

Andrzej Michał de Tchorzewski

**Wprowadzenie  
do pedagogicznej  
teorii wychowania  
moralnego**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

**Wprowadzenie  
do pedagogicznej  
teorii wychowania  
moralnego**



Andrzej Michał de Tchorzewski

# Wprowadzenie do pedagogicznej teorii wychowania moralnego

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

Kraków 2023

© Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, 2023

Publikacja sfinansowana z dotacji Ministra Edukacji i Nauki przeznaczonej na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego i badawczego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie w 2023 roku

Recenzenci

Dr hab. Sławomir Chrost, prof. UJK

Dr hab. Piotr Petrykowski, prof. AKP

Redakcja

Krystyna Kajtoch

Projekt okładki i stron tytułowych

PHOTO DESIGN – Lesław Sławiński

Opracowanie typograficzne i łamanie

Jacek Pawłowicz

ISBN 978-83-7614-589-1

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

tel. 12 39 99 620

wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

<http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja:

Wydawnictwo WAM

Dział Handlowy

tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 62 93 496

e-mail: [handel@wydawnictwowam.pl](mailto:handel@wydawnictwowam.pl)

Księgarnia Wysyłkowa

tel. 12 62 93 260

[www.wydawnictwowam.pl](http://www.wydawnictwowam.pl)

## Spis treści

---

Wstęp	7
<b>1. Wychowanie moralne w perspektywie historyczno-pedagogicznej</b>	<b>13</b>
1.1. Wychowanie moralne w świecie antycznym	15
1.2. Chrześcijaństwo wobec kwestii wychowania moralnego od czasów średniowiecza	30
1.3. Wychowanie moralne w czasach odrodzenia i humanizmu	43
1.4. Nowożytna wizja wychowania moralnego	51
<b>2. U podstaw teorii wychowania moralnego</b>	<b>65</b>
2.1. Moralność jako osobowe i społeczne rozeznawanie <i>dobra</i>	67
2.2. Nauka o moralności, etyka i religia w służbie wychowania moralnego	71
2.3. Wychowanie moralne jako droga poszukiwania sensu życia człowieka	86
2.4. Inherencja wychowania moralnego do nauk pedagogicznych	90
<b>3. O istocie i naturze wychowania moralnego</b>	<b>105</b>
3.1. Cnoty i wartości	106
3.2. Prawość a powinność i obowiązek moralny	120
3.3. Odpowiedzialność moralna	126
3.4. Sumienie – samokontrola i ocena postępowania	134

<b>4. Dyskurs wokół wartości moralnych</b>	<b>143</b>
4.1. Wartości moralne przedmiotem refleksji i dążeń człowieka	146
4.2. Uniwersalne wartości moralne	154
4.3. Intrapersonalne wartości moralne	158
4.4. Interpersonalne wartości moralne	166
4.5. Wartości o proveniencji moralnej	172
<b>5. Proces wychowania moralnego</b>	<b>187</b>
5.1. W poszukiwaniu definicji wychowania moralnego	189
5.2. Konfiguracja procesu wychowania moralnego	198
5.3. Ideały, cele i zadania wychowania moralnego	204
5.4. Zasady, formy, metody i środki wychowania moralnego	212
<b>6. Przestrzenie wychowania moralnego</b>	<b>231</b>
6.1. Rodzina i jej pierwszoplanowa rola w procesie wychowania moralnego	232
6.2. Szkoła wobec współczesnych problemów wychowania moralnego	239
6.3. Instytucje wspomagające proces wychowania moralnego	249
<b>Zakończenie</b>	<b>259</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>263</b>
<b>Spis schematów i tabel</b>	<b>273</b>
<b>Indeks osób</b>	<b>275</b>

## Wstęp

---

Złożoność fenomenu nazywanego moralnością odzwierciedla się w świadomości człowieka i jego postawach oraz zachowaniach. Od zawsze moralność należała do przedmiotu refleksji i dociekań filozofii (filozofia moralności i etyki) oraz teologii (teologia moralna), a także wielu dziedzin i dyscyplin nauk humanistycznych, m.in. takich, jak np. psychologia (psychologia moralności), czy socjologia (socjologia moralności) i inne. Każda z nich, w sposób dla siebie najbardziej właściwy, czyni przedmiotem poznania moralność w jakimś określonym aspekcie życia człowieka. Do nauk tych zaliczyć należy także pedagogikę, która przedmiotem swoich zainteresowań badawczych czyni wychowanie, socjalizację i edukację człowieka, jako szczególnych bytów społecznych. Uznaje ona moralność za jeden z ważniejszych mechanizmów i czynników przyczyniających się do rozwoju indywidualnego każdej osoby, jak i różnych wspólnot ludzkich osiągających dzięki niej postulowany poziom człowieczeństwa. Daje ona temu wyraz w licznych publikacjach naukowych<sup>1</sup>. Pedagogika koncentruje swoją uwagę nie tylko na kwestiach

---

<sup>1</sup> Por. m.in.: H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965; H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; M. Krawczyk, *Metody wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005; S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988; F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ,

teoretycznych, ale również, a może nawet przede wszystkim na wymiarze aplikacyjnym wychowania moralnego. Dorobek pedagogiki w tym zakresie wskazuje na wyodrębnianie się w strukturze nauk pedagogicznych teorii wychowania moralnego.

Należy przypomnieć w tym miejscu, że ludzkość od zarania swojego istnienia uświadamiała sobie, że egzystencja materialna, jak i duchowa zależy od tego, co służy, bądź nie służy jej pomyślności. Doświadczenie codzienności prowadziło ludzi do poszukiwania i odkrywania źródeł tego, co dobre bądź złe. Dobro i zło były wyznacznikami dążeń i zachowań indywidualnych oraz zbiorowych. Te dwie kategorie stawały się podstawą budowania mniej lub bardziej złożonych systemów aksjologicznych. Przyjmowanym w nich wartościom nadawano znaczenie cnót uniwersalnych, przymiotów intrapersonalnych oraz standardów regulujących relacje interpersonalne. Zbiory tych wartości należą do fenomenu moralności.

Pytanie o moralność jest w gruncie rzeczy pytaniem o *dobro*, które człowiek wyczuwa intuicyjnie, weryfikuje osobistym i społecznym doświadczeniem oraz ku któremu się kieruje lub jest kierowany. *Dobro* jako kategoria moralna stanowi aksjologiczną podstawę wychowania moralnego, która zarazem pozwala uchwycić jego przeciwieństwo nazywane po prostu *złem*. W wychowaniu moralnym idzie o to, aby człowiek postrzegał w *dobru* centralną i zarazem wyjątkową wartość, która prowadzi go ku człowieczeństwu i o nim stanowi. Moralność jako forma świadomości i kontroli zachowań ludzkich wraz z wychowaniem moralnym stanowią rzeczywistość kulturową i służą kształtowaniu natury ludzkiej odwołującej się do *dobra*, a zarazem dostrzegają w człowieku jego wielopostaciowe i wielowarstwowe potrzeby i dążenia.

Zagadnienia związane z wychowaniem moralnym należą siłą rzeczy z jednej strony do nauk pedagogicznych, a w szczególności do subdyscypliny, którą jest teoria wychowania, zaś z drugiej – do etyki, czyli nauki o dobru moralnym, która przedmiotem zainteresowań i ustaleń czyni zasady, normy i oceny moralne.

Wychowanie moralne jest jednym z najbardziej złożonych procesów pedagogicznych. O jego złożoności świadczy m.in. to, że pozostaje ono w nierozzerwalnej łączności ze wszystkimi możliwymi do uchwycenia procesami

pedagogicznymi, zaś przede wszystkim z wychowaniem intelektualnym, estetycznym czy fizycznym, które na skutek doświadczeń oraz rozwoju nauk o człowieku cechuje społeczna dynamika, kulturowa ciągłość oraz historyczna długotrwałość. Dynamika tych procesów uwyrażnia się w kolejnych fazach rozwoju świadomości człowieka. O ich ciągłości można mówić w znaczeniu i rozumieniu tego, że człowiekowi oraz ludzkości towarzyszy systematyczny i ustawiczny proces doskonalenia sfery intelektualnej, etycznej, estetycznej czy fizycznej – mimo różnych skomplikowanych i nieprzewidywalnych meandrów życiowych. Z kolei ich długotrwałość oznacza to, że towarzyszą one ludzkości, przynajmniej od czasu, kiedy procesy pedagogiczne przeszły z fazy wychowania naturalnego w dominującą fazę wychowania celowego. Nie ulega wątpliwości, że przez wieki wychowanie moralne wraz z pozostałymi procesami wychowania odwoływało się do zróżnicowanych treści, zadań i form, które odnosiły się do kolejnych etapów rozwoju dorastających, ale również i dorosłych. Można powiedzieć, że proces wychowania moralnego wraz z pozostałymi trwa przez całe życie każdej osoby, od momentu jej narodzin, poprzez okres dorastania i dojrzałości, aż po wiek senioralny.

