ezinbestekoa da, horrela moldatutako ezagutzak errealitatean gertatzen dena zuzen argitzeko baliagarri gerta dakizkion subjektu ezagutzaileari.

e) Subjektuak nolabaiteko ezagutza gatazka bat sumatu behar du asimilaziorako dakarren joera hori hautsi eta irudipen eskemetan egokitzapenak gauza ditzan: aurrez eraikitako irudipenak ez zaizkiola baliagarri argitu nahi duen gertakari hori sumatu beharko du; horrelakorik gertatu ezean, lehengo ezagutza eskemez baliaturik jarraituko du aurrerantzean ere errealitate horretan bere erara murgildurik.

f) Horrela ulertutako egokitzapenek, ordea, ez dute ziurtatzen berregituratutako irudipenak erabat zuzenak (egokiak) izanen direnik; ezagutza gatazkak gertatzen doazen neurrian joan daiteke subjektua egokitzapen berriak egiten, erabateko orekara iritsi bitartean: berez inoiz gertatuko ez den erabatekotasuna.

g) Ezagutzak era horretan eraikitzen joan ahal izateko,

ikaskideen arteko elkarrekiko jarduerak -eztabaidak, iritzikontrajartzeak, lanak elkarkidetzan burutu beharrak, erabakiak hartu eta bete beharrak eta abar- eragin indar berezia dutela frogatu ahal izan da hainbat ikerlanen emaitzen arabera (Medrano/Oihartzabal, 1991).

Adierazi bezala, objektu eta gertakari fisikoei buruzko ezagutza objektu eta gertakari beroriekiko harreman zuzenen (Piaget) eta bitartekatuen (Vigotski, Ausubel) bitartez soilik molda eta gara daiteke. Era berean, egoera sozial gatazkatsuekiko harreman zuzen (parte hartuz) eta bitartekatuen (norberaren iritzia eta jarrerak besteekin kontrajarriz eta eztabaidatuz) bitartez soilik gara daitezke etikaren eta moralaren eremuko ezagutzak eta jarrerak. Izan ere, sozialki gatazkatsuak gertatzen diren egoerak baitira eremu horri dagozkion ezagutzak garatzera eta jarrerak/erabakiak hartzera garamatzaten bakarrak. Hau da, egoera gatazkatsuetan partaide eraginkor garenean baino ez dugu sumatzen erabaki edo jarrera etiko bat hartu beharra, eta egoera horrek norberaren *bizipenak* ere inplikatzten ditu: bizipen horietan murgildurik eta egoera gatazkatsuan inplikaturik sentiturik soilik gara dezakegu gure *izaera etikoa*. M^a A. de la Cabaren (1991) hitzez baliatuz, beste modu honetara ere adieraz daiteke hori guztia: *"Hainbat eredu psikologikoren artean, autonomiaren garapena bultzatu izan duten programarik zuzenenak eredu kognitibo-ebolutiboaren barnean aurkitzen ditugu. Eskola horrek zera azpimarratzen*

du: balioek osagai kognitibo garrantzitsu bat dutela, berau zentzu konstruktibista batean ulertzen dugularik. Hau da, egoera baten aurrean, pertsonak ohartu, interpretatu eta erantzun egiten du, neurri handi batean, bere balio eske-men edo arrazoiketa egituren arabera. Eskema horiek prozesu aldakor bati lotuak daudela frogatzen duten datu ugari agertu dira".

Izan ere, egoera gatazkatsu batean erabaki edo jarrera etikoki konprometitua hartzerakoan, hori da eremu horretako aztergaia eta hainbat giza adimen motetatik landu beharrekoa da. Horrela, *arrazoiak eta justifikazioak* bilatu eta formulatu beharrean aurkitzen gara. Era berean, gure erabakia eta gure jarrera besteen aurrean *justifikatu* beharra ere suma dezakegu, eta horrek *arrazoi indartsuenak*, hau da, *kalitaterik handieneko argudioak* formulatzera behartuko gintuzke. Kalitate handiena egoera konkretu bateko osagai guztiak -nola arrazoiketa logikoa hala emozio-osa-gaiak ere- kontuan hartzen dituen argudioak izanen du. Bide batez, besteen bizipenak eta arrazoiak ezagutzeko aukera eskaintzen digu horrelatsuko egoera gatazkatsu batek. Guri helduoi gertatzen zaigun horrek berak izan beharko luke hezkuntza etikorako oinarritzko eredia.

Bestela, eskolako bizitza gaitik behera arautua dagoenean, eta arau-hausteak nolako ondorioak izanen dituen ere erabakirik dagoenean, ikaslea ez da moralki inplikaturik sentitzen eskolako bizitza horretan. Garapen moralari dagokionez, eta Kohlbergen ereduaren ara-

bera, *Eremu Aurrekonbentzionaleko Moralitasun Heteronomoaren* mailan geratuko litzateke era horretako planteamendua; hau da, ikaslea agintarien (zuzendaritzakoak eta irakasleak) boterea onartzera behartu nahi da, eta ondorioz, botereak ezarritako arau bat hautsitakoan zigorrak saihesten ahalegindu-ko da ikaslea.

3.2. Erabakiak hartzea

Orain artean adierazitakoa kontuan izanik, ezinbesteko gertatzen da gaurko gure eskola eremuan hainbat aldaketa egitea. Kohlbergek proposatzen duen bidetik ekin nahi baldin bazaio balio etiko-moralen eremuko hezkuntzari.

a) Lehenik eta behin, ikasleei, beren ahalmenak eta gaitasunak begien bistan izanik, partaidetza eraginkorra eta egitazkoa onartu behar zaie eskola-bizitzaren antolakuntzan erabakiak hartzerakoan.

Irakasleen uste eta jarreretan aldakuntza nabarmena eskatzen du horrek. Aurrez adierazitakoaren arabera, hezigaiekiko jarrera pedagogiko baikorra eskatzen zaio irakasleari: ikasleak parte hartzeko, konpondu beharreko egoera edo gertakariak arrazoitzeko eta erabakiak hartzerakoan erantzukizunez jokatzeko gai direla onartu behar du irakasleak printzipioz.

Hona ikasleen partaidetzaz arauak erabakitzerakoan landu eta jorratu daitezkeen gai batzuk:

- noiz eta non erre daitezkeen zigorroak,

- eskolako atsedendietan kanpora ateratzeko aukera izan edo ez,

- jolastokiaren erabilera arautu,

- ohiko lapurretek (ikaskideen objektuak edo dirua, ikastetxeko dirua edo objektuak eta abar) izanen dituzten ondorioak,

- greba egitea edo ez egitea erabakitzeko jarraitu beharreko prozedurak,

- eta abar.

Horrela, erabakitako arauen aurka jokatzekak izanen dituen ondorioak ere aldi berean eta prozedura berdinarekin zehaztu beharko lirateke.

b) Horrela jokatu ahal izateko, eskola bereko irakasle guztien pentsaera eta jarreretan aldaketak bideratu behar dira.

Hori, jakina, ez da hitzaldi batzuen bitartez soilik gauzatu-ko. Irakasleen artean burutu beharreko oinarritzko irakurketak, eztabaidak, behin-behinekoko probak, horrela lortutako emaitzen azterketak eta eztabaidak eskatzen zaizkio eskola bereko irakasleriari. Izan ere, gure inkontzientean ezkutaturik dauden uste eta sineste ugari kontziente bilakarazi beharko baititugu lehenik, aztertu eta eztabaidatu ahal izateko.

Irakasle guztien edo gehiengo nabarmenaren jarrera baikorra ziurtatu ondoren ekin dakioke "hezkuntza morala" bide berrietatik gauzatzeari. Hala eta guztiz ere, kontuan izan behar da arazoak eta zalantzak sortuko direla hasieran. Zalantzekin eta kezkekin jardutea eskatzen zaie, beraz, irakasleei bide berriak urratzerakoan, beti izanen baitira erantzukizunez jokatzeko prest ez dauden irakasleak eta ikasleak. Irakasleok, oso bestela, erabateko ziurtasunez jokatu

nahi izaten dugu.

c) Gurasoek ere partaide izan behar dute ikuspegi eta jarduerak berriak onartzerakoan, beren seme-alaben (eskolako ikasleen) hezkuntza moralean betebeharrak eta eragin garrantzitsuak baitituzte.

Gaurko gure eskoletako ikasleen gurasoek hezkuntza eta garapen etiko-moralari buruz barneraturik dituzten usteak indotrinazioa dute oinarri eta ardatz, beraiek horrela bizi izan zutelako nola etxean hala eskolan eta baita orduko eliz giroan ere. Uste- eta jarrera-aldaketa bat eskatzen zaie beroiei ere, eskolan burutuko den lanari oztoporik jar ez diezaioten eta ahal duten neurrian familia giroan ere ildo beretatik joka dezaten.

Ikastetxe bakoitzak erabaki beharko du bertako ikasleen gurasoekin nola jokatu eskatzen zaien jarrera aldaketa hori benetan gauza dadin, beren jatorri eta egoera soziokulturala kontuan izanik.

d) Ikasleak ere prestatu egin behar dira bide berriei sendotasunez ekin diezaieten.

Jakina, ikasleen garapen ego-kiak ziurtatzea da proposatzen den ikuspegi berriaren xede nagusia. Horrenbestez, horiek ere eskatuko zaien erantzukizuna hartzeko prest egon behar dute, ezinbestean. Izan ere, gure eskualdeetako eskoletan orain arteko esparru honetako jardunbideek beste jarrera bat eskatu izan die egoera gehiengotan. Eskola bizitza goitik beharra antolatuz eta erabakirik izan dutenez, ezarritako araudia betetzera beharturik zeuden



ondorio ezatseginak ekidin nahi bazituzten; hau da, *ikasleen etikotasun heteronomoa* bultzatu izan da nahigabeen askotan. Orain, ordea, *etikotasun autonomoa* gara dezaten eskatu nahi zaie ikasle beroriei.

Hori dela eta, ikasleen aldetiko jarrera aldaketari arreta berezia eskaini beharko dio eskola bakoitzak *eskola bera komunitate zuzenaren* eredu izan dadin lortu nahi bada.

3.3. Jarduera berriak bideratzeko bete beharreko baldintzak

Berriro ere Oser eta Althofen aipatu lanetik jasoko dugu laguntza, horiek izan baitira *eskola=komunitate zuzena* egitasmoa gauzatzen ahalegindu diren eskoletako jarraibideak eta esperientziak aztertzen saiatu diren autore ezagunenetakoak.

Kontuan izan behar da, ikasleek eta irakasleek demokrazia zuzena ezagut eta bizi dezaten lortzea dela proposatzen den jokamolde pedagogikoaren helburu nagusia: era horretako demokrazia batean sortzen diren gatazkak, gatazkak konpontzerakoan sortzen diren arazoak, zailtasunak eta horiei dagozkien konponbideak bilatzeko dauden prozeduretan (eztabaidak burutzea eta erabakiak hartzea) erantzukizunetz parte-hartzea, alegia. Hori ziurtatu ahal izateko:

a) Erabakiak hartzerakoan antolatuko diren eztabaida taldeak, kide kopuruari dagokionez, kontrolagarriak izan behar dute: 80-120 ikaslez-edo osatutakoak, hau da, bospasei ikasle taldez moldatutakoak, alegia.

Horiei, jakina, dagozkien irakasleak gehitu behar zaizkie.

b) Bilerak zenbateko maiztasunez egingo diren erabaki beharra dago: zenbait eskoletan astero egitea erabaki izan dute, beste batzuetan bi astean behin eta beste batzuetan egoera gatazkatsuak sortzen direnean eta erabakiak hartzea komenigarri dela jotzen denean.

c) Bilerak aurrez prestatzeko ere taldeak osatu beharko lirake. Talde bakoitzetik hiru ikasle eta irakasle bat egotea proposatzen da. Talde horietako kideak, gainera, aldi-aldi aldatu egin beharko dira, ahalik eta ikasle eta irakasle gehienek izan dezaten betebeharrak hori hartzeko aukera. "*Prestakuntza taldeak bilera orokorrak planeatu behar ditu, jorratuko den gai zerrendarako proposamenak egin eta bilera bideratuko duten ikasleak eta irakasleak hautatu*". Beraz, batbategotasunari ahalik eta tokirik ttikiena uzteko moduan jokatzea aholkatzen da.

d) "Bitartekaritza batzorde bat" moldatzea ere ezinbestekotzat jotzen da, hartzen diren erabakiak betetzen direla kontrolatzeko, arauak hautsi dituzten irakasle eta ikasleekin hitz egiteko eta eskolako ekintzak koordinatzeko. Batzorde horietako kideek epe luzeagoan jardun beharko lukete eginkizun horietan, erabakitako jardunbideen iraunkortasuna eta filosofia ziurtatzeko helburuz.

e) Garapen etiko-morala ahalbidetuko duen curriculum diseinatu eta garatu beharko du

ikastetxeak, astero-astero gela bakoitzean bizpahiru dilema hipotetiko edo erreal eztabaidatuz. Dilema hipotetikoak eta errealak eztabaidatzea ezinbestekoa da ikasleen garapen etikomoral bultzatu nahi bada. Aldi berean, irakasgai bakoitzean eztabaidagai izango diren dilema eremuak erabaki ere erabaki beharko lirake: *natur-zientzien arloan, adibidez, dilema ekologikoa; historian, erabaki politikoaren inguruko gatazkak; literaturan, gizakien patuaren inguruan sortzen diren gatazkak; erlijioan, balio sakratuek eskatzen duten erantzukizunaren eta gizakien beharren arteko kontraesanak sortzen dituzten dilemak eta abar.*

f) Curriculum hori diseinatu eta garatu ahal izateko, irakasleek (eta zenbaitetan baita ikasleek ere) osatutako lan taldea osatu beharko litzateke, honako xede hauekin:

- *Planteatutako teoria garapen psikologiaren, filosofiaren, soziologiaren eta irakaskuntza praxiaren eremuetan aztertzea.*

- *Komunitate zuzenaren bilerak aztertzea eta baloratzea, beren aholkularitza eta motibazio lana hobetzeko bideak bilatzearekin batera.*

- *Aipatutako curriculumaren plana egitea.*

g) Aurrez adierazi bezala, garrantzitsua da gurasoek ere *komunitate zuzenaren* eginkizunak bultzatzea. Gatazkak sor daitezkeenean konponbide egoikiak bilatzen lagun dezatela eskolan dituzten ordezkarien bitartez, ez baitira eskola komunitateko partaide zuzenak. Aurrez erabaki beharra

dago, beraz, gurasoek *komunitate zuzenaren* bileretan noiz eta nola parte hartuko duten.

h) Proposatzen den prozedura eta gauzatzen diren prozesuak aldika-aldika ebaluatu beharra dago; irakasleariari dagokio, nagusiki, ebaluazio lan hori burutzea, oinarritzko zientifikotasunaren irizpidez kritikoki baliatuz betiere, eta ez ikuspuntu subjektiboetara joz. Prozedurak eta prozesuak hobetzea da ebaluazio horren helburu nagusi eta ia bakarra.

4. Amaiera modura

Iruzkun batzuk baino ez dira izan hemen proposatu ditugunak. Balioen hezkuntzaren arloan asko egin daitekeela adierazi nahi izan dugu. Baina, arrazoiketa etikoaren eta inplikazio pertsonalaren artean dauden loturen arteko erlazioak oso azaletik ezagutzen ditugula ere kontuan hartu behar da. Zer aztertu eta zer ikertu asko dago oraindik. Horregatik, hemen adierazi direnak behin-behinekotasunez ulertu behar dira eta aurkikuntza eta proposamen berrietara irekiak egotea dagokigu hezkuntza eremu honetan lanean dihardugunoi. Besterik ez!

