

A psicologia da obrigação moral

DEREK WRIGHT (*)

A finalidade deste artigo é delinear uma defesa das elaborações piagetianas implícitas no livro *O Julgamento Moral na Criança*, que constituem a base duma abordagem conceptual da Psicologia do Julgamento Moral que: *a)* tem sido bastante ignorada; *b)* é mais consistente com a natureza das experiências que outras abordagens; *c)* merece uma melhor elaboração.

Desde a publicação original do livro de Piaget, a Psicologia Moral tem sido dominada por duas perspectivas teóricas: por um lado as inúmeras variantes da teoria da Aprendizagem Social, e por outro, mais recentemente, a teoria cognitivo-desenvolvimentalista representada por Kohlberg (p. ex., Kohlberg, 1969). Em termos gerais, as teorias da Aprendizagem Social assimilam o desenvolvimento moral aos processos gerais da socialização. A conformidade às regras morais e as prescrições tem sido entendida em termos dos mesmos processos envolvidos na conformidade às injunções parentais, normas sociais e convenções, leis, etc. Os conceitos explicativos centrais são o reforço positivo e negativo, imitação, interiorização e identificação. Os componentes especifica-

mente cognitivos, nomeadamente regras morais e julgamentos, têm sido percebidos como, por um lado, interiorizados e recebidos essencialmente dos agentes de socialização e, por outro, tendo um papel generalizador e discriminador no comportamento através da sua associação com as contingências de reforço. A obrigação moral como conceito não aparece nestas teorias e a realidade, para a qual este conceito é usado, é interpretada como medo da punição, desejo de aprovação, etc.

Apesar de ter havido algumas tentativas recentes para «casar» a teoria da Aprendizagem Social com a teoria cognitivo-desenvolvimentalista (p. ex., Hoffman, 1977; Mischel e Mischel, 1976), Kohlberg e seus pares partem duma premissa bastante diferente. Essa premissa é o pressuposto filosófico de que os conceitos morais formam um universo logicamente distinto do discurso; e os estádios sucessivos do raciocínio moral de Kohlberg sustentam a actualização progressiva deste facto. Conforme os indivíduos se vão movendo através desta sequência, assim vão diferenciando progressivamente o uso moral de conceitos como o bem, o mal, dever, não-dever, do seu uso não-moral em relação às convenções, normas sociais, etc. No entanto, ao estabelecer a direcção da sua

(*) Professor na Universidade de Leicester.

investigação e teoria, Kohlberg baseou-se na metodologia piagetiana de investigação no sentido de que os seus índices de raciocínio moral são baseados exclusivamente no uso de situações hipotéticas que não exigem decisões ou acções morais da parte do sujeito; ignorou efectivamente a teoria de Piaget do desenvolvimento moral; e assimilou o desenvolvimento dos seus estádios à teoria estruturalista de Piaget do desenvolvimento intelectual. Como consequência, Kohlberg foi confrontado com o problema de perceber como é que os estádios derivados das respostas dos sujeitos a dilemas morais inteiramente hipotéticos, estavam relacionados com as decisões actuais dos sujeitos e com acções em situações moralmente desafiantes ou conflituosas. Dentro da sua teoria há três possibilidades. A primeira (Kohlberg, 1976) é a tradução directa duma razão dada para um julgamento moral numa situação hipotética, para agir de acordo com ela nas situações da vida real. Ele sugere, então, que os motivos para agir correctamente nos estádios 1, 2 e 3 são respectivamente o medo da punição, a satisfação de necessidades e o desejo de aprovação. É só nos estádios 4 e 5, que muita gente não atinge, que se invoca um «motivo de consciência» ou obrigação moral. A segunda possibilidade relaciona-se com o uso do conceito de «força do Ego» como factor mediador entre julgamento e acção. Mas, neste contexto, o conceito de «força do Ego» tem de ser provavelmente definido como «a capacidade de fazer o que se pensa que se deve fazer», tornando-se o seu uso consequentemente tautológico. A terceira possibilidade tem origem na aplicação *tout court* do estruturalismo intelectual piagetiano, por Kohlberg, aos seus estádios morais. Se as formas do raciocínio moral derivadas de situações hipotéticas são indicativas de «estruturas profundas» subjacentes, então irão inevitavelmente dar forma às decisões morais actuais. Mas dizer que Kohlberg está no mínimo justificado por aplicar o estruturalismo de