Termin *wychowanie moralne* składa się z dwóch powszechników, które wymagają wyjaśnienia. Wychowanie na ogół pedagodzy rozumieją jako wpływanie, urabianie, czy też kształtowanie lub oddziaływanie mające na celu rozwojową zmianę we wszystkich potencjalnych możliwościach człowieka. Drugim powszechnikiem jest moralność, będąca fenomenem trudnym do bezpośredniego, empirycznego poznania, stąd jej źródłem u zarania ludzkości było myślenie mityczne. Stała się dopiero uchwytna wraz z rozwojem możliwości intelektualnych człowieka i towarzyszącej im racjonalności, czyli rozumowemu uzasadnianiu twierdzeń odnoszących się do określania tego, co uznaje się za dobro, a co jest antydobrem, czy pseudodobrem. Różne szczegółowe warianty racjonalności stały się atrybutem myślenia i działania człowieka i ludzkości na przestrzeni wieków. Rozum stawał się narzędziem służącym nadawaniu różnych sensów i znaczeń *dobra*, które zmierzać mogło zarówno ku celom szlachetnym, jak i nikczemnym. Z czego nie zawsze zdawano sobie w pełni sprawę.

Łączne zestawienie tych dwóch powszechników pozwala przyjąć założenie, że wychowanie moralne dotyczy rozwoju każdej osoby, który uwyrażnia się poprzez osiągnięcie przez nią możliwości indywidualnego postępowania zgodnego z powszechnie uznanym dobrem akceptowanym przez wspólnotę, środowisko, społeczeństwo, do którego przynależy. Oczekują one od

konkretnego człowieka postępowania zgodnego z wartościami pochodnymi od *dobra*, które jest źródłem i podstawą wszystkich wartości moralnych. Te z kolei wchodzi w zakresy wszystkich obszarów wychowania, które mają na uwadze wspomaganie człowieka w jego optymalnym rozwoju.

Tak więc wychowanie moralne należy postrzegać jako pedagogiczny proces intencjonalnego i systematycznego przyczyniania się do świadomej interioryzacji wartości moralnych, zasad, norm i ocen stanowiących fundament postępowania etycznego, czyli zgodnego z przyjętymi przez człowieka obowiązkami i powinnościami moralnymi.

Wychowanie moralne nie jest wyabstrahowane z różnych form życia człowieka. Co więcej, przenika ono do wszystkich jego obszarów, towarzysząc ludzkości od najdawniejszych czasów. Takie podejście zakłada, że wychowanie moralne należy do dziedzictwa kulturowego ludzkości. Służyło ono w przeszłości, jak i w czasach współczesnych, doskonaleniu i samodoskonaleniu poszczególnych osób oraz różnych wspólnot, które za jego sprawą integrowały się i regulowały wspomniane wcześniej relacje intrapersonalne, interpersonalne, relacje o charakterze transcendentnym, jak również relacje człowieka do złożonej i zmieniającej się, szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej oraz przyrodniczej.

Powyższe założenia legły u podstaw niniejszej książki, która nie jest skonkretyzowaną teorią wychowania moralnego, a jedynie wprowadzeniem do niej. Ma ona za zadanie ukazać złożoność wychowania moralnego w wymiarze pedagogicznym.

Pierwszy rozdział poświęcony jest wychowaniu moralnemu w syntetycznym ujęciu historyczno-pedagogicznym. Ukazano w nim rozwój myśli i zmienność działań w obszarze wychowania moralnego w powszechnie znanych epokach, począwszy od starożytności aż po czasy nowożytne. Pedagog, nauczyciel i wychowawca odpowiadający za wychowanie moralne współczesnego człowieka winien posiadać elementarną wiedzę historyczną odnoszącą się do jego aktualnych zadań, dzięki czemu bardziej świadomie uczestniczy w procesie wychowania, socjalizacji i edukacji dorastających. Lepiej rozumie przemiany zachodzące we współczesnym świecie i podejmuje bardziej optymalne działania pedagogiczne.

W drugim rozdziale ukazano podstawy teorii wychowania moralnego, koncentrując się na pojęciu dobra będącego zasadniczą kategorią nauki o moralności, etyki i religii. Te trzy obszary wiedzy i doświadczenia

życiowego wyznaczają pedagogiczną przestrzeń wychowania moralnego, dzięki któremu człowiek może odkrywać i nadawać sens osobistemu życiu.

W rozdziale trzecim podjęto próbę ukazania istoty i natury wychowania moralnego. Optymalizacja procesu wychowania moralnego zależy od zrozumienia tego, czym są cnoty i wartości moralne, które stanowią podstawę powinności i obowiązków moralnych. Skuteczność wychowania moralnego wyraża się w odpowiedzialnych postawach i zachowaniach człowieka oraz jego ukształtowanym sumieniu.

Rozdział czwarty poświęcono wartościom moralnym, które stanowią zasadniczą treść wychowania moralnego. Zaproponowano w nim pewien schemat typologizacyjny tych wartości uwzględniający wartości uniwersalne, którym nadaje się nierzadko charakter obiektywny i absolutny, oraz wartości intra- i interpersonalne, a także wartości o proveniencji około moralnej.

W rozdziale piątym skoncentrowano uwagę na złożoności procesu wychowania moralnego. Począwszy od poszukiwania pedagogicznej definicji *procesu wychowania moralnego*, poprzez ukazanie konfiguracji świadomości, wrażliwości oraz sprawności moralnej człowieka kształtujących się pod wpływem wielu różnych czynników tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych, podjęto próbę opisanego teleologicznych i technologicznych aspektów tego procesu.

Rozdział szósty jest poświęcony podstawowym przestrzeniom wychowania moralnego. Do nich w pierwszej kolejności należą rodzina i szkoła, ale nie bez znaczenia dla jakości procesu wychowania moralnego są różne środowiskowe organizacje i instytucje zrzeszające dzieci i młodzież. Ich roli w kształtowaniu zachowań, wiedzy i postaw moralnych dorastających nie można nie dostrzegać. W towarzyszącym współczesnemu człowiekowi chaosie aksjologicznym mają one do spełnienia ważne zadania pedagogiczne, wśród których na uwagę zasługują te ściśle powiązane z wychowaniem moralnym.

Niniejsza książka nie wyczerpuje wszystkich kwestii szczegółowych związanych z wychowaniem moralnym. Ma jedynie na celu ukazanie złożoności tegoż wychowania, jego istoty, sensu i meandrów kierowania tym procesem. Może służyć pogłębionej refleksji nad tym złożonym zagadnieniem i przyczynić się do pełniejszego zaangażowania się w realizację zadań wychowania moralnego zarówno przez nauczycieli i wychowawców, jak i kandydatów na pedagogów.



# 1. Wychowanie moralne w perspektywie historyczno-pedagogicznej

---

- 1.1. Wychowanie moralne w świecie antycznym
- 1.2. Chrześcijaństwo wobec kwestii wychowania moralnego od czasów średniowiecza
- 1.3. Wychowanie moralne w czasach odrodzenia i humanizmu
- 1.4. Nowożytna wizja wychowania moralnego

Wychowanie moralne stanowi przestrzeń kulturową każdego społeczeństwa, które poprzez odpowiednio, mniej lub bardziej świadomie dobrane zasady, wprowadza w życie normy i oceny regulujące zachowania służące relacjom intra- i interpersonalnym mającym na uwadze dobro osobiste i wspólne. Zasady te, podobnie jak normy i oceny, w zależności od różnych uwarunkowań, podlegają procesowi przemian, a niekiedy nawet radykalnych zmian, np. pod wpływem nowych orientacji światopoglądowo-filozoficznych, czyli pewnych wizji świata, odkrywania istoty i miejsca człowieka w tym świecie. Wpływa na nie także jakość egzystencji indywidualnej i społecznej ludzi, ich potrzeby oraz dążenia materialne, psychiczne i duchowe. Nie bez znaczenia dla procesu wychowania moralnego jest religijność, czy chociażby wspólnotowe poczucie bezpieczeństwa.

Europejski świat antyczny, w którym sukcesywnie zanikają przedhistoryczne ludy pierwotne wraz z obyczajami i tradycjami ich plemion, klanów i rodów, ustępuje miejsca nowym formom życia społecznego, czyli

skupiskom wiejskim i miejskim, które są właściwie gminami typu polis. Nie znaczy to, że w różnych miejscach geograficznych ówczesnego świata antycznego proces tych zmian przebiegał według takiego samego scenariusza. Ale proces ten sukcesywnie zmierzał do ukształtowania się przyszłych narodów, państw z mieszkańcami, spośród których jedni cieszyli się wolnością, a drudzy stanowili warstwę niewolników. Mimo różnie sprzyjających im losów wszyscy w jakimś mniej lub bardziej znaczącym stopniu przyczyniali się do rozwoju nowej cywilizacji świata śródziemnomorskiego, w którym zrodziła się grecka myśl filozoficzna, rzymskie prawo i judeochrześcijańska kultura.