Bibliografia

- ANTUNEZ, C. (1996): *Alfabetizacáo emocional*. Petrópolis. Vozes.
- ANTUNEZ, C. (1998): *Estimular las inteligencias múltiples*. Madril. Narcea.

- DELORS, J. eta beste (1996): *Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Bartzelona. Centro Unesco de Catalunya.

- DEL RINCÓN EGEA, B. (koord.) (2001): *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Bartzelona. Ariel.

- DEL RINCÓN EGEA, B. (2001): "Educación de las actitudes y valores e intervención psicopedagógica", Del Rincón Egea, B. (koord.) (2001).

- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madril. Ministerio de Educación y Ciencia.

- DIAZ-AGUADO eta MEDRANO C. (1994): *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbo. Ediciones Mensajero.

- DE LA CABA, M^a. A. (1991): "Talde baloreen garapena ikasgelan", *Tantak 6*, 1991ko abendua, 49-64 orr. Bilbo. EHUko Argitalpen Zerbitzua.

- GARDNER, H. (1997): *Inteligencias múltiples*. Bartzelona. Paidós Ibérica.

- GOLEMAN, D. (1998): *Inteligencia emocional*. Madril. Kairós.

- GOTTMAN, J. (2000): *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern*. München. Wilhelm Heyne Verlag.

- KOHLBERG, L. (1987): "Moralische Entwicklung und Moralische Erziehung", in G.

Lind eta J. Raschert: *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Laurenz Kohlberg*. Weinheim/Basel: Beltz.

- MEDRANO, C. eta OIHARTZABAL, L. (1991): "Ikaskideen arteko harremanak: sozioezagupenezko gatazka, elkarkidetzazko ikasketa modua eta adinkideen arteko tutoretza", *Tantak 5*, 1991, 103-117 orr..

- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. eta GIL, R. (1996): *La tolerancia en la escuela*. Bartzelona. Ariel.

- OSER, F. eta ALTHOF, W. (1998): *Autodeterminazio moral*. Bilbo. EHUko Argitalpen Zerbitzua.

- PUIG, J. M. eta MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Bartzelona. Laertes.

- UNZETA, A. (2001): "El malestar en la educación", in *Eskola Publikoa, STEE-EILAS*, ekaina 2001.



Garapen morala neurtzeko tresna bat



Oskar VIGUERA

Lasarte-Oriako Berritzeguneko
zuzendaria



Gemma DEL RIO

Donostiako IBTko aholkularia

Burubide moralaren garapenaren oinarriak deskribatu zirenetik hori neurtzea izan da lehentasunezko helburu bat. Kohlbergekek berak tresna bat proposatzen digu: "Gatazka Moralari buruzko Elkarrizketa erdi egituratuak". Beste tresna bat Restek diseinatutako DIT galdeki-zuna dugu, Delgadok gaztelaniara itzulia eta Estatu espainiarrean baliozkotua.



Jarraian aurkeztuko dugun lanaren helburu nagusiak bi dira: burubide moralaren garapena neurtzeko tresna bat aztertzea eta hainbat ikastetxetan egin ziren proben emaitzak aurkeztea. Baina aurrera jarraitu baino lehen, interesgarria izan daiteke, beharbada, garapen moralara zer den zehaztea.

Garapen moralara eta jokaera moralaren arteko aldeak azpimarratu nahi genituzke. Garapen moralara, jokaera moralaren ezinbesteko baldintza bada ere, ez da nahikoa jokaera moralara bermatzeko. Azken finean, garapen moralaz hitz egiten dugunean, gaitasun kognitiboari egiten diogu erreferentzia. Garrantzitsua iruditzen zaigu azpimarratzea jarraian aurkeztuko dugun proba hau maila kognitiboan kokatu behar dugula.

Kohlbergen garapen moralari buruzko mailen sailkapena oinarritzat hartuz, Restek garapen horretan lor daitekeen maila neurtzeko tresna lantzeari ekin zion. Kohlbergekin berak lan hori egiteari uko egin ziola gogoratu behar genuke. Aipatutako garapen hori neurtzeko irizpide hauek hartzen dira kontuan: arazo moralei nolako erantzuna ematen diegun, eta batez ere, erantzuna emateko zein arazoitan oinarritzen garen. Kohlbergen ustez, dilema moralak garapen hori errazteko tresna egokiak ziren, eta askotan erabili izan zituen, betiere elkarrizketa moduan. Elkarrizketak, alabaina, formatuaren estandarizazioa eragozten zuen, eta formatu idatzia beharrezkoa zen zenbait ondorio atera eta aztertu ahal izateko. Baina Kohlbergekin ez zuen lan hori inoiz egin. Rest bere jarraitzaileak ekin zion lan horri. Restek proba idatzi bat taxutu eta burutu zuen. Dilema moralak hartu zituen probaren oinarritzat.



Proban sei istorio aurkezten dira, non dilema moralak aurki daitezkeen, eta horren aurrean erabakia hartzea eskatzen da. Ondoren, erabaki horiek hartzeko hainbat arrazoi zerrendatzen dira. Froga honi DIT (Defining Issues Test) izena jarri zion. Bere lehendabiziko argitalpena 1979an izan zen.

Baina Resten 1979ko Defining Issues Testa eta Kohlbergekin (1976) garatu zuen Gatazka Moralari buruzko Elkarrizketa erdi egitura-tuaren artean zenbait ezberdintasun garrantzitsu daude:

1- Kohlbergen tresnan pertsonari galdeketa aurrean irtenbide bat ematea eskatzen zaio. DITak, berriz, hainbat aukeraren artean hautatu eta ebaluatzea eskatzen du.

2- Kohlbergen prozedurak epaile bat eskatzen du erantzunak sailkatzeko (subjektibitatearen arriskua). DITen, berriz, pertsonak berak egiten du sailkapena (ondorioz puntuazioa objektiboagoa izan daiteke).

3- DITen ordenugilearen subjektibitatea kanpoan gelditzen da, baina kultur baldintzatzaileen eraginak indar gehiago du, ez baitaia

persona konkretuari egokitzen. Kohlbergen tresnetan, berriz, egokitzapen pertsonala egin daiteke.

Gure ikerketa lanean erabili den tresna DITen (Arazo Giza Moralaren Galdeketa) egokitzapen bat izan da. Beste proba batzuk erabili izan dira eredu bezala, haien artean CPS (Alfredo Goñik diseinatutako "Cuestionario sobre Problemas Sociopersonales" izenekoa). Haatik, esan dugun bezala, oinarria James Resten DITa izan da.

Oinarria sei istorioz (bakoitzak arazo edo gatazka giza moralara aurkezten duena) osatutako test objektiboa da.

Helburua arrazoiketa moralara neurtzea da.

Gure galdeketa Kohlbergen eboluzioaren teorian oinarritzen da, eta mailen ezaugarriak, funtsean, berdinak dira. Kohlbergen teoriaren arabera burubide moralaren garapena pentsamendu sistema antolatuak diren mailen bitartez egiten da. Maila horiek ez dute atzera egiterik, goiko mailako arrazoiketak beheko mailakoa gaintzen du.

DITak (eta gure tresnak) arrazoiketa moralaren hiru mailak neurtzen ditu:



- Aurrekonbentzionalean kultur arauai -ona edo txarra denari- erantzuna ematen zaie.

- Konbentzionalean arauen mantentzea, familia eta giza taldearen espektatibek duten balioa neurtzen da, ondorioak kontuan izan gabe.

- Postkonbentzionalean balio moralak definitzeko ahalegina islatzen da, giza taldeaz edo aginteaz at.

Tresnaren deskribapena

Sei istorioz osatutako tresnaren oinarria azalduko dugu.

Istorio bakoitza irakurriz gero, hiru atal agertzen dira, eta bakoitzean ikasleari ariketa bat eskatzen zaio:

1. Galdera bat erantzun behar du. Kasu guztietan pertsonaiak erabaki bat hartu behar du. Ikasleak hiru erantzun posible dauzka:

* *Bai, egin behar du*

* *Ez dakit*

* *Ez du egin behar*

2. atalean 12 item ageri dira. Ikasleak bakoitzean berarentzat erabakia hartzerakoan duen garrantzia adierazi behar du.

3. atalean, goiko 12 itemetatik ikasleak garrantzitsuenak aukeratu behar ditu, eta garrantziaren arabera ordenatzea eskatzen zaio.

Probaren eraketa

DIT proba aztertu genuenean bi arazo nagusi aurkitu genituen: lehendabizikoa, bertan agertzen ziren istorio batzuk ez zitzaizkigun egokiak iruditzen 15-16 urteko ikasleentzat. Kontuan eduki behar dugu proba hau egin zutenen helburua ikasle zaharragoei pasatzea zela. Beraz, egokia iruditu zitzaizgun aldaketa egitea.

1. urratsa: istorioen aukeraketa

Lehen aipatu dugun bezala, gure tresna sei istorioz osaturik dago. Sei horietatik lau DITean agertzen dira. Beste biak Kohlbergek erabili izan dituenen artean aukeratu ditugu. Aukeraketa egiteko erabili dugun irizpidea hemengo DBHko 4. mailako ikasleentzat esanguratsuak izatea izan da.

Bigarren arazoa itemen ulermena zen. DITaren itemen edukia deskribatzeko erabiltzen ziren sintaxi egiturak oso korapilatsuak ziren eta esanahia askotan ez zen garbi adierazten. Ingelesetik egindako itzulpenaren arazoa zelako ustez, ingeleseko bertsiora jo genuen, baina arazoa berdina zen, ingelesekoak ere ez ziren ulertzen. Beraz, han zegoen ulermen zailtasunaren jatorria.

Itemen egiturak oso nahastua zeuden: batzuk galderak ziren, haietako askok ezezko bikoitza erabiltzen zutelarik edo irtenbide dikotomikoak ematen, besteak baieztapenak ziren, eta beste batzuk, berriz, hipotetikoak.

Adibidea:

* Whether woman's family is in favour of the overdose or not.

* The doctor is obliged by the law like any other citizen, so giving her an overdose would be the same as killing her.

* Whether people would be better if society didn't rule their lives, not even their deaths.

* Help somebody to finish his/her life is always a responsible act of cooperation.

* Whether only God can decide when to finish a person's life.

* Which valves lead doctor's personal life.

* ...

Euskaratu ondoren, zenbait helduri eta unibertsitateko ikasleri pasa genien galdekizuna. Denek

aipatu zituzten itemen edukia ulertzeko izan zituzten zailtasunak.

2. urratsa: itemen sintaxia- ren birmoldaketa

Aurreprobak pasa ondoren itemak ulertzeko zailtasunaz ohartu ginen. Horrexegatik erabaki genuen itemen birformulazioa egitea. Horretarako, item bakoitzaren edukia eta esanahia mantendu behar genuen. Zenbait proba egin ondoren, item guztiei egitura sintaktiko bera edo antzekoa ematea erabaki genuen.

Ondoren, tresnak pasa genizkien zenbait ikastetxetako ikasleei, baina, hala ere, beste zailtasun batzuekin egin genuen topo.

3. urratsa: erantzun motak erraztu

12 itemetan ikasleek gatazkek beraientzat zenbateko garrantzia zuten adierazi behar zuten. DITean bost erantzun posible zeuzkaten (garrantzi izugarria, asko, nahikoa, gutxi eta batere ez). Aurreproba betetakoan emaitzek erdian gelditzeko joera zutela ohartu ginen. Horregatik eta erantzunak errazte aldera (kontuan izan behar dugu ariketa honen emaitzek ez dituztela probaren emaitzak baldintzatzen, probaren emaitzak itemei ematen zaien lehentasunean oinarritzen baitira), aukerak hirutara mugatu genituen: garrantzi handia, nahikoa eta gutxi.

Azkenik, 3. atalean DITaren lau item aukeratu eta lehenetsi behar ziren. Gure tresnan hirutara mugatu genuen aukeraketa, ikasleei lana errazteko, kontuan izanda horrek ez zuela emaitza baldintzatzen (dispertzio gutxiago izateko).

Aldaketa horiek guztiak egin eta gero, tresna ereduaren agertzen den bezala gelditu zen:

Preso baten ihesa

Gizon bati harrar urteko kartzela zigorra ezarri zioten. Urtebete egon ondoren, ordea, kartzelatik ihes egin eta herrialdearen beste aldera joan zen Ugalde abizena hartuta. Zortzi urtez lanean gogor jardun eta gero, dirua aurreztu eta bere negozioa ireki zuen. Bezeroekin atsegina zen, langileei soldata altuak ordaintzen zizkien eta diru etekin gehienak karitate eginkizunetarako erabiltzen zituen. Baina, egun batean Zabala andereak, bere aspaldiko bizilagunak, ezagugu egin zuen. Zortzi urte lehenago kartzelatik ihes egin zuen gizona zela ohartu zen eta bazekien polizia atzetik zuela.

Zabala andereak Ugalde jauna salatu egin behar al zuen poliziak berriro kartzelara eraman zezan?

Ez zuen beharko

Ez dakit

Bai, beharko zuen

Marka ezazu erabakia hartzerakoan arrazoi hauek izaten duten garrantzia.

		Asko	Nahiko	Gutxi
1.	Ugalde jaunak pertsona zintzoa zela frogatzeko denborarik izan ez duelako.			
2.	Berak ihes egiten badu, besteek berdin egingo dutela pentsa daitekeelako.			
3.	Kartzelarik gabe hobeto egongo ginatekeelako.			
4.	Ugalde jaunak bere gizartearekiko zorra ordaindu duen edo ez ez dakigulako.			
5.	Gizarteak ez diolako Ugalde jaunari hutsik egin.			
6.	Espetxeek ez dietelako mesederik egiten zintzoak eta eskuzabalak diren pertsoneri.			
7.	Ugalde jauna berriro espetxera sartzea bihozgabekeria izango litzatekeelako.			
8.	Ez litzatekeelako justua izango beste presoek zigorra betetzea Ugalde jaunak ihes egiten badu.			
9.	Zabala andereak benetako laguna dela demostratu behar duelako.			
10.	Delitu egilea salatzea guztion eginbeharra delako.			
11.	Herriaren borondatea hobeto bete eta denon eskubideak hobeto ziurtatzen direlako.			
12.	Ugalde jaunari espetxeak ez diolako mesederik egingo eta ez duelako beste inor babestuko.			

Marka itzazu jarraian zure ustez garrantzitsuenak diren hiru arrazoiak, garrantziaren arabera ordenaturik.