Piaget aos seus estádios morais, é altamente questionável. Certamente que o próprio Piaget não concordaria; falando de situações hipotéticas, ele diz que «um problema moral apresentado à criança está mais longe da sua prática moral que um problema intelectual da sua prática lógica» (Piaget, 1932, p. 108).

Seria nesta altura apropriado fazer uma síntese e uma avaliação do que é especificamente moral na experiência e acção humanas, de modo a provar a inadequação das teorias anteriores e demonstrar a relevância da teoria de Piaget. Sendo isto impossível, podemos, no entanto, progredir um pouco se «regressarmos» à filosofia moral, e tentarmos perceber, em certa medida, esta disciplina. Colocam-se pelo menos três problemas ao psicólogo que deseje apoiar-se na filosofia moral: nesta disciplina a controvérsia é endémica, não sendo o seu papel argumentar num lado ou noutro; é um assunto no qual «está ainda quase tudo por fazer» (Warnock, 1967, p. 77); a sua área é o mundo dos conceitos e suas relações, mais do que os processos psicológicos. Devemos então olhar a tarefa global da filosofia moral como um esforço, no sentido piagetiano, para abstrair e conceptualizar, conscientemente e duma forma reflexa, a natureza da vida moral. Esta visão não abrange todo o campo da filosofia moral, mas, olhando para ela desta forma, vai tornar-se potencialmente essencial para o trabalho do Psicólogo sobre o desenvolvimento moral. Para justificar esta abordagem da filosofia moral, podemos referir a frequência com que os filósofos morais fazem apelo à «intuição» dos seus leitores para aceitarem as suas formulações, e o facto de persistirem «posições irreconciliáveis». É interessante notar que Mackie (1977) aceita que uma interpretação objectivista do julgamento moral tem raízes intuitivas, ainda que pense que tal não é defensável. De qualquer maneira, com base na posição descrita, as ideias

que se seguem reflectem os aspectos essenciais, ainda que controversos, da problemática da vida moral.

A Moralidade não deve ser pensada primariamente como uma forma de regulação da conduta individual, mas como uma forma de regulação das relações entre os indivíduos. Uma pessoa é um ser moral por ser membro de uma «comunidade moral» de pessoas que partilham a compreensão de conceitos morais (Meldon, 1977). A regulação moral deve ser distinguida da regulação individual do próprio comportamento, que terá como objectivo o suscitar dos outros, respostas que promovam e vão ao encontro do interesse pessoal; e deve ser também distinguida de outras formas de regulação social, tais como as impostas pela autoridade, leis, convenções e regras religiosas, pelo facto de as regras e prescrições morais só poderem ser avaliadas em termos da sua consistência interna. Parece então que podemos considerar que o domínio moral como um todo se deve fundamentar em princípios como «todas as pessoas têm, como pessoas, dignidade e valor iguais» — lei de Kant que afirma que os indivíduos devem ser vistos como fins em si; o conceito de respeito pelas pessoas (Downie e Telfer, 1969); e a noção de igualdade dos direitos básicos ou naturais (Rawls, 1971; Meldon, 1977; Gewirth, 1978). O investimento do indivíduo em relações reguladas por tais princípios pressupõe uma disposição geral da sua parte de amor, respeito e atenção pelos outros (p. ex., Murdoch, 1970; Williams, 1972; Hare, 1979). Dentro da estrutura de tais relações, o que o indivíduo percebe como obrigação moral, particularmente se esta entra em conflito com o seu auto-interesse, é experimentado como uma exigência ou «comando puro» (p. ex., o imperativo categórico de Kant; ver também Durkheim, 1961, e Pritchard, 1949); e se não actua de acordo com a obrigação, o assunto não ficará de forma nenhuma concluído. Ao mesmo tempo, a conformidade à obrigação