Te trzy podglebia są zaczynem i dają początek dostrzegania w życiu ówczesnego człowieka i wspólnot społecznych potrzeby regulowania życia religijnego, społecznego, politycznego oraz gospodarczego poprzez stanowienie ideałów, cnót, wartości, norm i ocen obyczajowych, moralnych i prawnych. Niemalże na każdym etapie rozwoju świata antycznego można dostrzec potrzebę wychowania moralnego młodych pokoleń i kształtowania postaw moralnych społeczności dorosłych. W ten sposób kształtuje się zróżnicowana pod względem celów i treści kultura etyczna, czego przykładem są miasta-państwa Grecji, takie jak Sparta i Ateny w różnych przedziałach ich bytu historycznego oraz Rzym w czasach ustroju rodowo-królewskiego, republikańskiego, a następnie rozległego terytorium cesarstwa – wraz ze swoistymi dla każdego z nich, złożonymi organizacjami życia gospodarczego i społeczno-politycznego. Wpływ na kształcenie i wychowanie moralne młodego pokolenia w starożytnym Rzymie wywierali pisarze, filozofowie i arystokracja, których poglądy odegrały istotną rolę, zaś sami zostali zapamiętani przez kolejne pokolenia. Warto tu wspomnieć chociażby Katona Starszego (234–149 przed Chr.), Cyncerona (106–43 przed Chr.), czy Kwintyliana (35–95 po Chr.) i wielu innych.

Odkąd upowszechniło się chrześcijaństwo, uznane przez władze społeczno-polityczne za obowiązującą religię państwową, rozpoczął się powolny proces początkowo zwalczający grecko-rzymską kulturę klasyczną, a w kolejnej fazie rozwoju organizacji administracji kościelnej asymilujący ją i dostosowujący do upowszechniających się doktryn chrześcijańskich. Doktryny te wraz z praktykami religijnymi od początku podkreślały znaczenie i rolę cnót moralnych w życiu doczesnym i w drodze do życia wiecznego każdego człowieka. Wychowanie moralne i edukacja etyczna znajdowały swoje uzasadnienia w rozwijającej się wielokierunkowo średniowiecznej teologii i ściśle związanej z nią filozofii.

Odmienne spojrzenie na wychowanie moralne napotykałyśmy w okresie odrodzenia i humanizmu. Na wskroś antropologiczna wizja, jako punkt wyjścia i odniesienia do człowieka, uwalnia, lub zmienia i modyfikuje stopniowo, a niekiedy gwałtownie, wychowanie moralne od dominującego wcześniej wymiaru religijnego, próbując godzić je z różnym skutkiem z laickim spojrzeniem na życie, któremu przypisuje nowe zadania, zwłaszcza pedagogiczne. Epoka odrodzenia i humanizmu, w której początkowo następuje powrót do starożytnej wizji wychowania człowieka, oraz wpływ reformacji, pogłębiły dyskusję o jego naturze moralnej, która trwa do czasów współczesnych

Czasy nowożytne i ponowoczesne stają przed nowymi problemami moralnymi, z jakimi boryka się człowiek. Zrodziły je rewolucje naukowe, technologiczne i komunikacyjne dokonujące się w różnych obszarach życia także pojedynczego człowieka, stawiając zarazem pytania i ożywiając dyskusję oraz spory o naturę współczesnego wychowania moralnego. Nietrudno dostrzec zmiany myślenia o wychowaniu moralnym, poszukiwanie nowych metod i środków, za pomocą których ma się ono stawać skuteczne. Pomińjąc konteksty historyczne, polityczne, gospodarczo-ekonomiczne i społeczne, należy spojrzeć na współczesne wychowanie moralne przez pryzmat takich kryteriów, jak kryzys, transformacja, integracja i globalizacja, których udział w kondycji moralnej człowieka nie może być ani niedoceniony, ani przeceniony.

Dyskusja dotycząca wychowania, kondycji, a także sprawności moralnej współczesnego człowieka jest zawsze aktualna. Zaprezentowane w sposób jak najbardziej syntetyczny spojrzenie w przeszłość oraz dostrzeganie współczesnych problemów wychowania moralnego może stanowić podwaliny budowania przedmiotowej teorii.

### 1.1. Wychowanie moralne w świecie antycznym

Skomplikowane dzieje i nie do końca zbadana historia starożytnej Grecji i Rzymu dostarczają pewnej wiedzy o tym, jak naturalna socjalizacja i celowe wychowanie rodzinne oraz sukcesywnie rozwijająca się edukacja instytucjonalna przyczyniały się do zmian warunków i rozwoju życia społecznego i politycznego różnych społeczności zamieszkujących basen Morza Śródziemnego.

Historycy wychowania w miarę zgodnie twierdzą, że początki tych procesów należy upatrywać już w okresie helleńskim, czyli od VII wieku ery przedchrześcijańskiej, poprzez okres rozkwitu kultury greckiej, rozpoczynający się w wieku V i IV przed Chrystusem, nazywany okresem hellenistycznym, aż do jego schyłku przypadającego na V i IV wiek po narodzeniu Chrystusa. Grecy są narodem, który najwcześniej w Europie zwrócił uwagę na wychowanie i edukację. Ich wiedza i doświadczenie w tym względzie kształtowały różne poglądy filozofów tamtej epoki, które rzutowały na późniejsze upowszechnianie się często odmiennych praktyk pedagogicznych w zróżnicowanych warunkach poszczególnych społeczności, państw i narodów.

Starożytni Grecy przywiązywali wagę przede wszystkim do wychowania fizycznego, wychowania muzycznego, wychowania umysłowego, które winno iść w parze z wychowaniem moralnym, u którego podstaw leżało powszechne dążenie do osiągnięcia cnót ogólnie akceptowanych. Wymienione obszary różnie były artykułowane i eksponowane w Sparcie i Atenach. Wychowaniu moralnemu przyświecał pewien ideał, który nazywano mianem *kalokagathia*, co oznacza jedność piękna ze szlachetnością<sup>2</sup>.

Zgodnie z tą ideą wychowanie moralne sprowadzano do takich zachowań, jak: skromne postępowanie, umiarkowana wstydlivość, skromny ubiór, unikanie rubasznych ruchów i gestów, poruszanie się w milczeniu, stanie i siedzenie w przyzwoitej postawie, mówienie głosem cichym, milczenie w obecności starszych, cześć dla rodziców, szacunek dla starców i nauczycieli<sup>3</sup>. Dzisiaj większość takich zachowań zaliczono by nie tyle do zachowań moralnych, co raczej do zachowań obyczajowych, których przestrzeganie określa się „dobrymi manierami” lub po prostu „dobrym wychowaniem.”

W Helladzie funkcjonowały dwa odmienne systemy wychowania. W Sparcie dominowała edukacja fizyczno-wojskowo-koszarowa, której zadaniem było kształtowanie charakteru, czyli siły moralnej. Służyć temu miało bezwzględne posłuszeństwo oraz surowa dyscyplina moralna, zwłaszcza obowiązująca w koszarach. Zawierały się w niej: obojętność na wygodę, ciepło, pogarda dla miękkości i zniewieściałości, hart w cierpieniach, niewzruszona odwaga w niebezpieczeństwach, trzeźwość, skromność, ograniczanie się do zwięzłych wypowiedzi, nazwanych z biegiem czasu lakonicznymi. Do

<sup>2</sup> *kalos* – piękny, *agathos* – dobry.

<sup>3</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1924, s. 15.

wychowania moralnego zaliczano naukę pieśni patriotycznych i bohater-skich, historię przodków i ich wyjątkowo szlachetnych czynów oraz znajomość obowiązujących w ojczyźnie norm prawnych<sup>4</sup>.

Głównym celem wychowania młodzieży męskiej w Sparcie, należącej do elity tego miasta-państwa, było dążenie do umacniania cnót pojmowanych jako dary boże, które winny być rozwijane i umacniane po to, aby młody człowiek zachował godność żołnierską.