	1.	2.	3.
Arrazoi zenbakia			



Lagina

Gipuzkoako D ereduko DBH 4. mailako 19 gelatan pasatu zen proba, denak ikastetxe ezberdinetara

koak zirelarik, sare publiko nahiz pribatutakoak.
Orotara 412 galdekizun pasa ziren. Horietatik 380 onartu ziren. Gainontzeko 32ak, fidagarritasun

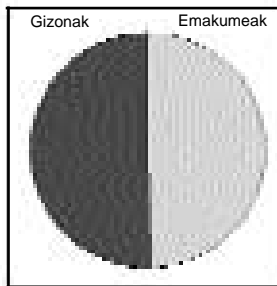
faltagatik, gutxietsi egin ziren.
(1. irudia)
(2. irudia)
(3. irudia)

1. irudia

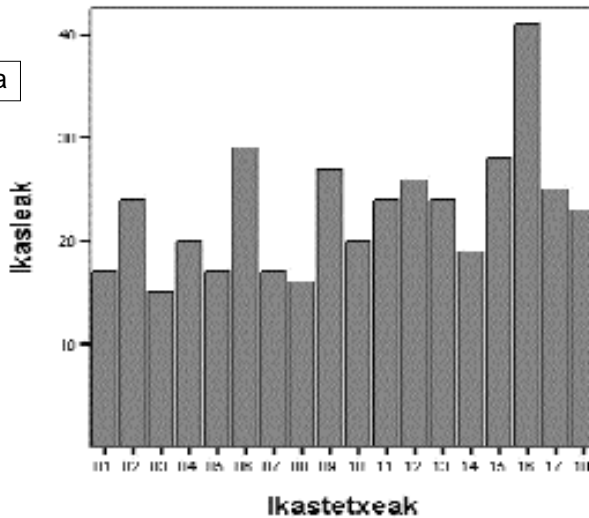
Egindako galdekizunak	Galdekizun onartuak	Gela kopurua	Ikastetxe kopurua
412	380	19	18

Generoa

2. irudia



3. irudia



Emaitzak

Laginaren kopurua kontuan izanda, proba estatistikoa erabili behar izan dugu emaitzen lanketarako. Alde batetik, datuak erkatu ahal izateko puntuazio gordinak "tipifikatu" behar genituen, hau da, unitate berdin eta parekagarriari jarri. Hots, frogan ikasle bakoitzak 100 puntu ditu. Baina puntu horiek hainbat mailaren artean banatzen dira beren garapen moralaren arabera. Frogaren emaitzak errazago irakurtzeko lau mailatan banatu ditugu emaitzak: 2. maila, 3. maila, 4. maila eta "P" puntuazioa. "P" puntuazioan post-konbentzionalak diren mailen (bosgarren eta seigarrena) emaitzak batzen ditugu.

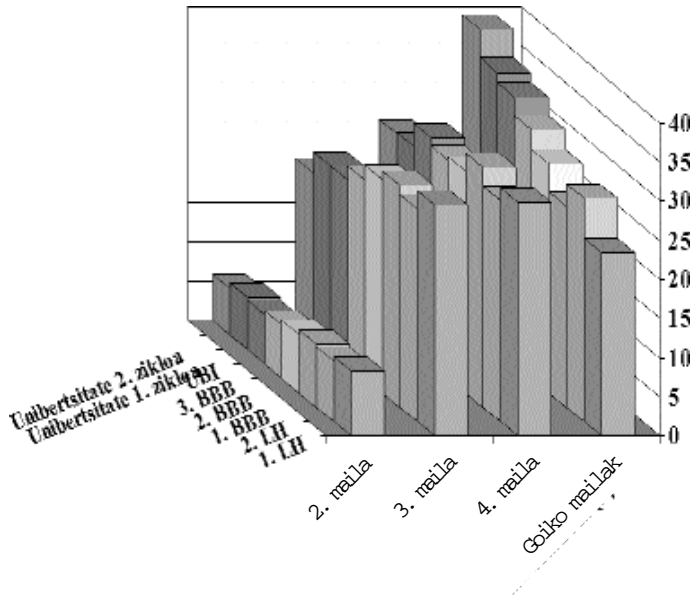
Ondoren, maila bakoitzean eman diren frekuentziak aztertzen ditugu; hau da, maila bakoitzean puntuazioak nola banatu diren, zenbat ikaslek izan dituzten puntuazio zehatz batzuk. Horrekin frekuentzia grafikoa daukagu eta horrek gure laginean maila bakoitzean izan diren emaitzak interpretatzen laguntzen digu. Gero maila bakoitzean izan diren emaitzen batez bestekoa ateratzen dugu.

Delgadoren laginarekiko konparaketa

Delgadok DIT tresna adin ezberdinetako taldeetan pasa zuen. Berak talde horietan lortutako emaitzak hurrengo koadroan (4. irudia) laburtu ditugu. Ikus daitekeenez, talde guztietan 2. mailako emaitzak oso txikiak izan ziren; 3. mailakoak adina gora doan heinean jaisten doaz; 4. mailakoak hasieran gora doaz, baina adin altuenean jaitsi egiten dira. Maila postkonbentzionaletakoak, aldiz, adinarekin nabarmen igo egiten dira. Emaitza horiek Kohlbergeren teoriarekin

bat datoz; garapen morala mailatan garatzen dela eta maila bakoitza aurrekoaren aurrerapausotzat hartu behar dela, alegia.

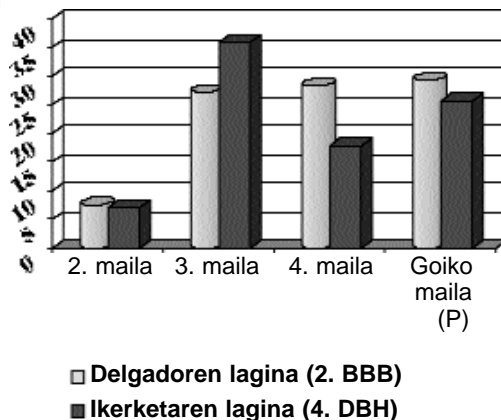
4. irudia



Gure emaitzak Delgadoren laginarekin erkatzea oso interesgarritzat jotzen genuen, eta horretarako, Delgadoren lagineko BBB 2. mailako emaitzekin konparatu genituen. Kontuan hartu behar da, bi laginak adin berdinari badagozkie

ere, nahastu egin ditugula Delgadoren bi taldeetan zeuden ikasleak: BBB eta Lanbide Heziketakoak. Hala ere, erkaketa hori garrantzitsua iruditzen zitzaigun eta grafiko (5. irudia) honetan azaltzen dugu.

5. irudia



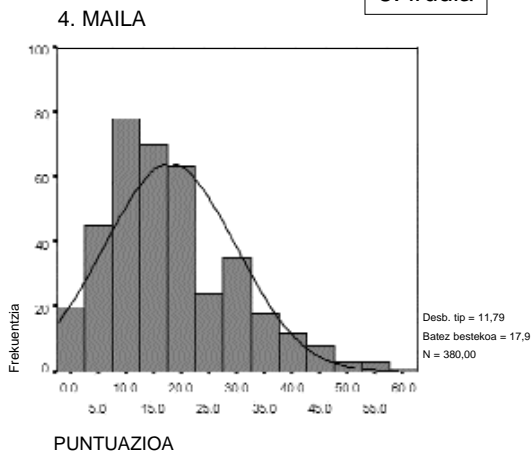
Grafikoan agertzen diren arauak eta bigarren mailako eta maila postkonbentzionaleko emaitzak parekoak direla esan daiteke. Alde nabarmenena, 3., eta batez ere, 4. mailan dago. Laugarren mailaren batez bestekoa askoz txikiagoa da gure laginean Delgadorean baino. Hirugarrenarena gurean altuagoa da.

Mailen emaitzen frekuentzia banaketa

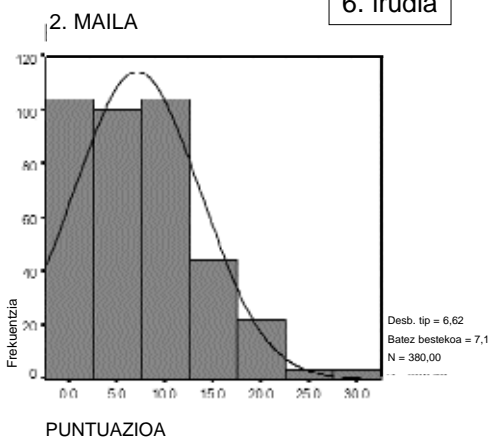
Hurrengo grafikoetan (6, 7, 8 eta 9. irudiak) pasa genuen pro-

baren emaitzak maila nola banatu ziren azaltzen da. Ardatz horizontalean lortutako puntuazioak agertzen dira, eta bertikalean frekuentziak (puntuazio hori zenbat ikaslek lortu duten). Hasieran zenbat mailatan banaketa normala gertatzen dela

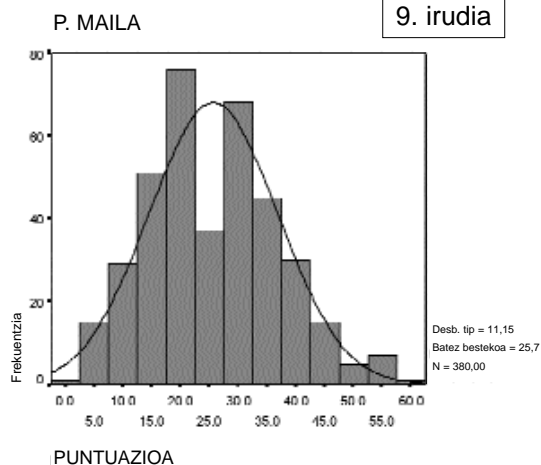
8. irudia



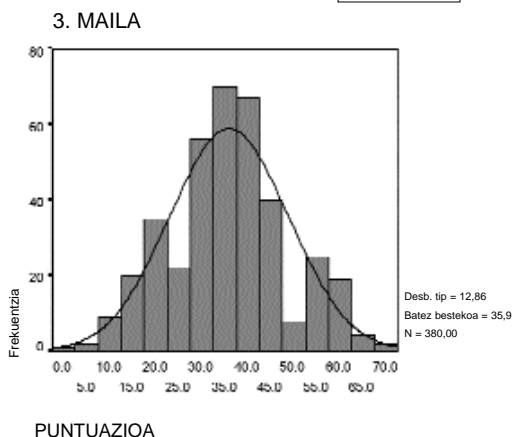
6. irudia



9. irudia



7. irudia



esan beharra dago. Banaketa "normal" hori garbi ikusten da 3. mailan eta postkonbentziolak diren mailetan. Banaketa normal hori 2. eta 4. mailatan ez da ikusten. Bi horietan askoz kasu gehiago pilatzen dira puntuazio baxue-

tan. Bigarren mailako emaitza hori aurreikusteko modukoa zen, adin honetan maila honek garrantzi nabarmena baitu. Laugarren mailarena, aitzitik, berezia da eta ez dator bat Delgadok lortutako emaitzekin. Aurrerago zehatzago komentatuko dugu emaitza hori.

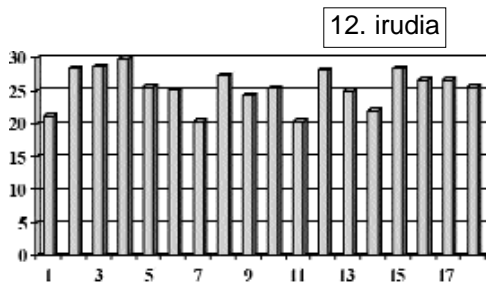
Labur esanda, zera adierazten digute emaitza horiek: bigarren mailaren eta postkonbentziolak diren mailen emaitzak espero zitezkeenekin bat datozela. Bigarren mailak oso presentzia eskasa du adin honetan. Maila postkonben-

tzionalen batez bestekoa Delgadok aurkitu zuen emaitzekin bat dator. Bere banaketa normala bada ere, bi talde bereiz daitezke: alde batetik mailan batez bestekoa baino puntuazio baxuagoa lortzen dutenak, eta bestetik, batez bestekoa baino puntuazio altuagoa lortzen dutenak. Hirugarren mailaren banaketa nahiko normala da, baina batez bestekoa Delgadok lortutako emaitzetan baino altuagoa da. Azkenik, eta kasu honetan datu bereziena, laugarren mailarena dugu. Teorian, espero zitekeen baino eragin xumeagoa du maila honek ikasleengan, emaitzen arabera.

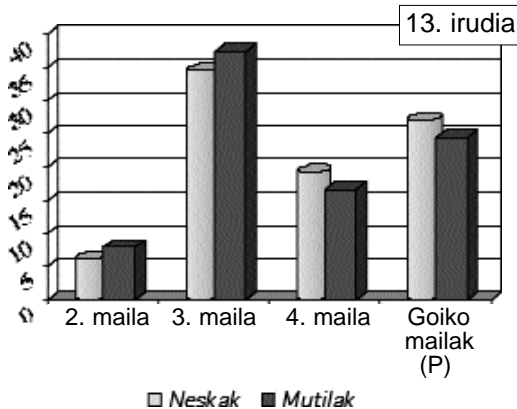
Taldeetako emaitzak

Hainbat taldetan lortutako emaitzak konparatzeari ere ekin genion. Maila ezberdinetan taldeetako batez bestekoak konparatu ditugu eta emaitzak grafikoetan (10, 11 eta 12. irudiak) irudikatu ditugu. Oro har, grafiko haue-

t a t i k
o n d o r i o
b a t z u k
a t e r a
d a i t e z k e :
h i r u g a r r e n
m a i l a n
t a l d e e n
a r t e k o
e m a i t z a k
n a h i k o
u n i f o r m e -
a k d i r a ;
l a u g a r r e n
m a i l a n

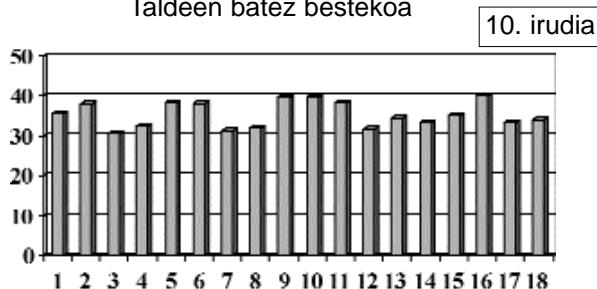


Goiko mailak

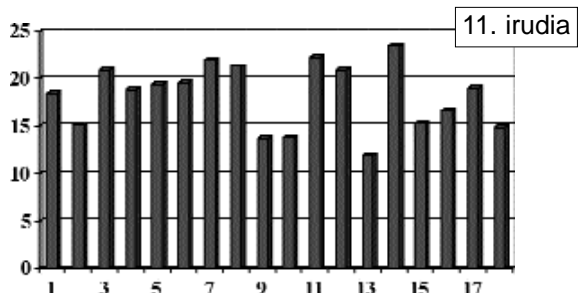


□ Neskak ■ Mutilak

Talde batez bestekoa



3. maila



4. maila

taldeen artean ikusten diren emaitzak askoz aldakorragoak dira, batetik besterako aldeak nabarmenak dira hainbat kasutan; eta azkenik, maila postkonbentzionalen aldeak badaude ere, 3. mailakoak baino nabarmenagoak dira eta ez dira 4. mailakoak bezain aldakorak.

Generoaren arabera emaitzak

Mutilen eta nesken emaitzen arteko erkaketa ere egin dugu eta grafiko (13. irudia) batean irudikatu dugu. Bertan adierazten denez, emaitzak parekoak dira eta joerak mantendu egiten dira. Nesken artean goi mailen emaitzak altuagoak eta behe mailakoak baxuagoak izan ohi direla esan daiteke.



Ondorioak

Frogaren emaitzak aztertu ondoren, ondorio nagusiak laburtzen saiatu gara eta jarraian azalduko ditugu. Gure lehenengo helburua garapen moralaren maila neurtzerik ba ote zegoen jakitea zen, eta horretarako tresna egokirik ba ote zegoen egiaztatzea. Eskaintzen den proba honek garapen moralaren neurtzeko balio duela uste dugu. Beraz, ikasleen garapen moralaren aurre-erapausoak sumatzeko tresna interesgarria izan daiteke. Gelan erabiltzeko ere tresna egokia dela uste dugu. Laginaren kopurua txikia bada, tratamendu estatistikoa ez da beharrezkoa, eta era errazago batez egin daitekeela uste dugu. Horrenbestez, talde bateko garapen moralaren aldaketak edo zenbait talderen arteko aldeak azalarazteko baliagarria suerta daiteke.