moral não pode ser equacionada como obediência a alguma autoridade, quando essa autoridade estiver investida em indivíduos particulares ou na sociedade em geral. A obrigação moral, se em conflito ou não com outras motivações, é de uma ordem diferente de necessidade, desejo, medo e querer, e não é nem redutível, nem traduzível nelas (Hare, 1952). A obrigação moral encontra normalmente a sua estruturação cognitiva em formulações como «eu devo (ou não) fazer X». Não é possível derivá-la de premissas que não incluam prescrições deste tipo. Partir de afirmações como «Deus ou a sociedade ou qualquer outra fonte diz que eu devo fazer X, então eu faço», não significa que haja obrigação moral, a não ser que esteja presente uma segunda premissa: «Devo fazer aquilo que Deus, etc., diz que devo fazer». Este pressuposto deve derivar da própria pessoa. Noutras palavras, a moralidade individual não pode ser exclusivamente heterónoma; tem de haver sempre um reconhecimento autónomo da obrigação moral. Tal reconhecimento pressupõe raciocínio, mesmo a um nível primitivo; somos responsáveis perante os outros pelas nossas prescrições morais. Finalmente, é por vezes feita uma distinção entre moralidade do dever (obrigação moral) e a moralidade do bem (aspiração moral). Apesar da distinção ser útil ao nível conceptual, as duas parecem estar claramente interdependentes.

Se este relance sobre os aspectos relevantes da moralidade se considerar aceitável (ainda que provisoriamente), é então evidente que, por um lado, a abordagem da Aprendizagem Social entra em conflito com a análise filosófica dos domínios morais, não podendo ser, portanto, considerada uma teoria do desenvolvimento moral; e que, por outro, a teoria do desenvolvimento cognitivo não tem conseguido conceber adequadamente o processo da decisão e acção morais. Com vista a justificar a ideia de que as especulações de Piaget podem constituir um ponto de partida mais rico, vamos seguida-

mente enunciar as principais características da sua posição. Já que a versão piagetiana é muitas vezes confusa, inconsistente mesmo, com distinções conceptuais pouco precisas e pouco elaboradas, o que se segue é, em certa medida, uma tentativa de ordenar e clarificar o que ele afirmou.

1. Piaget delinea uma distinção entre moralidade prática ou efectiva, e moralidade teórica ou verbal. Esta distinção não é, de maneira nenhuma, a mesma que entre julgamento e acção. A moralidade prática pode ser definida como um julgamento carregado de obrigação, ou obrigação moral dirigida por um julgamento; é o raciocínio e o julgamento morais em acção. A moralidade teórica pode ser definida como raciocínio e julgamento morais despidos de qualquer sentido de obrigação, já que estão dissociados da acção (não sendo, talvez, um julgamento moral real). Tem em vista ou serve funções sociais diferentes, como por exemplo, ser a base da discussão intelectual; e isto está, em certa medida, relacionado com questões que se levantam espontaneamente na acção da moralidade prática. A distinção é, de certa forma, «escorregadia», já que os laços entre as duas não são claros. Ainda que a filosofia moral seja indubitavelmente moralidade teórica, não podemos afirmar que, por exemplo, a reflexão sobre as decisões morais actuais, passadas ou futuras, possa ser vista como moralidade prática ou teórica.