W Atenach bardziej aniżeli w Sparcie przywiązywano wagę do rozwoju intelektualnego, estetycznego, muzycznego i poetyckiego młodego pokolenia, należącego do ludzi wolnych. W tym celu powierzano wychowanie i naukę dzieci gramatystom, lutnistom, pedotrybom. Powoływano specjalne instytucje państwowe nazywane gimnazjami, palestrami i akademiami, które były pierwszymi instytucjami edukacyjnymi. Realizowały one nauczanie zgodne z wizją zmieniających się potrzeb i warunków społeczno-gospodarczo-politycznych. Nie były one wolne od wychowania moralnego i religijnego, którego celem było wpajanie cnotliwości rozumianej jako mądrość boża. Jej źródłem były utwory literackie poetów greckich, którzy w swych wierszach ukazywali praktyczne zasady postępowania dotyczące współżycia z innymi ludźmi, odróżniania tego, co sprawiedliwe, od tego, co niesprawiedliwe, wskazywali, jak postępować ostrożnie i roztropnie w życiu codziennym i chronić się przed przykrymi doświadczeniami. Poznawanie dzieł Homera, który dla Greków był największym mędrce, miało nauczyć młodzież prostoty obyczajów i wstrzeźliwości w korzystaniu z uciech życia, czci dla siły ducha, opanowania namiętności, poznania spraw wojennych, wyjaśniania tradycji narodowej i odkrywania tajemnic życia pozagrobowego.

W wyniku sukcesywnego rozwoju edukacji oraz wygranych wojen Ateńczyków z Persami (492–449) nastąpiły zmiany polityczne w tym państwie oraz wzrósł dobrobyt całej wolnej ludności. Ich następstwem był dynamiczny rozwój kultury, nauki i sztuki. Dzięki nim młodzież była lepiej przygotowana do sprawowania władzy, wyrastała na zręcznych i wytrawnych polityków i gwarantowała obronę państwa.

W V wieku przed Chr. pojawia się grupa wędrujących mędrców nazywanych sofistami, którzy zaczęli pełnić rolę płatnych nauczycieli<sup>5</sup>. Przyczynili

<sup>4</sup> Tamże, s. 19–21.

<sup>5</sup> Por. S. Wołoszyn, *Pedagogika sofistów. Studium dziejów myśli pedagogicznej*, [w:] *Z dziejów myśli pedagogicznej*, red. B. Suchodolski, W. Okoń, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.

się oni do zerwania z tradycyjnymi poglądami na wychowanie i nauczanie ograniczające się do dzieci i młodzieży arystokratycznej. W to miejsce proponowali nowe spojrzenie na potencjalne możliwości intelektualne każdego człowieka i jego predyspozycje moralne, bez względu na przynależność do określonej warstwy społecznej. Sofiści głosili, że przede wszystkim rzetelna i systematyczna edukacja sprzyja rozróżnianiu przez dorastających dobra od zła, a tym samym zaprzeczali tradycyjnie głoszonym twierdzeniom o dziedziczeniu cnót i wyższości moralnej przez fakt urodzenia się w rodzinach należących do elity. Sofiści koncentrowali swoje poglądy na sprawach życia ludzkiego. Ich wiedza i głoszone poglądy miały charakter wybitnie humanistyczny, tzn. koncentrowały się na człowieku i problemach sensu życia człowieka. W sposób zdecydowany odeszli od problemów filozofii przyrody i stali się prekursorami nauki o wychowaniu, nadając jej charakter wyraźnie antropologiczny. Uważali, że wychowanie wraz z nauczaniem ma przygotować wolnego człowieka do panowania nad własnym rozumem. Jednemu spośród najbardziej znanych sofistów, Protagorasowi (481–411), którego uznaje się za najwybitniejszego przedstawiciela tego ruchu filozoficznego, przypisuje się twierdzenie mówiące o tym, że *człowiek jest miarą wszystkich rzeczy*. Filozof ten głosił, że wychowanie i nauczanie dzieci należy rozpocząć jak najwcześniej, kontynuować przez całą młodość i jeszcze dłużej. Dzięki temu można ukształtować doskonałą indywidualność człowieka, którego życie będzie zgodne z wymaganiami prawa i moralności. Odzwierciedlać się to będzie: w jego charakterze moralnym, jasności myślenia i stałości woli<sup>6</sup>. Założenia Protagorasa przyjęli wspomniani sofisci, którzy wędrując, uczyli sztuki życia i sztuki dyskusowania. Sofisci – jak już powiedziano wcześniej – nie byli filozofami, lecz pierwszymi zawodowymi pedagogami i wychowawcami. Celem ich działalności było przyczynianie się do rozwoju człowieka i osiągania przez niego prawości i doskonałości moralnej. Wychowanie miało zatem zmierzać do ukształtowania szlachetnego charakteru i zachowania godności ludzkiej. Ta potencjalna aksjologiczna struktura człowieka jawi się dzisiaj bardziej jako pewna idea wychowania, którą nazwano *paideia*<sup>7</sup>. Myśl i program oraz metody nauczania sofistów uznaje się za pierwszą naukową teorię pedagogiczną w Europie, która podjęła refleksję nad dylematem

<sup>6</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 34.

<sup>7</sup> Por. A. Żywczok, *Paidea*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 7, oraz W. Jaeger, *Paidea*, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1962.

dotyczącym dominującej roli wychowania w procesie kształtowania charakteru człowieka, odrzucając tym samym tradycyjny pogląd o znaczeniu wrodzonych cnót. Sofiści uważali, że człowiek nabywa cnót w procesie nauczania i wychowania, a także poznawania samego siebie, dzięki czemu potrafi kierować się w życiu zasadami moralnego postępowania.

Zarówno w Sparcie, jak i w Atenach konsekwentnie przyzwyczajano dzieci i młodzież do przestrzegania zachowań wynikających z obowiązujących zwyczajów, obyczajów i tradycji, które miały kształtować tożsamość Greków. Oba państwa-miasta stanowiły wzór wychowania państwowego, obywatelskiego i obronnego. Uwzględniały one również przekaz zasad życia moralnego, których źródłem były wierzenia, oraz obowiązujące normy relacji międzyludzkich. Ich treści przekazywała najmłodszym rodzina, a dorastającym nauczyciele prowadzący na ogół indywidualne zajęcia z powierzonymi im uczniami.

Sparta, jak i Ateny wypracowały zbliżone do siebie systemy metod wychowania moralnego. W Sparcie stosowano surowe kary fizyczne, które miały wpływać na wychowanie młodego pokolenia w duchu jedności narodowej zapewniającej państwu dzielnych i odważnych żołnierzy. Ateńczycy także nie stronili od kar, które na ogół wymierzali chłopcom pedagogzy. Byli nimi w pierwszym okresie edukacji zaufani niewolnicy, a następnie wspomniani gramatysta, lutnista i pedotryba, którzy odpowiadali także za kształtowanie pożądanых cech charakteru dorastających. Charakter ich miał uwyrażniać się w przestrzeganiu obowiązujących form zachowania. Stanisław Kot powołuje się na opinię greckiego komediopisarza Menandra, który twierdził, że „kto nie brał kijów, nie otrzymał wychowania”, a dalej na Arystotelesa głoszącego pogląd, że „wychowanie to rzecz poważna, musi się w nim mieścić przykrość z przyjemnością”<sup>8</sup>. Warto odwołać się także do Platona, który uważał, że „bić wolno tylko za zniewagę starców i przekraczanie praw, poza tym trzymać młodzież na wodzy drogą rozwijania w niej poczucia honoru i wstydu”<sup>9</sup>.

Stanisław Kot słusznie zauważa, że surowa dyscyplina, jakiej przestrzegano w starożytnej Helladzie, zarówno w okresie helleńskim, jak i hellenistycznym, niekoniecznie wykluczała poprawne relacje pomiędzy pedagogami a uczniami. Cechowała je życzliwość, wyrozumiałość, a dyscyplinę

<sup>8</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 29–30, 65–67.

<sup>9</sup> Tamże, s. 41.

umiejętnie łączono ze swobodą i posłuchem, które nie zawsze musiały sprzyjać kształtowaniu charakteru dorastających<sup>10</sup>.

Wychowanie i stosowane środki oddziaływań pedagogicznych Grecy traktowali jako naturalną drogę przygotowującą młode pokolenie do rzetelnego wypełniania przyszłych obowiązków obywatelskich i rozwoju moralnego. System edukacji zarówno Sparty, jak i Aten oparty był na trzech zasadniczych elementach: czas trwania edukacji był limitowany, państwo spełniało nad nim kontrolę oraz służyć miał wychowaniu moralnemu na każdym etapie jej trwania. Codzienne życie i edukacja młodego pokolenia opierały się na uznawanych przez Greków kategoriach moralnych, które wiązano z treściami nauczania.

Na poglądy i praktykę pedagogiczną Greków wywierali wpływ Sokrates, Platon i Arystoteles. Przyjrzyjmy się ich poglądom w ujęciu syntetycznym.