Mailen progresibotasuna

Guk aztertutako laginean mailen artean sortu beharko litzatekeen progresibotasuna egiaztatzen da. Hala, Kohlbergek berak proposatzen duenez, goiko mailara pasatzea lortu dutenek ez dute geroztik beheko mailetak arrazoiatarik erabiltzen. Gure laginean hori ondo nabarmentzen da. Maila post-konbentzionaletan puntuazio altua lortzen dutenek beheko mailen puntuazio baxuak lortzen dituzte.

Laugarren mailaren etena: araudi formalen gaitzespenaren hipotesia

Laugarren mailan lortu ditugun emaitzak ez datoz bat Delgado lortutakoekin. Gure laginean maila honen batez bestekoa oso baxua izan da. Arrazoa bilatzerakoan hipotesi batzuk erabili ditugu, baina proba pasa ondoren lortutako

informazioari begiratu ondoren, bi hipotesi hauek dira zuzenenak:

a) Proban 4. mailari zegozkien aukerek legeari eta beste araudi formalei egiten zieten erreferentzia: araudi erlijiosoari eta arautegi legalari, gehienbat. Baina, jakina denez, nerabezeroan araudi formalen aurkako jarrera nabarmen areagotzen da, eta bizitzako aro horren ezaugarri nagusietariko bat da. Beraz, maila honetan lortu den puntuazio baxua gaitzespen honen ondorioztat har daiteke.

b) Gure laginean 4. mailaren emaitza sistema legalari dioten mesfidantzaren edota kritikotasunaren adierazletzat ere har daiteke. Ikasleek ez dituzte identifikatzen legea edota legearen aplikazioa eta justizia. Izan ere, legea edo haren aplikazioa zenbaitetan ez zuzenak bezala hartzen dira.

Maila konbentzionala eta postkonbentzionalaren arteko iraganbide polarizatua

Emaitzak aurkeztu ditugunean maila postkonbentzionaletako ezaugarri hori aipatu dugu. Bi talde bereizten dira. Alde batetik, maila postkonbentzionaletan puntuazio baxua lortzen dutenak. Horiek oraindik ez dute lortzen maila horietako arrazoiak ondo ulertzerik, eta normalean 3. mailako arrazoiak gertuagokoak dituzte. Bestetik, arrazoiak postkonbentzionala gehiago erabiltzen dutenak daude. Ikasle horiek begikoago dituzte arrazoiak postkonbentzionalak, eta askoz gutxiago erabiltzen dituzte aurreko mailakoak. Ikasleen artean bi talde horiek nahiko markatuta daude, beharbada, gure kasuan, 4. mailak bien arteko zubia lanik egiten ez duelako.

Aztergai irekiak

Egin dugun lan honekin ekarpen txiki bat egitea besterik ez genuen nahi. Agian, garapen moralaren neurtzeko tresna bat eskaini eta haren ezaugarriak eta baliagarritasuna egiaztatzea lortu dugu. Halere, azterketarako zenbait ildo irekita geratzen direla kontziente gara eta horietarako proposatzen dizkizuegu, aurkeztu dugun tresna hau lagun-garri izango delakoan. Hona hemen, gure ustez, garrantzitsuenak:

* Irudimenezko istorioak erabili beharrean gertakari errealek erabiliz gero, emaitza berdinak lortuko ote ziren?

* Zein eragin du garapen moralaren ikasleen jokoan?

* Taldeen artean badago aldea, baina mantendu egiten al da alde hori ikastetxeetan ikasturteetan zehar?

* Zer eragin du ikastetxearen antolaketa eta balioen trataerak ikasleen garapen moralean?

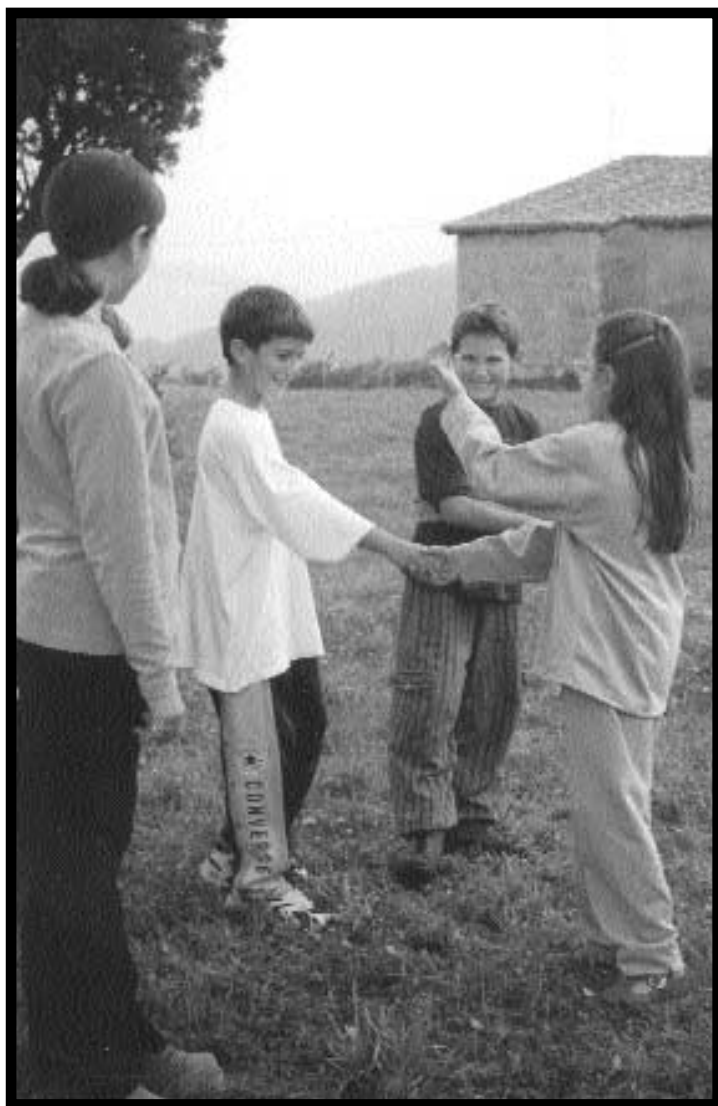
* Gelan dilema moralak lantzeko ba al du eraginik taldeko ikasleen garapenean?

Bibliografia

- HERSH, R., REIMER, J. eta PAOLITTO, D. (1984): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madril. Narcea.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbo. Desclee de Brouwer.
- OSER, F. eta ALTHOF, W. (1998): *Autodeterminazio Morala*. Bilbo. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- REST, J. (1996): *DIT Defining Issues Test (Manual)*. Valentzia. NAU Libres.

Hezkuntza morala planteatzen eta urratsak ematen

La Salle ikastetxeetako esperientzia



Juan Luis URMENETA

La Salle ikastetxeetako
pedagogia arduraduna

Lerro hauetan aurkezten dena La Salle

Ikastetxeetan egiten ari garen lan bat da. Ez da, beraz, behin hasi, noizbait bukatu eta ezarritzat edo bukatutzat utzi den zerbait, baizik eta behin pentsatu, ados jarri eta mar txan jarri genuen planteamendu bat.



Planteamendu horrek bi zutabe nagusi ditu:

- Balioez egiten den lana sistematizatzea.

- La Salle Ikastetxeetan gutxieneko adostasuna lortu ikastetxe bakoitzak dituen berezitasunak errespetatuz.

Bi zeregin horiek aurrera eramateko oinarritzko tresna bat sortu zen, txosten bat alegia, behin adostuz gero ikastetxe guztietan arautzaile izan zedin. Arautzaile esaten denean ez du esan nahi malgutasunik gabea denik, geroxeago aipatuko denez, etengabeko hobekuntza oinarritzko printzipiotzat baitaukagu. Horren arabera aipaturiko txostena hobetuz joan daiteke, baina guztion artean adostutakoa izan zenez, hobekuntzak ere taldean egindako gogoeta baten ondorioz etorri beharko luke.

1. Uste sendoak

A) Denok transmititzen ditugu balioak

Sinesturik gaude irakasleok ezagutzak transmititzeaz gain, balioak ere transmititzen ditugula gure jokabide eta epaiekin. Edo ikaslearen lekutik begiratu bagenu, ikasleek gure balioak aztertu eta jasotzen dituztela esango genuke, guk hala nahi izan edo ez. Ikasleak modu batera edo bestera behar ditu helduak, adinaren arabera, autonomia moralera iritsi bitartean (agian Piageten eta Kohlbergen oihartzuna nabaritu du hemen batek baino gehiagok):

- Txikia denean helduak jarritako arauekin moldatzen delako.

- Gaztetxoan denean, bere nor-tasunaren bila dabilenean, erreferente ezberdinak behar dituelako.

- Gaztaroan, helduekin eztabaidatuz, bere sistema finkatzen duelako.

Ikasle ohiek gehiago gogoratzen gaituzte justuak, bihotz onekoak, egizaleak, bakezaleak... izateagatik ezagutzak transmititzean zorrotzak izateagatik baino, nahiz eta transmisio hori taxuz egin beharreko zerbait izan.

B) Adostasuna

Ikastetxeko irakasle guztiek gutxieneko irizpide eta jokabide komunak edukitzea heziketa tresna preziatuena izan daiteke. Horrek giroan eragin zuzen eta neurrigabea izan dezakeen uste-tan gaude.

Isabel Cantonen¹ arabera giroa irakasleek eta ikasleek partekatzen duten balioen multzoa da, instituzioko partaide izatea pribilegio gisa hartzea eramaten dituen. Horrek integrazioa bermatuko luke eta araudia guztiek onartuko lukete.

Giroari garrantzi handia ematen zaio Eskola Eraginkorren mugimenduan. Are gehiago, OCDE-k bi aurkikuntza nagusi azpimarratzen ditu joan den hamarkadaren hasieran argitaraturiko txostenean. Horietako bat hau da: *ikasle bakoitzaren motibazioan eta lorpenetan erabateko eragina du eskolaren kultura edo giroak*.²

Balio nagusi komunak zein diren argitzea eta finkatzea ezinbestekotzat jotzen dugun zerbait da, horrek *giroa* molda-

tzen duelako eta, azken batean, eskolak duen giza ereduak islatzen duelako. Horrela, eskolaren proiektuaren muinera iristen gara. Muina dugun pertsona ereduak datza, eredu horren arabera heziketa baitugu ikaslea. *Galdera, beraz, hezi nahi dugun pertsona ereduari burukoa da ... hezkuntzaren xedea eredu etiko bat transmititzea baita* (J. A. Marina).³

C) Erreferentzia iraunkorra

Gure gaur egungo gizartearen ezaugarri nagusietako bat bere aldakortasuna izan daiteke. Teknikak, komunikazio baliabideek, migrazioek... eragin zuzena dute bizitzaz edo munduaz dugun ikuspegian. Eragin hori giza belaunaldietan gertatzen diren aldaketetan nabari da, aldaketa azkarretan, gainera. Hori erraz nabari dugu gure ikasleengan, askok esaten baitugu gaurko ikasleek eta duela bost urtekoek ez dituztela gauzak berdin baloratzen.

Balioez ari garenean bizitzaren zentzuaz ere ari gara. Horri ezin zaizkio aldakortasunaren ezaugarriak aplikatu. Balioek iraunkortasunaren sustraiak ezarri beharko lituzkete hezten ari garen pertsonak haizeorratz baten antzera bizitza osoa mugitzen pasa ez dezan.

Pertsona eredu horren habeak balioak izango lirerateke. Era berean, balioen paradigma horren sustraiak ongi errotuta egon beharko lukete, mundu ikuskera jakin batean. Gure kasuan, kristau eskolak izanik, erreferente hori Ebanjelioan jarritzen dugu.

D) Denbora behar da...

Printzipio estrategiko batez ari gara oraingoan. Denbora behar da lana egiteko, nahiz eta sekula bukatuko ez den irudipena azaldu. Denbora behar da, baina metodikoki egin behar da lan. Ekintzetara ikuspegi horrekin jotzen ez badugu, etsipena nagusituko da adorea beharko lukeen tokian.

Balioak denok transmititzen ditugula esanez hasi gara eta zein balio proposatu nahi ditugun ados jartzeko beharra azpimarratu dugu. Hori guztia kontzienteki eta ordenaturik egin behar dugu.

Gure heziketa jarduerak edo ekintzak kontziente egiteak, idatzirik ikusteak, oinarrikoa dena azalekoa denetik bereizteko balio digu, gaizki edo osatu gabe dagoena hobetzeko, hain zuzen ere. Honek etengabeko hobekuntza baten dinamikan sartzen gaitu. Abiapuntua, berez, egiten dena era estandarizatu batean jasotzean dago, aztertu ondoren hobekuntzak egiten joan gaitzen.

Lan horrek, ordea, jasotzeak, ebaluatzeak eta hobetzeak denbora eskatzen du, asko gainera, eta irakasleok gutxi maite dugun zeregin batera garamatza: idaztera. Baina garbi dago idazteak zorrotzago izaten laguntzen gaituela eta txostenak adostutakoak direnean geure buruarekin nahiz besteekin estuago jokatzeko.

E) Eskolak mugak ditu

Duela gutxi arte gizarteak bi heziketa tresna nagusi izan ditu: familia eta eskola. XX. mendearen erdi aldera arte pensalari batek baino gehiagok

uste izan du eskolaren heziketa gaitasuna ia mugagabea zela. Gaur egun, ordea, indar horrek neurriak badituela sentitzen dugu. Delors txostenean hau esatera iritsi dira Unescok bildutako adituak: *Eskolak, berak bakarrik, giza bizitzaren behar guztiak ase ditzakeen lilura arrazionalista aहुलdua gelditu da gizarte bizimoduaren aldaketek eta zientzia eta teknologiak lan munduari eta gizabanakoaren inguruenari ekarritako ondorioen eraginez.*⁴ Nork uka dezake gaur telebista eta ikus-entzunezko baliabideek edota Internetek izan dezaketen heziketa eragina? Beste kontu bat izango litzateke baliabide horiek transmititzen dituzten balioekin ados egotea edo ez, askotan ez baitira bat etortzen eskolan transmititu nahi ditugunekin.

2. Segitu dugun prozesua

Bi pauso nagusi eman ditugu, eta etorkizunean seguruenik hirugarren bat eman beharko dugula garbi daukagu. Ondoren aipatzen diren lehenengo biak dira martxan jarri ditugunak, eta hirugarrena, faltako litzazigukeena da:

1. Txostena adostea
2. Balioen irakaskuntza sistematizatzen hastea
3. Balioak intentsiboki lan-tzeko metodologia ezartzea

A) Adostutako txostena

Txostenak hiru zati nagusi ditu:

a) Sarrera: irakurlearen motibazioarako aholku batzuk ematen ditu.

b) Sei balio multzoen definizioa eta multzo bakoitza osa-

tzen duten balioen zerrenda irekiak.

c) Balioen heziketan egiten diren ekintzak sistematizatzeko tresna.

Lan hau ikastetxe guztietako orientatzaile eta pastoraltza arduradunen artean egin da, eta koordinazioa La Salle erakundearen Hezkuntza eta Pastoraltza Idazkaritzetatik gidatu da.