2. A perspectiva das especulações teóricas de Piaget centra-se na moralidade prática, enquanto os estudos empíricos se centram na moralidade teórica. A sua ideia era de que o estudo do desenvolvimento da moralidade teórica traria algumas indicações para o desenvolvimento da moralidade prática. Isto levanta duas questões: em que medida as respostas duma criança às questões de um experimentador reflectem o que ela

pensa «realmente» acerca da moralidade; e de que forma o que ela «realmente pensa» acerca da moralidade está relacionado com a moralidade prática. A primeira questão coloca o problema da validade dos métodos de interrogatório de Piaget, e não vai aqui ser discutido. Em relação à segunda, Piaget propõe que a moralidade teórica é a «realização consciente» da moralidade prática.

3. A «realização consciente» (*prise de conscience*) parece ser a construção a um nível consciente de estruturas de pensamento isomórficas, a partir de estruturas cognitivas não conscientes que lhe dão forma. É um processo intelectual, activo, e não deve ser confundido com «tornar-se consciente» no sentido freudiano. As estruturas cognitivas inconscientes são as que estão implícitas na acção de um sujeito, sendo portanto dedutíveis, em princípio, para um espectador, mas que o sujeito não tornou explícitas para si. O conceito de realização consciente não é desenvolvido nesta monografia; mas, mais tarde, Piaget voltou ao estudo empírico deste processo, ainda que, principalmente por relação com os *skills* motores (p. ex., Piaget, 1976). Não podemos concluir que os processos de realizar conscientemente qualquer coisa tão complexa como a moralidade prática, sejam idênticos à realização de *skills* motores. No entanto, dois dados destes estudos podem ser importantes; o primeiro é que inicialmente os sujeitos cometem erros, e podem fazer coisas radicalmente opostas às esperadas. O segundo é a lei «da periferia para o centro», nomeadamente que a realização consciente das acções pela criança começa com o aperceber-se do seu sucesso ou falhanço, ou do seu efeito imediato, «recuando» depois para os meios ou estratégias usadas. O estímulo para a realização consciente tem de ser problemático, ou seja, que as coisas não funcionem de acordo com o esperado. Então, na esfera moral, a compreensão da moralidade pela criança será, inicialmente e de certo

modo, não correcta, e isto dever-se-á, principalmente, às reacções dos outros às suas acções. Só muito mais tarde se poderá esperar que a criança comece a compreender a natureza da obrigação moral sob a qual age. Já que a moralidade prática é inter-individual, a realização consciente deverá ser provocada por estimulação que inclua o conflito, e a exigência das razões para as acções.

4. Não só o processo da realização consciente é, ele próprio, inicialmente parcial e sujeito a erros, como se vai complicar na esfera moral pelo facto de a moralidade prática estar incluída na textura do processo mais vasto da socialização, no qual a criança recebe um ensino moral explícito. O treino e ensino mais ou menos autoritário pelos adultos traduz-se no domínio da consciência da criança, atrasando a sua compreensão do que é especificamente moral na sua vida. Apesar da criança ser capaz de fazer, pelo menos, uma discriminação rudimentar entre regras morais e não morais numa idade precoce (Turiel, 1977), é surpreendente que, como as investigações de Kohlberg e seus pares mostraram, a compreensão primitiva da moral esteja assimilada à experiência da socialização, sendo conseqüentemente heterónima, ainda que a sua resposta moral actual o não seja, nem possa ser. Como Piaget reconheceu, os factores sociais e culturais têm um papel importante no retardar ou facilitar a adequada realização consciente da moralidade prática. Não se pronuncia sobre a possível modificação da moralidade prática pela realização consciente. Podemos especular que, entre as conseqüências, estão a capacidade de abarcar a problemática da vida moral, e a sua generalização a partir dos tipos de situação no qual ela originalmente emerge.