Sokrates (470–399 przed Chr.) nie napisał żadnego dzieła, ale jego poglądy są znane z *Dialogów* Platona. Zapamiętano go jako rozdyktowanego wędrowca, bezlitosnego krytyka opinii ludzkich i tyranii, wzorowego obywatela reprezentującego typ myśliciela, którego mądrość ma charakter czysto indywidualny i niczego niezawdziejający okolicznościom zewnętrznym. Przedstawiał się tłumom na zgromadzeniach ludowych i podczas świąt publicznych oraz w gimnazjach jako „ten, który nic nie wie”, a zwracając się do Ateńczyków, zwłaszcza młodzieży, wzbudzał w słuchaczach refleksję poprzez „wypytywanie” i wyzwalanie w nich uspiętej wiedzy<sup>11</sup>. Wiedza ta dotyczyła przede wszystkim człowieka i jego postępowania. Diogenes z Synopy (413–323) tak podsumował działalność Sokratesa: „Doszedłszy do przekonania, że badanie przyrody nie ma żadnego praktycznego znaczenia dla nas ludzi, Sokrates zajął się roztrząsaniem zagadnień etycznych, filozofując w warsztatach i na rynku. Mówił, że szuka wiedzy o tym, co jest dobre, a co złe w domostwach”<sup>12</sup>. Jak podaje Władysław Tatarkiewicz<sup>13</sup>, Sokrates pośród przymiotów, jakie starożytność przypisywała człowiekowi, wyodrębnił zalety moralne, które nazwał cnotami. Nie były one odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz przeciwnie – to cnota miała ją kształtować. Dlatego,

<sup>10</sup> Por. tamże, s. 30.

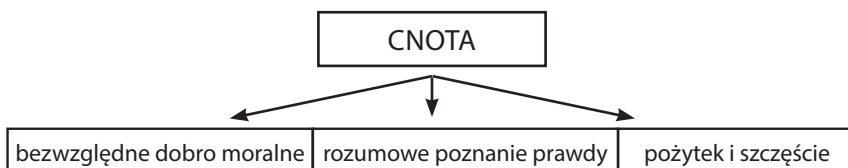
<sup>11</sup> Metodę ta określaną jest jako „majeutyka”, czyli „sztuka akuszerska”.

<sup>12</sup> Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 88.

<sup>13</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 72–78.

według Sokratesa, należy uznać cnotę za bezwzględne dobro moralne, jawiące się na drodze rozumowego poznania, dzięki czemu działania człowieka są pożyteczne i dają mu poczucie szczęścia.

Schemat 1. Cnota i jej aspekty według Sokratesa



Opracowanie własne.

Sokrates jako pierwszy uważał, że każdy człowiek przez całe życie powinien zmierzać do ukształtowania w sobie dobra, czyli zalet moralnych, które są najwyższym i bezwzględnym dobrem, zaś człowiek cnotliwy jest wzorcem, do którego inni powinni się upodabniać. Dobro moralne stoi ponad wszystkimi innymi dobrami, które, jak np. zdrowie, bogactwo, sława, zaszczyty, pieniądze – niejednokrotnie w swoich skutkach są złe. Dobro moralne osiąga się na drodze poznania rozumowego, prowadzącego do prawdy. Sokrates uważał, że tylko racjonalna wiedza o dobru i złu wystarcza, aby postępowanie człowieka stało się moralne w sensie pozytywnym (dodatnim). Jeśli ktoś działa źle, to znaczy, że nie wie, czym jest np. sprawiedliwość, męstwo etc. Bo po prostu nie zastanawia się nad tym, nie określa zakresu tych pojęć i nie potrafi ich zdefiniować.

Według Sokratesa kierowanie się dobrem moralnym przynosi człowiekowi pożytek i szczęście. Każdy czyn niezawodnie dobry (np. sprawiedliwy, lojalny, wysiłek w pracy czy kompetencja w zawodzie) jest źródłem korzyści człowieka. Dzięki spełnianemu dobru moralnemu człowiek odczuwa własne, niekwestionowane szczęście. Tylko dzięki wiedzy, która jest cnotą, człowiek może dochodzić do tego, co jest dobre, pożyteczne i tylko ona buduje i umacnia jego szczęście.

Zapoczątkowana przez Sokratesa orientacja humanistyczna czyni człowieka centralnym punktem jego zainteresowań, co ma swoją kontynuację aż do czasów współczesnych i wpływa na kształt antropologii filozoficznej oraz filozofię moralności. Poglądy tego filozofa można ująć w następującej tezie: wiedza jest cnotą; człowiek sam odkrywa dobro; dobro musi być uzasadnione; wartością moralną jest to, co wynika z rozumnego poznania,

nie zaś z instynktu; człowiek sam określa i definiuje takie pojęcia, jak dobro, sprawiedliwość, szlachetność; moralnością jest to, co jest powszechnie akceptowane, czyli jest jednolitym i powszechnie obowiązującym źródłem norm moralnych; oceny moralne nie są wyrazem indywidualnych poglądów, lecz sądów całego społeczeństwa; człowiek powinien być regulatorem życia moralnego; zanim człowiek zacznie dążyć świadomie i celowo do tego, co dobre, powinien się nauczyć, od czego dobro i każda cnota zależy<sup>14</sup>.

Z kolei Platon (428–347 lub 348 przed Chr.), uczeń Sokratesa, założyciel Akademii Ateńskiej (387 przed Chr.), był twórcą nauki o ideach, które w porządku rzeczywistości stały się nowym rodzajem bytu. Uważał, że istnieją byty, które nie są bezpośrednio dane, w przeciwieństwie do pojęć, które odzwierciedlają rzeczywiste przedmioty. Idee są bytami niedanymi bezpośrednio, a ich cechą jest niezmienność, a więc to, co jest przypisane ich naturze. Dodać należy, że Platon uważał, że „dążenie (...) do idealnego celu odróżnia cnotę od wszystkich innych dążeń ludzkich, bo wszystkie inne mają cele realne”<sup>15</sup>. Z powyższego założenia wynika, że w gruncie rzeczy właściwym celem człowieka są dobra idealne, zaś dobra realne, np. odwaga, pobożność, roztropność, powinny być im podporządkowane i uznane za środki. Według Platona poznaniu dobra służą emocje, przede wszystkim miłość. To ona nakazuje człowiekowi szukać tego, co piękne i dobre, nadaje kierunek ludzkiej działalności, chroni przed tym, aby to, co złe, nie znalazło w niej miejsca. Jeśli to nie wystarcza, wówczas człowiek wybiega swoimi pragnieniami poza miłość i w świecie idealnym odkrywa dobro i piękno, czyli najwyższą ideę. Platon w swych poglądach głosił zasadę mówiącą, że życie człowieka należy normować według idei dobra. W swoim dziele – zatytułowanym *Państwo* – Platon powiada: „...to, co nadaje prawdę przedmiotom poznania, a poznającemu daje moc poznawania, nazywaj Ideą Dobra i myśl sobie, że ona jest przyczyną wiedzy i prawdy, gdy staje się przedmiotem poznania, i chociaż to jedno i drugie jest piękne, i poznanie, i prawda, to jednak Dobro będziesz uważał za coś innego i jeszcze piękniejszego od nich, będziesz uważał słusznie. (...) Dobro należy stawiać od nich najwyższej”<sup>16</sup>.

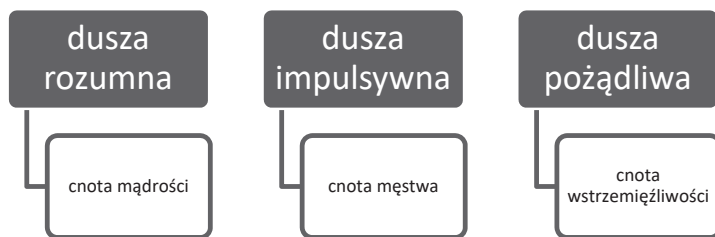
<sup>14</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 45–46; *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 75–76 i 92–93.

<sup>15</sup> Tamże, s. 100.

<sup>16</sup> Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 352.

Między ideami, podobnie jak pomiędzy pojęciami, zachodzą relacje o charakterze hierarchicznym, czyli istnieją idee nadrzędne i podrzędne. Platon rozwinął sokratejską koncepcję cnoty, nie wiążąc jej już z wiedzą, lecz z duszą.

Schemat 2. Dusza i cnota w rozumieniu Platona



Opracowanie własne.