B) Balioen hautaketa

Dozena erdi baten inguruko balio kopurua nahi genuen edo nork erraz gogora dezakeen hitz zerrenda osatzeko. Hitz horiek, jakina, balio bana adieraziko lukete. Baina ikastetxeetan lantzen diren balioen kopurua handiagoa da, denak garrantzi berberekoak ez badira ere. Horregatik dozena erdi balio horiek definitzeko orduan, era deskriptiboan egitea erabaki genuen gainerako balioak sailkatzeko irizpide ere izan zitezkeen.

Beraz, dozena erdi bat balioez hitz egin beharrean, zuzenagoa izango litzateke dozena erdi bat balio multzo hitz egiten ari garela esatea.

Balio multzo horiek aukeratzeko zenbait iturri aipatzen dira txostenean, batez ere:

- Ikastetxearen Berezko Izaera agiria
- Ikastetxearen gizarte tes-tuinguruari buruz irakasleriak egin dezakeen gogoeta
- OGDa
- Nazioarteko erakundeetan onarturiko agiriak
- ...

Agiri horietatik guztietatik egin zen behin-behineko zerrenda. Zerrenda sailkatzeko eta buru izan zitezkeen balioak



aukeratzeko Hezkuntza Katolikorako Nazioarteko Erakundeak proposaturiko balioak hartu genituen oinarri. Ondorioz, hauek dira hartu genituen balio multzoak:

- Ardura**
- Sormena**
- Elkartasuna**
- Bizikidetasuna**
- Inkultrazioa**
- Barrentasuna**

Inkultrazioa bizikidetasunaren multzoan sartuko genukeen balioa da. Beraz, ez luke multzo bat osatuko, baina Euskal Herrian duen garrantzia ikusita, definiturik uzteaz gain azpimultzo bat osatzea garrantzitsua izan zitekeela pentsatu genuen.

Balio multzoen buruak definitu ondoren, alde zuzenetik eginiko zerrendako balioak multzo batean sartzea falta zen, eta hala egin zen. Hona hemen adibide gisa **ardura** multzoa:

ARDURA: erabakiak nire balio-sistema eta sinismen araberak hartzea da, betebeharrak onartuz eta ondorioak eta emaitzei aurre eginez.

Zerbaiti adi egotea eta zaintzea da, norberaren kargu lan bat edo pertsonaren bat edukitzea. Norberaren ekintzei zentzua ematea eskatzen du.

Balioak:

- Arauak onartzea
- Lan pertsonala
- Emandako hitzari leial izatea
- Zintzotasuna

- Kontsekuente izatea
- Pertseberantzia
- Gai sentitzea
- Norberaren ekintzak ebaluatzea
- Garbitasuna
- Puntualtasuna
- Txukuntasuna

Baliteke norbaitek pentsatzea balioen bat gaizki kokatua dagoela. Baliteke, izan ere, kasu batzuetan balio batek hainbat multzotan izan dezake tokia. Horretan ez genuen zorrotzegi jokatu nahi izan. Eztabaida hori ikastetxe bakoitzean erabaki beharko da, tokian tokiko gogetaren arabera.

C) Ekintzak egituratzeko gida

Balioen sailkapena egin ondoren gaur egun haien transmisioak ikastetxean dituen ezaugarriak jasotzeko gida prestatu zen (ikus beheko taula).

Gida hori ikastetxe osoaren ikuspegitik erabili izan dugu, zenbait ekintza etapaz etapakoak edo maila jakin batzuetan soilik egitekoak izanik ere. Zehaztasun hauek "Esparruak" atalean argitu beharko lirateke.

Ikasturtero balio bat programatzea eskatu zaio ikastetxe bakoitzari ikastetxe guztiek hainbat balio programatzen dituztelarik. Horrela, bi gauza lortzen ziren:

BALIOA: Balio multzoa idazteko tokia				
ZERGATIAK: Ikastetxean balio multzo horrek esanahi berezia izango balu berezitasun horiek idatzi beharko lirateke hemen.				
AZPIBALIOAK EKINTZAK	ESPARRUAK	EGUTEGIA	ARDURA- DUNA(K)	EBALUAZIO ADIERAZLEAK
Balio multzoa osatzen duten balioak ("azpibalioak") eta hauek lantzeko egiten diren ekintzen zerrenda idazteko tokia	Ekintza horiek gauzatzen diren pedagogi esparruak zehazteko tokia.	Ekintzak gauzatzen diren egunak edo denbora epeak.	Ekintzen ardura duten izenak	Ekintza bakoitzaren balorazioa egiteko erabiliko diren adierazleak zehazteko tokia.

a) Sei urteren buruan ikastetxe bakoitzak balio guztiak programaturik edukitzea

b) Ikastetxe bakoitzean eginakoa gainerako guztien artean banatu izan dugunez, "idea poltsa" handi bat sortzea. Horrela, toki batean badakite beste batean zer egiten den eta gauza onak kopiaitzeko aukera dute.

Bibliografia

¹ CANTONI I. eta beste batzuk (2001): *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madril, CCS, 22-23 orr.

² OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Bartzelona, Paidós, Bartzelona, 184 orr.

³ MARINA, J. A.: *Las polémicas humanidades*. Padres y maestros. 259.

⁴ DELORS, J. eta beste batzuk (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madril, 115-116 orr.



Konpromiso denak ez dira moralak, ez eta dena ere betebeharraren morala



Alfredo GOÑI

EHUko Pedagogia Fakultateko
katedraduna

Ez da Kohlberg gutxi aipatua izan den pentsalaria; aldiz, badago ikertu zituen arazo baino irtenbide gehiago aurkitu zitueneko ustea. Orain artekoan, Kohlbergekin psikologia moralari egin zizkion ekarpenak ikusi ditugu.

Horiek argi adierazten dute Kohlbergek hezkuntzaren teoriari eta praktikari egin dion funtsezko ekarpena. Orain, ordea, moralitatearen psikologia hori erreferentzia zabalagoak dituen marko batean kokatu nahi dugu: batetik, hezkuntza integralaren markoan; eta bestetik, gizabanako/gizarte harremanen inguruko teoria psikologikoarenean.

Hezkuntza morala esapidearekin batera *gizartean bizi izateko hezkuntza*, *balioen hezkuntza* edo *hezkuntza sozio-pertsonala* bezalako esapideak ere erabiltzen ditugu. Gaizki-ulertu ugari argituko genituzke, ordea, moralitateak betebeharraren etikaz gain zorionaren etika ere bere baitan hartzen duela onartuko bagenu; edota garapen sozio-pertsonala delako hori ez dela arazo moralei aurre egiten jakitea soilik, arazo sozio-pertsonal ez moralei ere aurre egiten jakitea, baizik.

Kohlbergen teoria, dibulgazio mailan bederen, *moralaren psikologia* nagusitzat hartu izan da, bakartzat hartu ez bada ere. Hori baina, garapen sozio-pertsonalaren *kontzeptzio* holistikoa- ren ikuspuntutik harturik erreferentzia ahaztezina bezain urria suertatzen zaio hezitzaileari. Egungo psikologiak, erreferentzia urriak eskaintzen ote dizkie bada hezitzaileei? Ezetz deritzot. Nire ustez, psikologiak bultzatzen duen pertsonalismo soziomoralaren eredia oso aberatsa da heziketa ekintzak eta gogoetak bideratzeko.

Psikologia eta hezkuntza

Hezkuntza interbentzio unetarako kriterio iturri galanta izaten da psikologia. Ondo egiten dugu hezitzaileok teoria psikologikoetan arakatzen dugunean, giza garapenaren eta ikaskuntzaren azalpenak agertzen diren teorian, batik bat. Gure hezkuntza ulertzeko era nabarmen aberastu da Piageti, Vigotskiri, Ausbeli, Brunerri eta Kohlbergi esker.

Nolanahi ere, irakaskuntzaren jarduerak hezkuntza teoriak ulertzea baino zeozer gehiago eskatzen du; alegia, ideia psikopedagogiko horiek praktikan jartzea. Beste era batera esateko, ezagupen psikopedagogikoen batez ere ezaugarri preskriptiboak eta aplikaziozkoak dituztelarik, errentagarria al da teoria psikopedagogiko horiek ulertzeko egiten den ahalegina? Ez al dituzte, agian, ideia abstraktoegiak botatzen kriterio eta errekurto praktikoaren beharri erantzun ordez? Baliteke. Dena den, faktore askoren baitan legoke hori; baina, hein handi batean, teoretatik norberak espero duenaren baitan dago. Gehiegizko itxaropena frustrazio bihur daiteke, ezagupen psikologiko horiek irakaskuntzan, zuzenean eta berehala, aplikatzeko ahaleginak ez dira gehienetan zori onekoak izaten.

Psikologia eta hezkuntzaren arteko bidea bi norabidekoa izan daiteke, baina, jeneralean, balekoa ez da psikologiatik hezkuntzara doana izaten; alderantziz, hezkuntzatik psikologiara doana baizik. Auzi nagusia, orduan, ez da psikologia hez-

kuntzan nola aplikatu, baizik eta hezkuntza bera nola aztertu psikologiaren teorian babespean. Arazoa horra eramanik, teoria psikologiko bat ulertzeak lehen pauso bat ematea besterik ez luke izan behar. Gogoeta galdera hauen ildotik bideratu beharko litzateke: honako teoria honek osotasunean ala zatika baino ez du azaltzen ikasgeletan gertatzen dena? Eta zer, halako beste teoria hark azalpen desberdinak, aurkakoak ez esateagatik, eskaintzen baditu?

Zuhurtziaz jokatzuz, ez da gomendagarria teoria bakar bat aukeratu eta hartaz itsu-itsu fidatzea. Ez dago teoria psikologikorik, berak bakarrik, hezkuntzaren fenomeno konplexua osotasunean azaltzen dituenik. Esaterako, ez dago ikaskuntzaren teoria psikologikorik eskolako ingurumenean gertatzen diren ikaskuntza motak, zabalatasunean, aztertzen duenik. Beraz, ez Piaget, ez Vigotski, ez Bruner, ez lirateke erreferentzia bakarrak izan behar hezitzailearentzat.

Gure Kohlbergengana itzuliz, lehendabizikoz hark dioena ulertu, eta hezkuntzan izan dezakeen aplikazioa ikertzen saiatu beharko ginatke: nola aplikatu psikologia moral kohlberiarra hezkuntzaren ingurumarian?. Halere, lan osagarria eta erabakigarria alderantzizkoa behar luke izan, hau da, hezkuntza egoerak erreferentzia nagusitzat hartuta, horiek aztertu beharko genituzke moralitatearen teoria psikologiko desberdinen ikuspegietatik, edo, are gehiago, gizabanako/gizartearen arteko harremanak aztertu ikerketa psiko-



logikoen ikuspegitik. Hurrengo galdera honako hau izango litzateke: zein hezkuntza auzik aurkitzen dute irtenbidea Kohlbergen teorian, eta zeinek ez?

Segidan ikusiko dugunez, lan egiteko modu horri jarraituz, Kohlbergen teoria psikologiaren ekarpen aipagarrienetakoa izan dela ikusiko dugu. Hura izan da, zalantzarik gabe, hezkuntzan egin den moralitatearen azalpen psikologiko eraginkorrena, eta hortaz, ahaztezina bihurtu da balioetan oinarritutako heziketa lanerako. Nolanahi ere, Kohlbergekin ez du arlo etikoa bere osotasunean aztertzen, ez eta garapen sozio-pertsonala behar adinako zabaltasunean. Beraz, Kohlberg erreferentzia ahaztezina da, bai, baina ez luke erabatekoa izan beharko.

Gauzen kokapen historikoa argigarria izan ohi da beti, eta horrek ikusarazten digu Kohlbergen teoria, beste edozeinaren legez, bere garaiko ezaugarrien emaitza dela. Hura 60ko hamarkadan sortu zen, etikaren eduki minimoak definitzeko premia zuen Ipar Amerikako gizarteko hezkuntza inguruan. Egun, 40 urte beranduago, hirugarren milurtekoaren hasierako urteetan, hezkuntza eskakizunak beste batzuk dira, garapen sozio-pertsonalerako eredu baten edo giza harremanaren azalpen baten eskakizunak daude, eta gainera, Psikologiaren zientziak egin duen aurrerapena handia izan da.

Hurrengo bi ataletan arituko gara aldaketa horren norabidearen eta zentzuaren gorabeheran.

Hezkuntza sistema

laiko bateko hezkuntza morala

Kohlbergekin, besteak ez bezala, badaki ez dela zabaltasun osoz ari moralitatearen gaia ikertzen. Bere ikuspegia ez da kasualitate hutsa izan, bere lana bideratzeko moduak bizi zeneko inguruarekin zerikusi zuzena du: 60ko hamarkada, gizarte iparramerikarra, balioen krisi garaia (bera partaide zeneko komunitate juduaren barneko alerta egoera handitzen zihon moralarekiko erlatibotasuna zela eta), irakaskuntza publikoan hezkuntza morala ezartzeko zeuden lege oztupoak...

Egiaz, gizarte modernoetan eman den sekularizazio prozesuaren eraginik arruntena balioen krisialdi handia izan da. Erligioaren edo sinesmenaren moralitateak hiritar gehien erreferentzia izateari uzten diotenean, noraezean ibiltzen da gizartea.

60ko hamarkadako gizarte amerikarrak sakonean bizi izan zuten krisialdi egoera hori. Alde batetik, moralaren erlatibotasunak, jarraitzaile ugari zuen dotrina, ongia eta gaizkia bereizteko kriterio unibertsalak eman ezinean aurkitzen da; gerra krimenak, giza bazterkeriak, injustiziak eta beste hainbeste basakeria salatzeke kriterio faltan dago. Amerikar legeriak berak ere, propio, debekatu egiten du sare publikoan dotrina bereizletan edo bestelako edozein sinesmenetan, erlijiosok izan ala ez, adoktrinatzeari. Horrela bada, dotrinek defendatzen dutena ezin badaiteke eskolan irakatsi, eta moralaren

erlatibismoak ez badu era horretako erantzunik, tamainako auzia ari da sortzen: hiritar gehienak ez dira demokrazia amerikarraren zutabeen (Konstituzioa eta Eskubideen Ituna) oinarri etikoaz jabetuko. Sistema demokratikoa bera arriskuan dago.

Kohlbergen teoriak badu auzi hori bideratzeko sistema bat eta horregatik jarraitzaile asko bilduko zaio ingurura. Kohlbergen heziketa morala erlatibismo moralaren eta dotrina bereiztaileetatik aparte plazaratzen da. Horrek posible egingo du jende orok onartzeko moduko etika irakastea, edozein sinesmenekoak edo ideologia-koak direlarik ere. Hori ez zihon legeriaren kontra, ez baitzuen sinesmen bereizletan adoktrinatzeko, ez eta moral erlatibotasunaren barnean kokatzen.

“Gure proposamenean hezkuntza moralaren helburua garapenaren hurrengo pausorako bultzada izatea da, eta ez eskolaren, edo elizaren, edo nazioaren araudi konbentzionalen adoktrinatzeari” (Kohlberg eta Turiel, 1971. 518. orrialdean)

Zein da, bada, jendeak, orokorrean, edozein sinesmen kultural edo erlijiosoa dutelarik ere, bere gain har dezakeen eduki morala? Lehen kolpez, badirudi minimoak hartzen dituen etika beharko duela izan, oinarritzeko elementuetara mugatzen den moralitatea, alegia. Kohlbergekin edozein giza-kiren garapenetik espero daitekeenarekin lotzen du etika. Eta zertan datza etika hori? Egoki garatutako gizakiak justiziaren

oinarri unibertetsala ondo ulertuko duela espero daiteke. Berarentzat edozein gizaki, edozein kultura edo sinesmen duelarik ere, hura ulertzeko gai da; bestela, ez litzateke guztiz garatutako pertsonatzat hartuko. Gizartean gailentzen diren balioak (moralitate konbentzionala) eta gizatiar hutsak diren balioak (moralitate autonomoa) bereizten jakitea giza garapenaren ezaugarria da, hain zuzen.