5. Voltando à concepção piagetiana do desenvolvimento da moralidade prática, de-

vemos fazer face a uma contradição aparente. Quem revê a sua monografia, verifica facilmente que Piaget afirma que a moralidade prática da criança é, ao princípio, heterónoma, associada às relações de respeito unilateral e do constrangimento, e que se vai subseqüentemente tornando autónoma sob a influência das relações de respeito mútuo e cooperação. Sem dúvida que Piaget diz muitas coisas que são compatíveis com esta interpretação. A concepção desta moralidade prática inicialmente heterónoma, advém quer da influência de Durkheim e outros, quer da sua inferência que ela deve ser isomórfica com a moralidade prática precoce. Já foram dadas razões porque é que tal influência deve ser questionada. Outras existem para que a noção de uma moralidade prática heterónoma seja rejeitada aqui. É incompatível com o que foi afirmado atrás acerca da vida moral. O controlo da criança através do poder, da autoridade, do exemplo e do reforço é uma parte inevitável das práticas educativas; mas não é a condição favorável para a emergência da obrigação moral. Mais importante: o próprio Piaget desenvolve uma posição que é incompatível com ela. Duas ilustrações centrais devem ser suficientes. Em relação à «verdade», ele diz: «É óbvio que se o desejo de verdade não corresponde a qualquer coisa de muito fundamental na natureza da criança, o “comando” do adulto, apesar dos nimbos que o envolvem, permanece sempre externo, “fixo”, numa mente cuja estrutura é de ordem diferente. Para o espírito, tal comando só pode ser compreendido pela experiência. Devemos sentir um desejo real de “trocar” pensamentos com os outros de modo a descobrir tudo o que uma mentira envolve» (p. 163). Em relação à justiça, ele afirma: «o sentido de justiça, ainda que possa ser reforçado pelos preceitos e pelo exemplo prático do adulto, é largamente independente destas influências; e requer, para o seu desenvolvimento, nada mais que o respeito mútuo e a solida-

riedade entre as crianças. É muitas vezes a expensas do adulto, e não por causa dele, que as noções de justo e injusto encontram o seu caminho na jovem mente» (p. 195). Em resumo, a obrigação moral é uma propriedade emergente das relações de respeito mútuo.

6. O conceito de relação é, por isso, central à explicação de Piaget. É distinta dos conceitos de grupo e de interacção social, e como tal não tem recebido uma atenção muito séria dos psicólogos, apesar de começar a haver sinais de interesse (p. ex., Hinde, 1979). Para Piaget, uma relação é um sistema «superordenado» para os indivíduos que nela estão implicados, mais ou menos hierárquico, e em maior ou menor equilíbrio. Consideradas só nas suas formas específicas, as relações de respeito unilateral são as mais hierarquizadas e com um equilíbrio menos estável. As relações de respeito mútuo são menos hierárquicas e mais estáveis em termos de equilíbrio. A estrutura destas relações do ponto de vista moral é representada pelas regras constitutivas. No caso das relações de respeito unilateral, tal regra pode ser a de que os julgamentos e reflexões de uma parte são de valor absoluto, enquanto os da outra não têm valor. As forças que mantêm tais relações incluem a asserção de poder por um, e obediência motivada pelo medo pelo outro. Entre as causas de instabilidade está o facto de ser potencialmente impossível para o membro em posição inferior suportar a regra que nega valor aos seus julgamentos. As regras constitutivas das relações de respeito mútuo são parcialmente representadas na visão de moral que foi dada acima. Estão implícitos princípios de justiça, direitos iguais e respeito pelas pessoas. O próprio sistema da relação gera nos seus membros a obrigação de manter as regras constitutivas, afirmando e confirmando estas, ao mesmo tempo, a autonomia dos seus membros. A criança encontra-se na presença «não de um sistema