Dusza według Platona składa się z trzech części: duszy rozumnej, której cnotą jest mądrość; duszy impulsywnej, której cnotą jest męstwo, oraz duszy pożądlivej, której cnotą jest wstrzemięźliwość. Zdaniem tego filozofa, jeśli każda część duszy realizuje właściwą sobie cnotę, wówczas do głosu dochodzi czwarta cnota – sprawiedliwość, która utrzymuje ład i harmonię w każdym człowieku. Nietrudno zauważyć, że cnoty wskazane przez Platona są bliskie cnotom głoszonym na gruncie chrześcijańskiej teologii moralnej. Dodać także należy, że Platon w jakimś stopniu udoskonalił sokratejską metodę dialogów, pisząc dzieło zatytułowane *Dialogi*, w którym – odwołując się do swojego mistrza – łączy metodę pytań i odpowiedzi z refleksją filozoficzną, zmuszając tym samym swoich uczniów do myślenia. Platońska teoria idei jest racjonalistyczną teorią poznania i moralną teorią zbawienia. Dlatego filozof ten jest uważany za ojca całej filozofii zachodniej Europy i prekursora idealizmu, który zasadał się na poglądzie głoszącym dualizm duszy i ciała.

Arystoteles (384–322 przed Chr.) był uczniem Platona, pod którego kierunkiem najpierw studiował a potem nauczał w Akademii Ateńskiej przez dwadzieścia lat. Wcześniej, z domu rodzinnego, wyniósł bogatą wiedzę przyrodniczo-lekarską, która w poważnym stopniu wpływała na głoszoną przez niego doktrynę filozoficzną opartą na logice i teorii poznania. Dla Arystotelesa filozofia była drogą poznawania: (1) ogólnych zasad przyrody (fizyka) oraz (2) „bytu jako takiego,” które sam nazwał „pierwszą filozofią”.

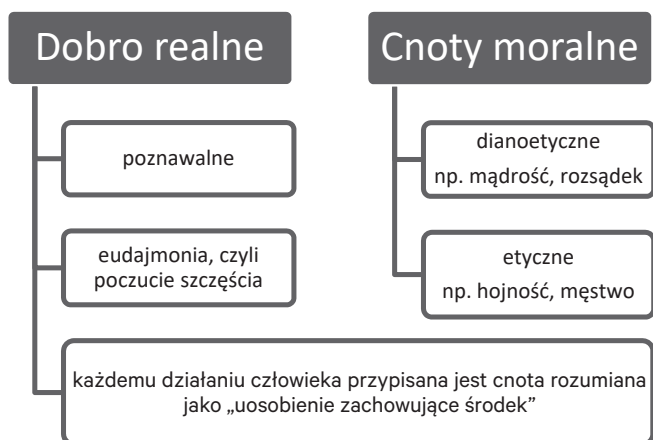
Arystoteles dokonał dychotomicznego podziału filozofii na teoretyczną i praktyczną. Ta druga oparta była na doktrynie realistycznej i empirycznej. To w jej ramach filozof głosił, że nie ma innego dobra niż realne, zaś cele z niego wynikające są osiągalne dzięki rozumnej naturze człowieka. Zatem nie idea dobra jest najwyższym celem człowieka, lecz eudajmonia, która jest najwyższym osiągalnym dobrem. Przez eudajmonię rozumiał doskonałość jednostki wyrażającą się we właściwym działaniu, które daje człowiekowi poczucie szczęścia. „Szczęśliwy jest ten – zdaniem Arystotelesa – kto dobrze żyje i komu dobrze się wiedzie”<sup>17</sup>. Dobrem zatem jest każdy przedmiot działania wiodący do celu ostatecznego, jakim jest szczęście.

Dzięki rozumowi człowiek poznaje świat oraz działa w nim, zaspokajając swoje potrzeby zgodnie z cnotami. Arystoteles twierdził, że każdemu działaniu człowieka przypisana jest określona cnota; do cnót takich należą np. mądrość, rozsądek (to cnoty dianoetyczne) czy hojność, męstwo (to cnoty etyczne). Kierowanie się nimi zależy od rozumnych ocen różnych, zwłaszcza skrajnych sytuacji. I tak np. hojność jest środkiem między rozrzutnością a skąpstwem, zaś męstwo – między tchórzostwem a zuchwalstwem. Takie podejście jest uzasadnione we wszystkich działaniach człowieka, który winien znaleźć odpowiedni „środek”. Arystoteles nadaje mu charakter cnoty, rozumiejąc ją jako „uosobienie zachowujące środek”. Tatarkiewicz powiada, że arystotelesowska „doktryna środka” stała się najslawniejszą teorią etyczną<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 54.

<sup>18</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, dz. cyt., s. 76.

Schemat 3. Cnota według Arystotelesa jako „uosobienie zachowujące środek”



Opracowanie własne.

Powyższy schemat jest próbą syntetycznego ukazania poglądów Arystotelesa na zagadnienie odnoszące się do cnót, które są materią jego nauki o moralności. Warto przytoczyć w tym miejscu ocenę Tatarkiewicza, który II okres filozofii starożytnej (V–IV w. przed Chr.) ujął w następujący sposób: „W etyce: zasadniczym zagadnieniem było: czym jest prawdziwe dobro? I czy można się go nauczyć? Ale już Sokrates zaczął określać poszczególne cnoty, a Arystoteles mógł dać swej etyce postać rozległego traktatu, omawiającego w wyczerpujący sposób różne rodzaje dóbr, cnót i stosunków moralnych”<sup>19</sup>. Od tamtego czasu zagadnienia etyki będą podejmowane przez kolejne pokolenia filozofów, którzy zajmować będą zróżnicowane stanowiska wobec zasadniczych kwestii moralnych i etycznych. Różnie będą postrzegane idee i cnoty dobra moralnego, a wszystko zależeć będzie od zmieniających się koncepcji człowieka, czyli antropologii filozoficznej. Poglądy Arystotelesa na moralność można ująć w następujące tezy: wiedza może jedynie wyrobić poglądy etyczne i udoskonalić sądy moralne, co nie przyczynia się do uszlachetnienia charakteru; należy przywiązywać wagę do przyzwyczajień należytego postępowania, gdyż są one „drugą naturą” człowieka; popędy człowieka, a nie rozum decydują o wartości moralnej człowieka; należy się przyczyniać do wyrobienia skłonności etycznych i kierowania się zasadami moralnymi; należy wywoływać dążenia do wszystkiego, co jest wielkie,

<sup>19</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, dz. cyt., s. 122.

szlachetne, sprawiedliwe; szczęście człowieka, czyli dobro, zależy od jego działania rozumnego, bez którego nie ma ani szczęścia, ani cnoty; należy kształtować charakter i indywidualność człowieka; charakter człowieka zależy od umiejętności opanowania pragnień przyjemności i uczucia lęku przed bólem, zaś uleganie przyjemnościom skłania do tego, co jest złe, a wstrzymanie się od przyjemności – wywołuje ból; dobrymi i szlachetnymi stają się ludzie z pomocą trzech czynników: natury, przyzwyczajenia i rozumu<sup>20</sup>.

Przedstawione poglądy Sokratesa, Platona i Arystotelesa pozwalają dostrzec pewne różnice, które wynikają z przyjętych przez nich założeń antropologicznych. W przeciwieństwie do Sokratesa, który uważał, że cnoty można się nauczyć dzięki takiemu dobru, jakim jest wiedza, Arystoteles stał na stanowisku, że wiedza jest jedynie drogą do ukształtowania poglądów etycznych. Dla tego filozofa podstawą moralności, dzięki której człowiek staje się dobry i szlachetny, są trzy czynniki: natura, przyzwyczajenie i rozum. Na przykładzie poglądów wymienionych filozofów dostrzegamy, że już w starożytności różniono się co do tego, na czym zasadzać się może wychowanie moralne. Dyskusja wokół powyższych kwestii trwa do czasów współczesnych.

Okres rozkwitu kultury helleńskiej i niepodległego bytu państwowego Sparty i Aten zakończyły wojny peloponeskie, które zapoczątkowały nowy etap w dziejach starożytnej Grecji nazywany okresem hellenistycznym. Mimo zmian polityczno-militarnych i stosunków społeczno-gospodarczych, utraty suwerenności, Grecy rozproszeni po ówczesnym świecie upowszechniali i nadal poszerzali swoją wiedzę filozoficzną, dorobek intelektualny, kulturowy, a także wiedzę i doświadczenia pedagogiczne, które służyły dalszemu rozwojowi nauki i jej nowym gałęziom. Można powiedzieć, że to właśnie Grecy przyczynili się do konstrukcji pierwszego publicznego systemu edukacyjnego, pierwszych programów nauczania uwzględniających treści wychowania moralnego, który następnie został przyjęty przez Rzymian i był doskonalony przez kolejne narody i państwa. Jeszcze w czasach epoki hellenistycznej, kiedy to Grecy wyzbyli się uprzedzeń do innych narodów, rozpowszechniła się zarówno uprawiana przez nich filozofia, jak i nauki ścisłe, w tym arytmetyka i geometria, które były niezwykle przydatne w doskonaleniu techniki oraz poznawaniu wszechświata. Nie ograniczano

<sup>20</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 45–46; *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Łukasza Kurdybacy, dz. cyt., s. 75–76 i 92–93.

się do literatury, ale poznawano prawa rządzące językiem, dając tym samym początek naukom filologicznym, do których należały gramatyka, krytyka tekstu i jego rozbiór historyczny oraz moralny. To właśnie w tej epoce rodzą się podstawowe gałęzie wiedzy: gramatyka, retoryka i dialektyka oraz arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka, którym nadano wspólną nazwę *siedmiu sztuk wyzwolonych*. Stanowiły one przez wiele kolejnych wieków podstawę programu szkolnego.