Zein da, bada, moralitate horren jatorria? Nola eraikitzen da ezagupen moralak? Giza harremanak dira ezagupen moralaren garapenerako oinarriak. Txiki txikitatik besteekin egiten ditugun harreman ezberdin eta ugariekin eraikitzen ditugu moralitatearen ordenaren ideiak.

Zein esperientziak bideratzen du kontzeptu moralen eraikuntza? Auzi moraletan parte-hartzeak. Biktima izanez, nahiz besteek egindako urraketa moralen obserbatzaile izanez bideratzen dira gaiztotasuna, ongitasuna, injustizia eta justiziaren nozio abstraktuak. Haurrengan ere ekintza ez moralen berezko ondorioak jasan izanak, kalte fisikoen edo psikikoen gisan jokabide ez moralaren gaiztotasunaren ulermena sorrarazten du. Moralitatea, orduan, taldeetan dauden banakoen arteko giza harremanen eta horien elkarrekintzak arautzen duen sistema gisa osatzen joaten da, eta ongizatean (kaltea), egian, justizian (berdintasunean) eta eskubideetan oinarritzen da.

Zentzu moralaren garapenak eramango du haurra, pertsona-

ren izaera, gizaki diren heinean, gizatalde bateko partaideren izaera baino lehentasun handiagokoa dela ulertzera. Gizabanakoen interes eta nahien arteko gatazketan, eta talde baten helburu eta edozein giza-kiren eskubideen arteko gatazketan, zentzu moral autonomo batek giza eskubideei emango die lehentasuna, giza konbentzioak eta iritzi berekoiak bigarren lekuan utziz.

Dena den, Kohlbergen teoriak hauxe dio: gatazka kasuan, garapen maila gorenean dauden justiziazko kriterio moralak erabili, iritzi ez moralak baztertuz. Nahi berekoiak gainditzearekin bat sortzen da garapen moralak. Nahi horiek, ordea, taldearen ongizatea jartzen dute lehenik; eta giza eskubideak eta ongizate kriterio moral autonomoak, azkenik.

Aurreko ataletan ikusi denez, zabalak eta erabakigarriak dira berekoikeria pertsonala edo norberaren ongizatea eta besteen eskubideen artean sortzen diren moral zentzuzko egoera sozialak, hots, sozialki espero denaren eta etikoki zuzena denaren arteko egoerak.

Baina horrekin gure argudioaren funtsa iritsi gara. Esan denez interes pertsonala edo taldeko helburuak gizakien oinarritzko eskubideen aurretik jartzea zentzu moralaren garapen oker baten adierazle da. Beraz, norberak bere interesak zaintzea, edo giza konbentzioak kontuan hartzea, garapen pertsonal eskasaren adierazle al da?

Gizartean bizitzeko hezi

Kohlbergen teoria, hezkuntza kezka berrien testuingurutik helduta, harrigarria ere gerta daiteke:

“Interes pertsonalak zaintzea, pentsamendu zuhurra, ez al dira kalkulu berekoi bat, maila baxuko arrazoinamendu moralaren adierazle? Zer esango ote genuke, orduan, euren bizitzan etekinak eta kalteak neurtuz erabakiak hartzen dituen jendeaz, horrek dakarren jokabide baten gauzatzea ala ez gauzatzearekin? Moral postkonbentzionalaren kriteriora iristen direnek norberaren aurreiritzien interesa galtzen al dute, bada? Eta interes horiek sakrifikatu, goratu ala desegin egiten al dira?” (Goñi, 1999, 31. orrialdea).

Norbaitek esan dezake teoria berari ez doazkion galderak direla horiek, arrazoiaketa moralaren (betebeharraren moralitatea) arlo unibertetsalagoan eta garapenezkoetan zentratu den ikaskuntza dela; baina egiazko auzia Kohlbergen galderak garrantzizkoak diren ala ez jakitean datza. Nik uste, ekidinezinak dira. Eta hori arrazoi sozial eta zientifikoengatik.

Eraztegia dirudi norberaren interesaren, zorionaren, bizipozaren, indibidualismoaren bilaketa garapen moral eskasaren adierazle huts bihurtzea. Eta, gainera, sinestezina da gaurko egunean gure gizarteak indibidualismoa eta pribatasuna berezko ezaugarri nabarmenak dituenen, eta gainera, giza-diaren lorpenetariko bat bezala hartzen direnean.

Gizartearen sentsibilitate orokor hori eskolara ere iritsi da. Honatx, sistemaren helburua legean idatzita bezalaxe: pertsona irudimenarekin eta



kritikoki integratu dadila gizar-tean, besteekiko berdina, nahiz,aldi berean, besteengandiko desberdina deneko nortasuna galdu gabe. Hau benetakorbanakoan autonomiaren gorrespena da, oso kultur aldaketa sakona adierazten duena.

Aldaketa horrek badakar beste zerbaiten berpiztea ere, esaterako, mendebaldeko filosofia moralaren barruko tradizio bikoitza: betebeharraren moralitatea eta zorionaren moralita. Betebeharra eta zoriona dira ekintza moralaren funtsezko bi faktore; zorionaren etika eta betebeharraren etika osagarriak dira. Gogoeta moraletan hurbiltzeko bi galdera hauek oinarrizkoak dira: zer egin dezakegu zoriontsuak izateko? Zer egin dezakegu gizaki oro bere zoriona lortzeko egoeran aurki dadin?

Moralitatearen esanahi zabal horretan zorionaren etika betebeharraren etikaren bestaldea izango litzateke. Grekoei jaramon eginaz, jakinduria bi helburu horiek batera betetzear lortuko litzateke: "Bizi ona eta bizimodu ona bateratzen dakiena da jakintsua". Nolanahi ere, onartu beharko da heziketaren bidez norberaren ongizatea bilatu nahi izatea, nor bere burua zaintzea, printzipio etiko nagusia dela, baita gizar-tean bizi izateko heziketak zorionaren bilaketa eta konpromiso etikoak betetzea bere barne hartzen dituela.

Agirian geratzen da zorionaren eta betebeharraren arteko erlazioa oso konplexua dela, eta ez dela gutxi garatutako zentzu moralaren (aurrekonbentzionala) eta gehiago landutakoaren

(postkonbentzionala) artekoa soilik. Arlo horretako arrazoi-keta konbentzionalaren analisi kohlberiarrek ez dio behar bezala heltzen giza elkarrekintza kodeen errespetu zentzuari.

Orain urte batzuz (1983) Turielek moralitatea eta konbentzioaren arteko desberdintasuna landu zuen. Konbentzioak, gizalegeen kodeak, giza-antolamenduko arauak... paper esanguratsua dute elkarbizitzan. Pentsaezina da garapen sozio-pertsonala gizar-teasunik gabe. Gizar-teasunik arau bereziak ditu eta horregatik, Kohlbergekin bat etorritik, moralitatearen eta konbentzioaren arteko gatazka uneetan moralitateak du lehentasuna; eta ez dirudi, beraz, oso zuzena gizar-teasunaren araudiekiko errespetua heldutasun faltaren adierazle bezala hartzea.

Orain artekoak ulertarazten dizkigu garapen sozio-pertsonalaren bi ereduak arteko desberdintasuna. Kohlbergenean adimen heldutasuna taldearen helburuen (moralitate konbentzionala) eta pragmatismoaren (moralitate aurrekonbentzionala) gainetik jartzen den ordezkio eredu da. Horren alternatiba *koordinazio eta elkarbizitzaren* ereduak (Turiel, 1983): **a)** elkarbizitzeak buruan ezagupen sozialaren hiru arlo erabiltzea esan nahi du; beraietara joko da egoera bakoitzaren beharraren (moralita, konbentzionala, pertsonala) arabera; **b)** koordinazioa, garatutako ezagupen sozialaren ezaugarri bezala, justiziaren, elkarbizitzaren eta pribatasunaren zentzukideetara jotzeko baliabidea izango litzateke.

Pertsonalismo sozio-moral

Turielen ideiak ez dira horratio noizbehinka modan jartzen diren teoria arraro horietakoak. Alderantziz, psikologiaren pentsamendu ildo sendo batekin lotuta daudela uste dut. Ildo horretan posible da giza garapenaren dimentsio anitzeko kontzeptio bat identifikatu ahal izatea, hain justu *pertsonalismo sozio-moral*a deitu nahi izan diona (Goñi, 2000a)

Eredu horren arabera, kritikoki eta irudimentsu gizar-teak zera esan nahi du: norbanako autonomia garatzea (alde indibiduala), elkarbizitzeko harreman egokiak (pertsonen arteko aldea) eta gizar-tearekiko ardura etikoa (alde moral) edukitzea. Dokumentu ofizialetan bizitzarako heziketaren adierazleak direnak, hain zuzen ere, hezkuntza integralak, balioen hezkuntzak, eta abarrek argitzen dute hiru arlo horien aipamena.

Eredu horren inguruan iruzkin batzuk egingo ditugu: **a)** Turieli zor zaiona, **b)** psikologiaren arloan duen babes, **c)** bere garapen osatugabea.

A. 1983an Turielek gogoetarako elementu berri bat atera zuen moralitatea, konbentzioa eta pribatasunaren arteko ezberdintasuna azaldu zuenean. Gizaekintzaren eraginez sortzen diren kontzeptu sozialak ez dira denak moralak, horietako batzuk ezagupen sozio-pertsonalak bailira antolatzen dira eta. Beste era batera esanda ezagupen sozio-pertsonalak norbana-

koa eta gizartearen arteko harremanak ulertzeko erarekin dute zerikusia, eta horren ondorenaren arabera koa izango da: a) orden moralak, b) elkarbizitzeko araudia, eta c) norberaren erabakigune pribatua.

Ez naiz Turielen tesi horren aldekoa, hots, ezagupen moralak, konbentzionalak eta pertsonalak garapenbide independente eta ez bateratuak dituen arlo desberdinak direla esaten duenean. Geroxeago egingo zuen Turielek ezagupen sozialaren esparruen lehen formula-zioa. Hala eta guztiz ere, hiru pentsakera kategoria handi dira, hiru oinarritzko kontzeptu, eta horien garapen eta koordinazioetik bizitza ulertzeko era berezi eta desberdinak ondorioztatzen dira. (Goñi, 1999)

B. Ezagupen sozio-pertsonalaren hiru arloko (edo pentsamendu kategoriako) bereizketak badu parekorik psikologian ondo frogatuta dauden giza garapenaren hiru arloetan (intrapertsonala, pertsonen artekoa eta sozio-moralak).

Psikologiaren teoria handiek, zuzenxeago edo sistematikoago, hiru arlo handi horiek elkar lotzeko jokoan jardun dute; giza nahi instintiboenak, giza antolaketaren eskaerak eta justiziak/elkartasunak dakartzan betebeharrak etikoak konbinatzen, alegia (Goñi, 1999).

Baina horien sintesia bilatu nahi duen egungo psikologiaren edozein irakurketa garapen sozio-pertsonalaren ereduak biezatzera dator (Goñi, 2000a). Eredu horri jarraituz, hauxe da pertsona batengandik espero daitekeena: a) norberaren izaera

guztiz garatzea (norbanako autonomia); b) gizartearen era aktibo eta eraginkorrean parte hartzea (elkarbizitza); eta c) konpromiso sozio-moralak hartzea (zentzu etikoak).

Abal horiekin nahiko oinarrituta geratzen da pertsonalismo sozio-moralaren kontzeptua. Espero daitekeena, beraz, gizaki bakoitzak hiru behar hauek betetzea litzateke: bulkadek eta senak eragindako erreakzioei kasu egitea; era zibilizatuan elkarrekin bizitzea; eta inplikazio etikoaren gidaritzapean bizitzea.

C. Pertsonalismo sozio-moralaren eredu honek, osoki garatu baino ildo nagusiak adierazi besterik ez du egin. Joera kognitibo batzuk ere agerian daude, izan ere, giza garapenaren prozesu kognitiboak prozesu afektiboak eta harremanetakoak baino hobeto ikertuak izan dira. Hori dela eta, eredu oso da pragmatikoa, oraindik norbanako nortasunaren erakuntza (afektiboa, harremanekoa eta mentala), elkarrekin bizitzeko harremanen eta moralaren arloen erakuntzak ez baitaude erabat azalduta. Halere, ekarpen interesgarria egin dio psikologiari, aipatu giza garapenaren hiru alderdien inguruko hori (intrapertsonala, pertsonen artekoa eta sozio-moralak), hain zuzen ere.

A. Zoriontasunerako proiektu individuala

Pertsonen euren berezko heldutasun pertsonala eraikitzeke eta neurriera egindako zoriontasun proiektuak diseinatzeko erronka jartzen zaie aurrean,

nahiz oraindik ere harrigarria dirudien arren, norberaren zoriona bilatzea eskakizun moralak izan. Bizitzen jakiteko nahia, bizitzaz gozatzeko eta norberaren berezko nortasuna galdu nahi ez izatea, betebeharrak konplizte bezain helburu etiko baliagarria da.

Baina norberaren autonomia hori lortzea ez da ez naturala ez erraza suertatzen inorentzat. Zein mekanismo psikologiko piztu behar izaten dira norberaren autonomia eta nortasuna lortzeko? Aipatu besterik ez baditugu egingo ere, hauek izango lirateke: autokontzeptua, autoestimua, adimen emozionala, pribatasunaren ideia eta zuhurtziaren kriterioa.

Nor bere buruaren ezagupena sozio-pertsonalizazioaren oinarria da. Baieztape hori oso ezaguna dugu, ez soilik psikologiaren esparruan, baizik eta giza pentsamenduaren tradizioan ere, ekialdean nahiz mendebaldean.

Bestalde, autonomiaren eta zorionaren lorpenak *autoestimua* ere, hots, geure buruarekin gustura eta baliotsua sentitzearekin du zerikusi zuzena. Zenbait psikologia eskolak, Amerikako humanistak esaterako, nortasunaren garapenaren erdigunean kokatzen dute autoestimua. Soziologiak ere nobedade historikotzat jotzen du egungo tendentzia, giza errekonozimendu edo onarpenaren aurretik norberaren asebetetzea jartzearena, alegia.

Aipatu giza garapeneko arlo intrapertsonal horrek, egun guztiz onartua dagoen *emozio adimenarekin* du zerikusi handia. Adimen emozionaldun



gizakiaren prototipoak present ditu bulkadak, sena, emozioak, eta afektuak. Gizaki horrek badaki bulkadazko eta erreaziozko joera horiek kontrolatzen, beste batzuetan beste une egokiago baterako uzten ere. Eta beraz, nahia betetzeko egoniko atzerapen hori, finean saria jasotzeko egoniko atzerapen hori, gizakiaren ikasketa nagusienetarikoa eta garrantzizkoenetarikoa bat izango da.