de comando que requer obediência ritualizada e externa, mas de um sistema de relações sociais, onde todos dão o seu melhor para obedecer a tais obrigações» (p. 134). Já que o sistema de relações transcende o individual, as obrigações são experimentadas como «da responsabilidade» do indivíduo, ou com «autoridade». Como Piaget diz, o conflito teórico nesta área «reside entre os que querem explicar a consciência moral por meio de processos puramente individuais (hábitos, adaptação biológica, etc.) e os que admitem a necessidade de um factor inter-individual» (p. 100). A obrigação moral deve ser compreendida como interindividual, e não pode ser explicada em termos de necessidades, medos e desejos do indivíduo. Ao mesmo tempo, isto pressupõe que a criança investe em tais relações porque as acha valiosas e boas. É daqui que obrigação e aspiração moral parecem ter uma raiz comum. Para Piaget, tais relações estão baseadas num afecto real e em simpatia mútua «a necessidade de afecto recíproco» é «a condição primária da vida moral» (p. 173) e constituem uma condição para a criança poder ser plenamente ela própria. Como relações, têm um potencial de desenvolvimento que não existe em relações unilaterais, já que, do seu ponto de vista, constituem a condição óptima para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos seus membros. O indivíduo valoriza essas relações porque é valorizado nelas.

7. Talvez seja agora a altura de perspectivar alguns paralelos especulativos entre a abordagem de Piaget do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento moral, aqui interpretada. Enfatiza-se, no entanto, que a nossa preocupação é com a moralidade prática, ou seja, julgamento moral carregado de obrigação. No fim do período sensório-motor, as acções da criança tornam-se suficientemente coordenadas e com objectivos, e é possível a um observador ler nelas a reversibilidade e a dedução, e, portanto,

a presença implícita de estruturas lógico-matemáticas, embora a criança não esteja, evidentemente, consciente de que isso é característico da sua acção. No mesmo período, a criança enceta sistemas de relações, caracterizados por um maior ou menor grau de respeito mútuo, de tal forma que as suas acções em relação aos outros exibem já julgamentos primitivos de bem e de mal, e a presença da obrigação moral. Piaget referiu que a obrigação pode estar presente ainda antes da linguagem, e que «intervém logo que existe sociedade, i. é, uma relação entre pelo menos dois indivíduos» (p. 23). Mas, claro, o pressuposto é de que a criança não está consciente dos julgamentos e obrigação morais implícitos nas suas interacções. A mudança para as operações concretas torna-o possível; a criança aplica conscientemente, aos problemas práticos com que se defronta, as estruturas de pensamento que estavam previamente implícitas nas suas acções. Ela experimenta a reversibilidade e a dedução como óbvias e começa a ter alguma compreensão do porquê. Ao mesmo tempo aplica conscientemente julgamentos de bem e de mal às suas acções e às dos outros, está consciente da obrigação moral como distintamente diferente de outros motivos, e tem uma compreensão real do conceito de «dever». Começa a perceber que a justificação racional do julgamento moral assenta nas regras constitutivas das relações de respeito mútuo, embora esta compreensão permaneça concreta e específica, focalizada apenas nas suas relações. O movimento para as operações formais traz consigo a dedução a partir de proposições, a extensão do raciocínio ao possível, bem como ao real, e a capacidade para uma maior generalização e abstracção. Em relação à moralidade prática, podemos supor que o movimento paralelo envolve uma compreensão mais profunda das regras constitutivas das relações de respeito multilateral, em termos de respeito, direitos, contactos, a extensão da

obrigação e compreensão morais à organização das instituições e da sociedade em termos gerais, e a regulação das relações com os outros, conhecidos ou não. Agora, tal como as estruturas cognitivas duma certa complexidade geram consciência da compulsão lógica, também os sistemas interindividuais dum certo tipo geram a compulsão moral. Esta pode ser uma das interpretações de Piaget quando afirma: «a lógica é a moralidade do pensamento, tal como a moralidade é a lógica da acção».