Rozwoju edukacji hellenistycznej nie należy utożsamiać z praktyką wychowania wcześniejszej epoki. Można za Kotem powiedzieć, że „karność w porównaniu z okresem helleńskim nie zelżała, raczej została zaostrzona: różga i skórzany bicz cieszyły się częstym stosowaniem. Życie młodzieży nie było usłane różami”<sup>21</sup>. Od młodzieży spodziewano się przestrzegania zachowań obyczajnych i moralnych, co nie wykluczało życzliwego do niej stosunku, oczekiwania od niej aktywności w życiu publicznym i społecznym oraz przyzwalania na zabawy i żarty, które są typowymi zachowaniami dla wieku młodzieńczego i dziecięcego.

Starorzymskie wychowanie i edukację młodzieży należy postrzegać przez pryzmat trzech etapów ustrojowych, tzn. rodowo-królewskiego, republiki rzymskiej i Cesarstwa Rzymskiego<sup>22</sup>. Wychowanie i edukacja dzieci i młodzieży aż do VI wieku przed Chr. w ustroju rodowo-królewskim miały charakter praktyczny, który cechowała pewna jedność złożona z wielu elementów różnych lokalnych tradycji i kultur plemiennych. Dominują w niej przekazy rodzinne, które mają w zamyśle przygotować młodzież do życia w zmieniających się warunkach ustrojowo-politycznych<sup>23</sup>. Te z kolei ukształtowały się w III i II wieku przed Chr. pod wpływem kultury hellenistycznej. Można zatem powiedzieć, że oba procesy pedagogiczne nie odbiegały początkowo od edukacji młodzieży greckiej. Podobnie jak tam, oczekiwano od dzieci i młodzieży posłuszeństwa, sposobiono ich do walk wojennych i działalności politycznej. Po wojnach punickich do Rzymu gromadnie napływali Grecy, którzy przewyższali Rzymian poziomem kultury i wiedzy. To od Greków przejmowali i asymilowali oni pierwsze programy

<sup>21</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 66.

<sup>22</sup> Por. H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969; M. Brożek, *Kształcenie i wychowanie w najdawniejszej starożytności rzymskiej*, „Meander” 1969, z. 7–8.

<sup>23</sup> Por. J. Jundziłł, *Teoretyczne problemy wychowania w rodzinie rzymskiej (III w. p.n.e. – III w. n.e.)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1987.

kształcenia i formy szkolnego nauczania w postaci szkół elementarnych, gramatykalnych i retorycznych. Wdrażali i upowszechniali je greccy niewolnicy pełniący w nich rolę nauczycieli. Rzymianie do niektórych przedmiotów kształcenia przywiązywali wielką wagę, gdyż upatrywali np. w retoryce greckiej pewną przydatność. Umiejętności oratorskie i twórczość pisarska okazały się niezbędne w działalności publicznej i sądowej. Innymi słowy, na ideały hellenistyczne Rzymianie nałożyli własne wymogi, tworząc w ten sposób nową wizję wychowania i edukacji, a tym samym inicjując proces romanizacji ludów basenu Morza Śródziemnego.

Tak w czasach republiki, jak i cesarstwa Rzymianie przywiązywali wagę do wychowania moralnego. Nie zawsze zgadzali się z poglądami Greków, którzy zdaniem Rzymian zbyt głęboko wpłynęli na całość życia kulturalnego, na ich obyczaje i rozluźnienie surowych zasad moralnych. Przeciwnikiem wpływów kultury hellenistycznej był Katon Starszy (234–149 przed Chr.), który osobiście zajął się wychowaniem i edukacją swojego syna<sup>24</sup>.

Odpowiedzialność za wychowanie i edukację spoczywała na rodzicach i nauczycielach kształcenia prywatnego oraz szkół publicznych, do których nie zawsze miano pełne zaufanie. Wśród nich bywali tacy jak Orbilius, były żołnierz a następnie nauczyciel prowadzący szkołę w Rzymie, którego metody wychowania opisał Horacy (65–8 przed Chr.), nazywając go wprost „katownikiem”. Autor tego listu pisze m.in. „Oddano mnie do szkoły, abym się uczył liter, chociaż jeszcze nie wiedział, jaki z tego wyniosę pożytek, a przecież, gdy się opieszale uczyłem, karano mnie biciem (...), nie z małym uczuciem błagałem Ciebie, Boże, aby mnie w szkole nie bito. A kiedyś mych prośb nie słuchał (...) śmiali się starsi, nawet rodzice, którzy mi przecież niczego złego nie życzyli, śmiali z tych plag moich, wielkiego i ciężkiego naówczas nieszczęścia mego”<sup>25</sup>. Nie tylko karano za słabe wyniki w nauce, ale także siłą wpajano cnoty i zasady życia moralnego.

Stąd dla Rzymian ważny był dobór nauczycieli. Niemalą rolę odegrał pod tym względem Kwintylianus (35–95 po Chr.), który uchodził za jednego z najważniejszych znawców teorii i praktyki pedagogicznej w szkołach średnich i wyższych oraz zdecydowanego przeciwnika edukacji prywatnej. Znane jest jego dzieło zatytułowane *O wychowaniu młodzieży*, w którym

<sup>24</sup> Por. *Historia wychowania*, t. I, pod red. Ł. Kurdybacy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 113–115.

<sup>25</sup> Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 86.

przywołuje ideał dobrego obywatela, gdzie mówi: „bo nie mogę się zgodzić na to, że zagadnienie moralności życia należy pozostawić – jak niektórzy uważają – filozofom, skoro przecież człowiekiem owym, prawdziwym obywatelem, powołanym do kierowania sprawami politycznymi i prywatnymi, który mógłby rozważnie rządzić państwem, zasadzać je na prawach, wyzwalać z błędów wyrokiem sądowym, jest naprawdę nie kto inny jak tylko mówca”<sup>26</sup>. Mówców kształcono w szkołach retorycznych uważanych za uczelnie wyższe. Kwintyliian przywiązywał wielką wagę do doboru profesorów tych szkół. Oczekiwał, że będą to osoby o ojcowskim usposobieniu, posiadające pełne zaufanie rodziców, wolne od przywar i wad, nienawiści i pogardy, umiejące zachować równowagę w gniewie, okazujące cierpliwość, wytrwałość, zrozumienie oraz posiadające solidne i wszechstronne wykształcenie. „Na ustach jego (nauczyciela – przyp. de Tchorzewski) powinna być moralność i cnota, albowiem im więcej uczy, tym mniej będzie musiał karać”<sup>27</sup>. Można zatem powiedzieć, że ideałem wychowawczym wg Kwintyliana jest zarazem mąż moralny (*vir bonus*) i doskonały mówca (*orator perfectus*), którego moralna osobowość nakazuje mu liczyć się z naturą młodego człowieka i dostosowywać do niej właściwe środki wychowawcze. Uważał on, że kara fizyczna jest środkiem zawodnym, a więc niepedagogicznym.

Do znaczących postaci czasów Cesarstwa Rzymskiego należy również Plutarch (48–120 po Chr.), autor wielu dzieł historycznych i filozoficznych, w tym dzieła *O wychowaniu dzieci*. Uważa on, że wychowanie rozpoczyna się z chwilą urodzenia dziecka. Sprzyjają mu naturalne jego skłonności oraz nauczanie i nabyte nawyki stanowiące podstawę wychowania moralnego. Człowiek kieruje się ku cnotom poprzez zdobytą wiedzę, czyli na drodze intelektualnego poznania. Powiada on, że „Natura bez nauki pozostaje ślepa, nauka bez skłonności naturalnych jest wadliwa, a wprawa bez obu poprzednich jest nudna i niedostateczna”<sup>28</sup>.

Zarówno Kwintyliana, jak i Plutarcha historycy wychowania uważają za twórców pedagogiki rzymskiej. Niemałą w niej rolę odegrała wizja wielu pojedynczych myślicieli tamtej epoki, którzy w ramach systematycznie tworzonej literatury o różnym charakterze ukazywali znaczenie wychowania

<sup>26</sup> Cyt. za: *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, dz. cyt., s. 139–140.

<sup>27</sup> Cyt. za: S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 79.