Halere, lehen esan bezala, norberaren zorientasunarekiko proiektua pertsona bakoitzaren heldutasunaren arabera izango da eta pribatasunaren eskubidearen eta bere interesak zaintzeko eraren eragina izango du. Hori ezagupen pertsonalaren arloa da (Smetana, 1982; Turiel, 1983), bakoitzaren nahien eta lehentasunen arabera eraikitze arloarena, nahiz eta horietatik kalteturik irten (jokabide zuhurra eraikitzen duen pertsonaren arloa, alegia).

Harritzekoa bada ere, ez daki-gu askorik pribatasun indibidual horren eraikuntzari buruz, pentsamendu modernoan funtsezkoa izan arren. Pribatua denaren oinarriek joera zuhurrak eta zuhurrak ez diren jokabideak osatzen dituzte. Zuhurtziaren arazoiketaren gaiak ere, gizarte bizitzan duen garrantzia eduki arren (eskolako bizitzan, batik bat), ez du ikerlan asko eragin, aitzindari izan diren bi ikerlan izan ezik (Nucci, 1981; Tisak eta Turiel, 1984).

Hutsune horiek zuzentzeko ahalegintxo batzuk egin ditugu. Lehen azterlan batean zuhurtziaren, jokabidearen kriteriotzat harturik, eraikuntzaren ezaugarriak aztertu geni-

tuen, horretarako gogoeta egitera bultzatuko luketen estimuluak erabiliz. Adibidez, portara (ekintzak eta hutsak) zuhurtziagabeak, sinpleak, edo testuingurutik kanpokoak (erretzea, edatea, garbitasun falta, alferkeria, ez ahalegintzearena... era abstraktuan harturik). Egoera horietan egilea, subjektua bera suertatzen da kaltetue-na.

Bigarren lan batean, berriz, bi alternatibadun egoerak proposatzen genituen, hots, kaltea/mesede eta bestelako giza balio batzuen arteko proposamena, edota beste kalte/mesede pertsonal mota batzuen arteko egoera: nola konbinatzen dituzte zuhurtziaren zentzua eta beste zentzu sozialak adin ezberdinetako pertsonak? Zein dira euren kalte edo mesede eza nahiago izatera bultzatzen dituzten konpentsazioak? Zeren truke ez du axola bere kalterakoa dena aukeratzea?

Hirugarren azterlan batean, berriz, *zuhurtziaz jokatu versus zuhurtziagabe jokatu* egoeren arrazoinamendua analizatu genuen.

Ez gara ikerlan horien emaitzak azaltzen hasiko, luze eta zabal garatu baitira beste idatzi batzuetan (ikus Goñi prentsan). Egokiago izango da haietatik jasotako hezkuntza ondorioak aztertzea.

1.- *Hezkuntza sozio-pertsonalaren xede nagusienetako bat zuhurtzia kriterioak eraikitzen laguntzea izan beharko luke.*

Zuhurtziaz jokatzen dugu eginkizun askotan, hots, garbitasunaren inguruan, drogen gehiegizko kontsumoan, lanean egiten dugun ahalegin handia-

goan edo txikiagoan, denbora librearen erabileran...; ez da besteekiko kaltea/mesedea jokoan dabilena, norbere kaltea/mesede baizik. Hori horrela delarik, hezkuntza sozio-pertsonalaren programa-instrukzioak, hots, osasunerako heziketa, kontsumitzailearen heziketa, ingurumenaren heziketa, bide heziketa eta abar, nabarmen hobetuko lirateke jokabide zuhurra/zuhurtziagabearen eboluzio ereduak kontuan hartuko balira (Goñi, 1992).

2.- *Zuhurtziaz gabeko jokabidea erakusten duenari horren arriskuez informatzea ez da aski, beharrezkoa da ikasleak informazio hori nola prozesatzen duen jakitea, horren arabera nola lagundu dieziokegun jakiteko, azkenean jokabide hori heldutasunez gainditzen jakin dezan.*

Sarriegi osasun, ingurugiro edo bide heziketarako programak seguritatea eta higieena gaitzat dituzten heziketa programen lan informatiboa egitera mugatzen dira. Hainbat jokabideren arriskuaz informatzea ez da batere egokia hartzaileek hura nola prozesatu duten ulertzen ez bada. Zenbait jokabidek dituzten arriskuen jakitun izatea ez da nahikoa. Hezkuntza ikuspegitik ez da arriskuaren jakitun izatea esanguratsua dena, baizik eta kalte jakin baten berri izateak pertsonarengan eragiten duenaz jabetzea, gero hori prozesatzen laguntzeko. Eta bistakoa denez, horretarako ezinbestekoa da ikasleen pentsatzeko era ezagutzea.

3.- *10 eta 13 urte bitarteko garaia da apuraposen zuhurtziazko arazoiketaren modu landuago-*

ak eraikitzen laguntzeko. Gure datuen arabera, 13-14 urte bitartean gertatzen dira aldagai esanguratsuenak, garai hori baita zuhurtziatzko bi arrazoiketa desberdinen arteko transizioa. Hori kontuan hartuta, hezkuntzaren esku-hartzearen aldetik taldeen arteko eztabaidak sortzen ahalgindu beharko ginategi, kontraesanak eta iritzi aldaketak sustatzeko.

4.- *Hasi norberaren autokontzeptua lantzetik.* Badugu esperientzia bat horretan; hau da, zuhurtziatzko kriterioak bultzatzeko asmoz eginiko hezkuntza interbentzio programa bat. Programaren edukiak eta ekintzak prozesu haren zerbitzura jarri ziren: kaltetu/mesedetu egiten duenaren analisia/azterketa; jokabide zuhurra izateko beharko litzatekeen oinarriko arautegia; beste zentzu sozialekiko koordinazioa.

Programak arrazoiketa moralaren garapenean eragin zuen, bai, baina ez zuen arrazoiketaren garapena hobetu zuenik ikusi. Zergatik? Seguraski kalte/mesedearen inguruko hausnarketak autoezagupenen bat behar duelako aurretik, eta hori ez zuten esperientzia hartan parte hartu zuten subjektuek.

Orduan, zuhurtziatzko argudioak 13 edo 14 urterekin helduzen badira, gomendagarria izango da hezkuntza soziopersonalaren aurreko etapetan haren aurretiko gaiak lantzea. Norberaren ezagutza, autoestimua, giza abildadeak, balioen bereizketa... norbere formakuntzaren berezko arlo baliagarriak, eta ezinbestekoak dira gizakiak bere autoerrealizazio

proiektuaren diseinu lanari, zuhurtziaz, bete-betea ekiteko.

Horregatik, bada, DBHko 1. eta 2. ziklorako programa ezberdinak proposatzera ausartzen gara. Lehenengo bi urteetan autokontzeptuan eta autoestimuan sakondu beharko litzateke, autogarapenerako banako proiektuetatik abiatu behar baita pertsona bati kaltetzen ala mesede egiten dioenaren definiziora iristeko. DBHko 2. zikloan, berriz, arazo soziopersonalen azterketarako garai egokiagoa denez, hortan sakonduko genuke, ez zuhurtziaren ikuspuntutik soilik, beste jokabide kriterioekin konbinatuz baizik (moralak, legezkoa, konbentzionala, gizartearen aldekoa...).

Laburtuz, bakoitzari beharrezkoa den autonomiaren aukera ematea da norberaren garapenerako abiapuntutik onena. Hasteko, geroz eta autonomoagoa izan, are eta hobe, pribatasunaren berezko arlo bat baitago bakoitzak bere balioak hierarkiza ditzan. Pertsonaren baitako arlo hori bultzatzeko psikologiak, ikusi dugunez, gako asko eman ditu ikerlanerako.

B. Gizakidetasuna eta elkarbizitza zibilizatua

Psikologiak ezer garbi utzi badu, gizakiaren gizartetasuna izan da. Edozein ikuspegitan jarrita ere, hori azpimarratzen du: giza bizitza ezinezkoa litzateke beste gizakiak inguruan izango ez balira; giza behar primarioenak beste gizakien artean asebetetzeko programaturik

daude, giza elkarrekintza berez oinarriko giza beharra da, janaria bezain funtsezkoak ditugu besteekiko harremanak. Bizi gizartean bakarrik egin daiteke, bizitzea elkarbizitza baita.

Gizakiaren gizartetasuna era askotan adierazten da. Giza harremanak bat-batekotasunarena baino aurretik ezarritako arauen ondorioa dira, horregatik giza bizitza ez da posible hura arautuko duten koderik gabe. Giza talde orok ezartzen ditu beren gizartetasunezko kodeak eta horiek arautzen dituzte gizarte hortako kideen arteko harremanak. Bistakoa da orduan, kode horiek ulertzearen garrantzia, eta bereziki konpromiso sozialak delako horiek zein neurritaraino konprometitzen gaituzten jakitea. Hitz gutxitan esateko, elkarbizitza zibilizatua eskatzen du giza antolaketa kodeek eskatzen dituzten konpromisoen, berritagarriak eta aldagarriak, intelektzio egokia geureganatzea, edo zehatzago esanda, konbentzio sozialek dituzten funtzioen ulermen egokia.

Dokumentazio enpiriko zabalak, Elliot Turielen lanak aipagarriak dira hemen, argi erakusten du nola herrialde askotako haur eta heldu gehienek trataera moduak, mahaiaren egoteko arauak, genero espektatibak, edota eskolako arauak giza konbentziotzat hartzen dituztela. Giza ohitura bat, konbentzio bat esaterako, kontzeptu bihurtzeak norberaren jokabide askatasunean zerbaiten muga jartzea esan nahi du. Obligazio zentzua azaltzen da hemen, baina obligazio kon-



bentzionala berezi samarra da, giza ingurumen baten baitakoa delako eta adostasun baten ondorenekoa. Beste ingurumen batzuetan posible litzateke obligazio eta adostasun horiek ez egotea. Arau konbentzionalak, moralak ez bezala, ez dira berez betebeharrekoak, ez dira unibertsalak, ez aldaezinak, ez inpersonalak, ez eta taldeko espektatiba, edo adostasuna ez diren kriterioetan oinarritutakoak.

Konbentzioei buruzko ikerlan aitzindari batean Turielek (1983) dio pertsonen izaten dituzten ideiak berrantolaketa ugari jasaten dituztela onarpen edo gaitzespen faseetan, harik eta giza bizitza errazteko konbentzioak ulertu eta onartu behar direla jabetu arte. Guk bildutako datuek, ostera, bestelakoa pentsatzera garamatzate: konbentzio sozialak ulertzeko prozesuak gizartearen antolamendua ulertzeko ematen diren pauso ebolutibo orokor oso antzekoengatik bideratuta daudela dirudi, hain zuzen ere.

Gure datuetan, gizatasunaren kodeen ulermenari dagokioenean, adinarekin eta formazioarekin zerikusia duten desberdintasunak azaltzen dira. Zentzualtekin justifikatuta dauden konbentzioak sozializatzen hartzen baditu, beste batzuek horrelako konbentzioen zentzua eta beharra gaitzetsi egiten dute, eta besteek egoerak desberdinatu eta pribatasuna eta konbentzionaltasuna konbinatzen dituzte norberaren iritzia araberako. Arrazoitzeko moduan ere agertzen dira konplexutasun eta lanketa desberdinekoak: batzuek gizartearen sortutako kode-

ak balira bezala hartzen dituzte; beste batzuek gizarte sistemaren funtzionamenduaz jabetzen dira; eta hirugarren taldeko batzuek eurek dituzten helburu sozialen arabera hartu, arrazoitu eta baloratzen dituzte. Emaitez argi erakusten dute kode guztiek ez dutela berdin eragiten haiek ulertzeko erantzerakoan, batzuek erraztu edo zaildu egiten dute arlo pribatuan edo konbentzios justifikatutako arloan sartzeko, erraztu edo zaildu giza antolamenduan duten paperaren ulermena.

Emaizta horiek ondorengo tesia indartzen dute: *heziketa osoa adimentsuen gauza da*. Zentzu honetan, giza kodeen ulermen garatuena duten pertsonen ezaugarri hauek dituzte: 1) Ez dituzte kodeak besterik gabe ez onartzen ez gaitzesten, kodeen abantailak eta desabantailak baloratu baizik. 2) Ez dituzte kodeak formula finkotzat, errezetatzat jotzen, baizik eta estrategia ezagupenak balira bezala; ez dituzte giza konbentzioak zorrotz-zorrotz betetzen, baizik eta malgutasunez aukeraturatuz, bai nola eta bai noiz behar den errespetatu sozialki ezarritako hori.

Gure ikerlanean ondorioztatzen den abisuetariko bat ikasleentzako adinari dagokio. 10 urteko haurrak galdu samarturik aurkitzen dira elkarbizitza eta giza antolamendurako kodeen aurrean. Halere, gizarteak (gurasoak eta irakasleak, bereziki) haiek errespetatzera behartzen dituzte.

Ez dugu bukatu nahi azken gogoeta bat plazaratu gabe. Ez dago zalantzarik gure giza elkarrekintzek orain arte azaltzen ari diren ideien eraginak izango

dituztela, baina ez da ahaztu behar elkarrekintzak jokabideak direla. Horrela bada, orain-txe da garaia giza abilezien teoriaren ikuspuntutik harturik elkarrekintza sozialen jokabidezko eta harremanezko arloei buruz ikasitakoa txertatzeko (Goñi, 1996). Giza abileziak ikasterakoan testuinguruek (ereduek moldatutakoa) eta norberaren inplikazioek dituzte paper erabakigarriak.

C. Konpromiso morala

Aurrera egin baino lehen, itzul gaitzean berriro gure azalpenaren ikuspegi orokorrera. Hel diezaiozun moralitateari. Moralitatea garapen sozio-pertsonalaren tripodearen hirugarren hanka litzateke, norberaren autonomia eta elkarbizitza zibilizatu lagun dituelarik. Beste mota bateko terminologia erabiliz, adimen morala adimen emozionalaren eta pertsonen artekoaren osagarria da. Nolanahi ere, metodo kohlebiarrak dioenaren kontra, moralitatea ez da bizitza eta gizarte ezagupenaren antolamenduen ardatz bakarra. Hor moralitatea, norbere autonomia eta elkarbizitza zibilizatuaren betebeharrak dira protagonistak. Kohlbergekin zentzu moralaren garapenaren inguruan ikertu zuenak, alde batetik behintzat, indarrean jarraituko du eta, beste alde batetik hiru dimentsioko eredu berri horretan birkokatu egin beharko da (Smetana, 1999).

Kohlbergen teoriaren punturik eztabaidatuena moralitate autonomoaren hastapenarena da. Turielen ustez (1983) haurrak, txiki txikitatik, iritzi

moralak eraikitzeke gai dira, nahiz esku artean duten gaia zentzu moral nabarmeneko izan behar. Eztabaidatzen ari diren egoeraren ezaugarri pragmatikoak, konbentzionalak eta moralak nahasian baldin badaude, berriz, Kohlbergek antzeman zuen bezala, ez dute arlo morala lehenesten.

Hezkuntzaren talaiatik begiratuta, Kohlbergen (eta Piageten) teoriari egin diogun ñabardura hori pozgarria da: haurrak gogoetarako moduko egoerak aukeratzea proposatzen baitigu. Gatazka moraletan txikitari izandako esperientziak, bai biktima edo bai behatzaile izanez, lagundu egiten die zuzena eta bidegabea denaren ezagupen abstraktuak eraikitzen. Haurrek okerraren inguruko informazioa lortzeko erabiltzen dituzten iturrietatik aipatzekoak dira beraiek egindako behaketak eta zuzeneko esperientzia, baina, denetan azpimarragarriena, euren jokatzeaz gogoeta egitera bultzatzen dituzten helduekiko elkarrekintzak dira. Estrategia hori diziplina neurriak hartzea baino askoz ere eraginkorragoa suertatzen da.