8. A discussão tem-se centrado nos dois tipos de relação na sua forma idealizada. Piaget diz claramente que as relações reais nunca são conformes com estas concepções. As relações adulto-criança nunca estão completamente isentas do respeito e da simpatia mútuas, tornando-se então urgente que os pais baseiem as relações com as suas crianças o mais possível no respeito mútuo; por outro lado, as relações com os pares podem ser predominantemente do tipo de respeito unilateral, particularmente na relação da criança com o grupo de pares. Estes pontos são os essenciais para melhor compreender esta revisão da teoria de Piaget. Não há fuga possível para o facto de ele explicitamente confirmar a fórmula de que as relações de respeito unilateral são inicialmente inevitáveis, que precedem as relações de respeito mútuo e que geram a moralidade do dever; as relações de respeito mútuo aparecem mais tarde e geram a moralidade do bem. Ao mesmo tempo, Piaget faz comentários especulativos que são inconsistentes com esta fórmula e que podem ser citados em apoio de qualquer outra alternativa. Ou seja, que a relação adulto/criança (e, claro, as relações de pares) geram a obrigação moral na criança, se forem caracterizadas pelo respeito mútuo, e que a obrigação e aspiração morais, são, pelo menos no princípio, indiferenciadas. Mas, afinal, a exegese piagetiana é menos importan-

te que o poderemos descobrir no seu trabalho uma construção possível do que é especificamente moral no desenvolvimento.

Se a presente versão é viável, está para se ver. É, certamente, necessária uma maior elaboração e uma exposição mais precisa, não fazendo justiça à riqueza do pensamento de Piaget na complexidade total do desenvolvimento moral. O seu valor para a investigação empírica permanece, também, uma questão em aberto; a tarefa de encontrar índices empíricos para os tipos de relação e para a «força» da obrigação moral, será realmente difícil, mas não insuperável. Um preliminar útil seria provavelmente o estudo da variedade da experiência moral entre adolescentes e adultos. E, de qualquer maneira, não existem dúvidas de que a monografia de Piaget é a contribuição mais fértil e mais estimulante para este tópico.

REFERÊNCIAS

- DOWNIE R. S. e TELFER E. (1969), *Respect for Persons*, Allen and Unwin.
- DURKHEIM, E. (1961), *Moral Education*, The Free Press.
- GEWIRTH, A. (1978), *Reason and Morality*, University of Chicago Press.
- HARE, R. M. (1952), *The Language of Morals*, OUP.
- HARE, R. M. (1979), «Language and Moral Education», in *The Domain of Moral Education*.
- HINDE, R. A. (1979), *Towards Understanding Relationships*, Academic Press.
- HOFFMAN, M. L. (1977), «Moral internalisation: current theory and research», in *Advances in Social Psychology*, vol. 10, Academic Press.
- KOHLBERG, L. (1969), «Stage and Sequence», in *Handbook of Socialization Theory and Research*, D. A. Goslin (ed.), Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1976), «Moral Stages and Moralisation», in *Moral Development and Behavior*, T. Lickona (ed.), Holt Rinehart and Winston.
- MACKIE, J. C. (1977), *Ethics*, Penguin Books.
- MELDON, A. I. (1977), *Rights and Persons*, Blackwell.
- MISCHEL, W. e MISCHEL, H. N. (1976), «A Cognitive Social-Learning Approach to Morality and Self-Regulation», in *Moral Development and Behavior*, T. Lickona (ed.), Holt, Rinehart and Winston.
- MURDOCH, I. (1970), *The Sovereignty of the Good*, Routledge and Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1932), *The Moral Judgment of the Child*, Routledge and Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1976), *The Grasp of Consciousness*, Routledge and Kegan Paul.
- PRITCHARD, H. A. (1949), *Moral Obligation*, Oxford University Press.
- RAWLS, J. (1971), *A Theory of Justice*, Oxford University Press.
- WARNOCK, G. J. (1967), *Contemporary Moral Philosophy*, Macmillan.
- WILLIAMS, B. (1972), *Morality*, Cambridge University Press.