Hori horrela izanik ere, gogoeta estrategia hori esanguratsua izateko arlo bereizketa garbia egitea eskatzen du (Smetana, 1999), hau da, gai bakoitzaren muina errespetatzea. Gurasoek (helduek) erabiltzen dituzten argudioak, jeneralean, egoera bakoitzaren edukiarekin ondo erlazionatuta egoten dira; esaterako, ez da ohikoa, gai konbentzionalen inguruan ari direnean, ekintza horrek izan ditzakeen besteekeko ondorio

intrinsekoak (zentzu moraleko iritziak) nabarmentzea; alderantzizkoetan ere ez dituzte kutsu konbentzionalako argudioak erabiltzen oker moralei erantzuteko. Dena dela, ez dira beti ezberdintasun horiek egoki errespetatzen. Elkarrekikotasun hori gurasoen hezkuntza estiloaren eta gai sozio-moralen inguruko iritzietan egiten duten egokitzapenaren artean antzeman dugu. Guraso agintariak, euren iritzi eta justifikapenetan, ekintza sozio-konbentzionalak moralizatu egiten dituzte; era berean, gai pertsonalak (jantziak, orrazteko era, lagunak...) konbentzioko agindu bati lotutakoak balira bezala erabiltzen dituzte. Alta, guraso bigunen ezaugarria euren seme-alaben aukera libreko ekintzen arloa era zabalean definitzea izaten da. Baimenemaleak diren gurasoek bakarrik dakite ekintzen zentzu morala, konbentzionala eta pertsonala egoki helden eta bereizten (Smetana, 1999). Ondo dakigu haurrek eremu horiek garbi bereizten ez dituzten argudioak gaitzesten dituztela, adibidez, konbentzioko arau bat (janzkera, esaterako) argudio moralekin (hil egingo nauzu disgustiarekin) oinarritzen duena guztiz negatiboki baloratuz.

Tentsiodun kidetasuna

Zoragarria litzateke pertsonok justizia zentzu sakona gartuko bagenu, baita elkarbizitzaren arauen irudipen argia, eta baita bizitzaren arlo pribatuarekiko estimua ere. Horixe baita, gure ustez, norbanakoen heldu-

tasunaren lehen adierazle: hiru alderdi horietako garapen independentea. Ez dago horietako bati zertan uko egin behar: ez zoriontsu izateari, ez independente izateari, ez eta gizakidetasunari; izan ere, garapen sozio-pertsonalari dagokionean, hobe hiru alderdi horiek garatzea, bi edo bat garatzea baino.

Baina, benetan, posible al da zoriona, elkarbizitza eta moralitatea uztartzea? Bideragarria al da egungo pribatutasun eskaera individualista hori elkarbizitzak eskatzen duen interesarekin, edota besteekeko eduki beharko genukeen konpromiso etikoarekin konbinatzea? Nola egin motiboak eta balio moralak alde batetik, eta interes eta balio pertsonalak bestetik bideragarri egiteko?

Ziur gaude helduagoak diren pertsonen individualismoa, gizartetasuna eta elkartasunaren arteko gatazka bideratzeko formulak erabiltzen dituztela egunero. Mereziko luke soluzio mota horiek kontuan hartu eta behar etikoa-giza komenientzia-pribatutasuna hirukoteko eskaeren ditapiloa askatzeko erabiltzen korapilago bideak aztertzea. Hiru arlo horiek koordinatuz, beraz, formula bakar eta unibertsal bat bazterturik, galaraziko dugu individualismo autista eta ez sozialaren hatzaparretan erortzea (Goñi, 2000a).

Hortaz dakiguna da ezagupenak eta norberaren ideiek duten garrantzia. Beste hitz batzuetan esanda, edonork du bere berezko zorionerako proiektu individuala eraikitzeke eskubidea. Hori, beraz, bere pribatutasunaren eskubidea eta bere intere-



sak zaintzeko eskubidea ulertzeko duen heldutasunaren araberakoa izango da. Elkarbizitza zibilizatuak, berriz, giza antolaketaren kodeek (aldagarriak eta berrigarriak) ondoan dararamaten konpromiso bereziaren adimen egokitzapena eskatzen dute. Elkartasuna, exijitu eta orokortu daitekeena berau, ezin da printzipio unibertsalaren ulermen sakonean baino oinarritu.

Puntu horretaraino iritsi garelarik, nola antolatu, orduan, pribatutasunaren eskubidea konpromiso etikoarekin, eta aldi berean, horiek elkarbizitza zibilizatu bateko gizartetasun arauen pertzepzio egoki batekin? Horrekiko guztiarekiko dugun aurreikuspena hauxe da: garapen sozio-pertsonala agerian jartzen da etekina/pribatasuna ulertzeko era solipsista batetik ongizate eta besteen eskubideekin ados egongo den beste era batera igarotzean. Gure arazoiketa sozio-pertsonalaren heldutasunari buruzko hipotesi nagusiek hauxe diote: 1) heldutasun sozio-pertsonalak justiziazko konpromisoak eta konpromiso sozialak bereiztarazi behar ditu; 2) heldutasun sozio-pertsonala norberaren mesedearen definizioan besteen ongizatea barneratzen dugunean azaltzen da, hots, mesede/pribatutasuna ulertzeko era solipsista hortatik besteen ongizate eta eskubideak errespetatuko dituen ulermenera jausten garenean; 3) pribatutasuna eta gizartetasuna elkartzeko modu malguago eta aberatsagotan gauzatzen da.

Nolanahi ere, aitortu beharrean gaude ildo kognitiboegian gabiltzala, eta hori garrantziz-

koa bada ere ezin gara bizimodu ulertzeko moduan soilik geratu. Gure ustez, asko dira indibidualismoa eta gizartetasunaren artean, edota indibidualismoaren eta moralitatearen artean zubiak eraikitzea ahalbidetuko liguketen psikologiaren baliabideak. Eta zein dira, bada? Psikologiak beti aipatzen dizkigun horietatik: giza abileziak, autoestimua, emozioen oreka, enpatia, progizartetasuna..., alegia.

Honatx ideia iradokitzaile horren adibide xume bat hura adierazteko, ezin baitiogu behar lukeen adina zabaltasun eskaini: kexuak adierazteko abilezi soziala aise erabiltzeak indibidualtasuna eta gizartetasunaren artean zubiak eraikitze bidea ahalbidetzen du, amorrua nor bere buruari edo besteentzako kalterik sortu gabe kanporatzen baita. Enpatiaren gaitasuna garatu duenak kontraesan gutxiago aurkituko ditu bere eta besteen onaren artean beste horien lekuan jartzeko gai ez denak baino. Amaitzeko, bere bulkaden asebetetzeak sortzen duen sari hori denboran atzeratuz bideratzen ohituta egoteak asko erraztuko dio makina bat tentsio bideratzen, horiek frogarazten baitute edozeinen heldutasun sozio-pertsonala.

Giza auziei buruzko iritzi ezberdintasuna

Artikulua bukatu aurretik gai horri buruz aritu nahi nuke dilema moral delakoen ezaugarri so egiteko. Ez gaude denok ados pribatua, konbentzioz araututakoa eta berez obligaziozkoa (moral dena) denaren

arteko mugak non dauden esateko. Edozein kontura daiteke gertaera sozial askoren ezaugarri pribatu, moral edo konbentziozkoen artean dauden iritzi ezberdinak (kulturartekoak, garai historiko batekoa nahiz bestekoak, edo kultura bereko indibiduen artekoak). Ezberdintasun horiek garbi azaltzen digute zein zailak eta istilutsuak izaten diren gai polemikoen inguruko hainbat iritzi; demagun abortoa, jendaurreko biluzketa, eutanasia, homosexualitatea edota drogen gehiegizko kontsumoaren gaiak.

Ikerlari batzuentzat gizarte gai istilutsuen inguruko gatazka, gai horien alde moralak, konbentziozkoa eta pribatuaren ezagupen ezberdinen araberakoa izaten da. Horixe da Smetanak (1982) eginiko ikerlan aitzindari hartan nabarmendu nahi izan zuena abortoarenean auzia izendatu zuenean; emaitza haiek guk geuk baieztatu izan ditugu (Goñi, 1977a). Gauza bera erakutsi zuten Nucci eta Weberrek, 1991ean, drogen kontsumoari buruz egindako ikerketan; edota Turielek, 1983an, jendaurreko biluzketari buruzkoan; edota Goñik eta beste batzuk, 1995ean, generoen estereotipoen ingurukoan; edota familietan sesio bat baino gehiago sortzen duen gaien ingurukoan (Smetana, 1995; Goñi, 2000b) gurasoek seme-alaba nerabeak gaitzesten dituzten betebeharrak soziofamiliakoak exijitzen dizkienekoan. Dibortzioari buruzkoak ere azalpen berbera izango luke, haren arlo moralak, pribatua eta giza antolaketakoak barne.

Ildo beretik doaz desobediencia zibilaren ulermenaren inguruan Palaciosek, 1999an, atera zituen ondorioak.

Dena den, pribatasuna, gizartetasuna eta justiziaren batezbesteko mugak norberaren sinesmen antropologiko eta soziokulturalaren araberakoak izan omen daitezke. Sinesmen horien azalpena balio batzuk besteak baino nahiago izatean omen datza; hemendik dator balioen eta ezagupen sozio-pertsonalaren arteko lotura (Palacios, 1999).

Une honetantxe bistakoa dugu Kohlbergekin eskaintzen zuen gutxienekodun moral unibertsal hura urrutiegi geratu zaigula; oster, geroz eta gehiago ari gara egun onartzen aldaigai ideologiko eta kulturalen garrantzia giza garapena eta moralitatea ulertzerakoan. Ondorioz, badaezpada, kontuan har dezagun, ideologiaz libre izan nahi duen hezkuntza proiektua ezinezkoa bezain alperrikakoa dela.

Balioen heziketa- ren programaketa

Igaro dira urte batzuk azken hezkuntza erreforma indarrean jarri zenetik, eta esan dezakegu haren eragin positiboenetariko bat irakaslearentzat heziketa lanaren ilusioa erreskatatzea izan zela. Horietako askok formazio beharra sentitu zuten azken proposamen kurrikularren aurrean: balioen eta jarreraren hezkuntza, zehar lerroak..., hezkuntza sozio-pertsonala, alegia.

Heztea ez da gauza erraza. Hezkuntza berrikuntza gauzatzearen zailtasunari buruz inork

ez daki gelako irakasleek bezain ongi. Nire aldetik arazo asko ekarri dituen gaia aipatu nahiko nuke: balioen heziketa aurrera ateratzeko behar den irakasleria osoaren inplikazioa lortzearena, edo beste era batera esanda, nola burutu hezkuntza sozio-pertsonalaren zentroko programazioa?

Nik uste, artikuluko honetan zehar azaldu ditugun *personalismo sozio-moralaren* ereduak ordena pixkat jartzeko bidea erakutsi digula hain lantegi nahasian. Beste ezer baino lehen gauza bat esan nahiko nuke, ordea: programazioa lan taldetan baino ezin da egin. Eta zentrotako irakasleek egin behar dute. Ez dago hori egin dakarren inongo teoria pedagogikorik. Halaber, ez gara oso urrutira joango oinarri teorikorik gabe, baina ekar dezagun gogora lan honen hasieran geniona: psikologia eta hezkuntza uztartzeko lan erabakigarriaren abiapuntua hezkuntzaren arazoak ezagupen psikopedagogikoen argira analitza litzateke.

Heziketak asko irabazten du balio pila hori, dozenaka jokabide eta amaigabeko zehar lerroko eduki zerrenda hori, hiru oinarriko arlotan sailkatuz gero: pertsonala, pertsonen artekoa eta morala (Goñi, 1992 eta 1996). Edozein programaziok ondo zaindu beharko du ebaluazio garai guztietan hiru arlo horien galbahea present egon dadin. Hezitzaileek ere ulertu behar dute besteen esku-bideen gaia ezin dela giza antolaketarako edo norberaren pribatutasunaren inguruko arloekin nahastu. Horiek ez nahastea garrantzi ezberdina duten konpromisoak direla ohartzea

dakar, arlo bakoitzak berezko argudioak dituela eta, azken finean, arlo bakoitzak hezkuntza tratera berezia eskatzen duela.

Horregatik, proposamen orokor hau zentro bakoitzeko berezko aldagaiak kontuan izaten dituzten lan taldeek soilik gauza ditzakete. Eta hemen hasten da galderen errosarioa: ziklo batean eta bestean, zein ezberdintasun dira kontuan hartu beharrekoak? Ebaluazio honetan zein arlo pertsonaleko (edo moraleko) balioa aukeratu dugu? Zein da gizartetasuna lantzeko sekuentziarik gomendagarriena? Nola erabili gertara sozial bat hezkuntza gogoeta bultzatzeko?

Jakitun gara gure inguruko zentro bat baino gehiago kontziente dela ahalegin horren nondik-norakoaren bidez.

Bibliografia

- CORTINA, A. (1986): *Ética mínima*. Madril. Tecnos.
- GOÑI, A. (1989): "La conceptualización de la vida escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 47, 101-116 orr.
- GOÑI, A. (1992): *La educación social. Un reto para la escuela*. Bartzelona. Graó.
- GOÑI, A. (1997A): "Modos de entender el aborto, formas de entender la vida". *Revista de Psicología*, XIX (2), 29-49 orr.
- GOÑI, A. (1997b): "Distintas concepciones de la naturaleza sociomoral del



divorcio". *Revista de Psicología de la Educación*, 21, 83-96 orr.

- GOÑI, A. (1999): "Lo ético en psicología. La cuestión de dominios o ámbitos". Pérez Delgado E. eta Mestre V. (Ed.)ren, *Psicología moral y crecimiento personal* (27-42 orr.): Bartzelona. Ariel.

- GOÑI, A. (2000a): *Psicología del individualismo*. Donostia. Erein.

- GOÑI, A. (2000b): *Adolescencia y discusiones familiares*. Madril. Eos.

- GOÑI, A. (prentsan): "Desarrollo del conocimiento sociopersonal e intervención educativa". *Contextos de Aprendizaje*.

- GOÑI, A. (Ed.) (1996): *Psicología de la educación socio-personal*. Madril. Fundamentos.

- GOÑI, A., CELORIO, G., eta MOLERO, B. (1995): "Estereotipos de género: convención, normalidad, justicia". *Investigación en la escuela*, 26, 83-92 orr.

- NUCCI, L. P. (1981): "The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts". *Child Development*, 52, 114-121 orr.

- PALACIOS, S. (1999): *La desobediencia civil y la objeción de conciencia. Comprensión socio-moral de sucesos complejos durante la adolescencia y la juventud*. Bilbo. EHU/UPV.

- SMETANA, J. G. (1982): *Concepts of self and morality: womwn's reasoning about abortion*. New York. Praeger.

- SMETANA, J. G. (1995):

"Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence". *Child Development*, 66, 299-316 orr.

- SMETANA, J. G. (1999). "The role of parents in moral development: a social domain analysis". *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321 orr.

- TISAK, M. S.; eta TURIEL, E. (1984): "Children's conceptions of moral and prudential rules". *Child Development*, 55, 1030-1039.

- TURIEL, E. (1983): *El conocimiento social. Moralidad y convención*. Madril. Debate. 1994.