<sup>28</sup> Cyt. za: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. II, opracowana przez F. Kierskiego, Książnica Polska, Lwów–Warszawa 1925, s. 398.

moralnego<sup>29</sup>. Ideał człowieka rzymskiego to dobry mówca uosabiający wszystkie cnoty moralne i obywatelskie, które były synonimem wszechstronnej wiedzy i głębokiej mądrości.

## 1.2. Chrześcijaństwo wobec kwestii wychowania moralnego od czasów średniowiecza

Chrześcijaństwo zakorzenione jest w starożytnej tradycji judaistycznej, gdzie Prawo Boże, czyli zgodne z wolą Boga, należy uznać za tożsame z prawem naturalnym. Jego początków nie da się zrozumieć bez odwołania się do religii Izraelitów, z którymi Bóg zawiera przymierze, wkracza w ich historię, przynosi wyzwolenie z niewoli egipskiej i prowadzi do Ziemi Obiecanej. Bóg swoją wolę objawia ludowi izraelskiemu przez patriarchów i proroków, których historia i nauczanie zostaje spisane w Pięcioksięgu<sup>30</sup> opisującym dzieje narodu w ramach cyklu życia Mojżesza, ale także kształtuje prawodawstwo sakralne i cywilne rozproszonych po całym ówczesnym świecie cywilizowanym. W *Księdze Kapłańskiej*<sup>31</sup>, która ma charakter prawniczy, odnajdujemy najstarszy *Kodeks Świętości*<sup>32</sup>, który nakłada na Izraelitów obowiązek doskonałego życia religijnego i moralnego. Bóg zwraca się poprzez Mojżesza do Narodu Wybranego tymi słowami: *Będziecie zachowywać moje prawa i przestrzegać moich nakazów. Każdy, kto według nich będzie postępował, dzięki nim żyć będzie* (Kpł. 18, 5)<sup>33</sup>. Z kolei *Księga Powtórzonego Prawa*<sup>34</sup> jest zbiorem przykazań, nakazów i zaleceń Boga, które Mojżesz przekazuje Izraelitom zmierzającym do Ziemi Obiecanej, aby uczynili z nich zasadę swojego życia i obyczajów. Mojżesz przypomina im o zawarciu Przymierza z Bogiem, o nadanym przez niego dekalogu, w którym Bóg domaga się: kary dla wzywających Go nadaremno, święcenia dnia szabat; nakazuje:

<sup>29</sup> Por. J. Jundziłł, *Teoretyczne problemy wychowania w rodzinie rzymskiej*, dz. cyt.

<sup>30</sup> Por. *Biblia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami opracował zespół pod redakcją ks. Michała Petera (Stary Testament) i ks. Mariana Wolniewicza (Nowy Testament), Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Warszawa 2009, t. I. s. 4–320.

<sup>31</sup> *Biblia... Księga Kapłańska*, dz. cyt., s. 145–189.

<sup>32</sup> Tamże, s. 171–179.

<sup>33</sup> Tamże, s. 172.

<sup>34</sup> Por. *Biblia... Księga Powtórzonego Prawa*, dz. cyt., s. 256–320.

okazywanie czci ojcu i matce, zakazuje: zabijania, cudzołóstwa, kradzieży, fałszywych oskarżeń oraz pożądania osób, zwierząt i rzeczy, które należą do innych<sup>35</sup>. Z dalszych stron tej Księgi dowiadujemy się o obchodzeniu świąt, których treść i forma stają się trwałym elementem życia narodowo-religijnego Izraelitów<sup>36</sup>. Mowa w niej także o przepisach prawa publicznego<sup>37</sup>, jak np. o ustanowieniu sędziów, przepisach sądowniczych, o świadkach w sądzie, ustawach o królach i kapłanach, o instytucji proroków, przepisach kultowych, o prawach wojennych i małżeństwie z branką wojenną, o ceremoniach ekspiacyjnych za zabójstwo, o prawach syna pierworodnego i ukaraniu syna nieposłusznego. Wśród różnych przepisów szczegółowych zawartych w tej Księdze<sup>38</sup> na uwagę zasługują te, które poruszają sprawy godności małżeństwa, rozwodu, opieki społecznej, porywania ludzi, chorób, uczciwości w handlu i podatków. Wszystkie te prawa, nakazy i zakazy kształtują tradycję i obyczaje Narodu Wybranego. Mają one przenikać i wpływać na codzienne życie i wewnętrzne przeżycia Izraelitów, stając się strażnikiem ładu moralno-prawnego we wszystkich dziedzinach życia, których źródłem jest religia.

Moralność Narodu Wybranego kształtowała kulturową rzeczywistość odzwierciedlającą się w świadomości człowieka i stawała się stopniowo podstawą chrześcijaństwa.

Chrześcijaństwo jako religia rozprzestrzeniło się już w I wieku po narodzeniu Chrystusa na wschodzie, a z biegiem czasu na zachodzie Europy. Początkowo jego stosunek do greckiej i rzymskiej tradycji nauczania i wychowania dzieci i młodzieży był nieprzychylny, a przynajmniej niejednolity. Duchowy dorobek starożytności pogańskiej nie przystawał do poglądów na świat i życie człowieka organizujących się pierwszych wspólnot chrześcijan. Przecistawiali się wszechstronnemu wychowaniu jednostki u Greków i Rzymian, któremu służyć miało zdrowie, siła, piękność, bogactwo, władza, uznawane za nietrwałe wartości ziemskie. Estetyczno-materialne i polityczne wychowanie starożytnych Greków i Rzymian uważali za zgorzenie, które wyklucza życie wieczne i zjednoczenie się z Bogiem. Chrześcijanie opowiadali się za wychowaniem ascetycznym, lekceważącym wszelkie pokusy ziemskie

<sup>35</sup> Tamże, s. 268.

<sup>36</sup> Tamże, s. 285–287.

<sup>37</sup> Tamże, s. 287–294.

<sup>38</sup> Tamże, s. 294–303.

poprzez umartwianie ciała, znoszenie cierpień, pokorę, co przyczynia się do utrwalania cnót rozumianych jako pożądane przymioty każdego człowieka.

I chociaż pierwsi chrześcijanie posyłali dzieci do rzymskich szkół pogańskich, kierując się poglądem Tertuliana (ok. 160–220), który uznawał wiedzę za ważną wartość dla ludzkiego życia i nie wyobrażał sobie niewykształconego chrześcijanina, to jego przeciwnicy domagali się wychowania i kształcenia ograniczającego się do znajomości *Starego Testamentu*, zwłaszcza *Księgi Rodzaju*, *Ksiąg Królewskich*, *Księgi Proroków*, czy *Psalmów Dawida*<sup>39</sup>. To one miały być źródłem zasad wychowania moralnego. Chrześcijaństwo, którego kolebką jest kultura i cywilizacja śródziemnomorska, zakorzeniona w starożytnej pluralistycznej myśli filozoficznej Grecji, Rzymu a nade wszystko w Pięcioksięgu Izraelitów, kształtuje swoją wizję moralności, której źródłem jest nauczanie Jezusa z Nazaretu spisane w Ewangeliach Mateusza, Marka, Łukasza i Jana<sup>40</sup>.

Warto w tym miejscu przywołać trzy przypowieści Jezusa w narracji ewangelisty Łukasza, którymi są: *Przypowieść o miłosiernym Samarytaninie* (Łk 10, 25–27), *Przypowieść o dwóch braciach* (o synu marnotrawnym i tym, który pozostał w domu) i *dobrym ojcu* (Łk 15, 11–32), *Przypowieść o bogaczu i ubogim Łazarzu* (Łk 16, 19–31)<sup>41</sup>.

Cechą tych przypowieści są obrazy z życia, w których Jezus ukazuje problemy natury moralnej, jakie dotyczą i trapią człowieka. Poprzez nie wskazuje także znaczenie sumienia – jako właściwości, w którą wyposażony jest jedynie człowiek. Tworząc ich obrazy, czyni je najważniejszymi kategoriami budowanej wizji moralności. Nauczanie Jezusa ma skłonić człowieka do poszukiwania odpowiedzi na pytania:

1. dlaczego należy kierować się dobrem i czynić dobro?
2. według jakiego porządku i hierarchii wartości żyć?

<sup>39</sup> Por. *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 150–152.

<sup>40</sup> W nich znajdujemy przypowieści Jezusa, wśród których do najważniejszych należy zaliczyć: *Kazanie na Górze* (Mt 5, 1–48), *Przypowieść o siewcy*, *Przypowieść o chwaście*, *Przypowieść o ziarnku gorczycy i o zaczynie*, *Przypowieść o skarbie i perle*, *Przypowieść o sieci* (Mt 13, 1–52), *Przypowieść o robotnikach w winnicy* (Mt 20, 1–16), *Przypowieść o dwóch synach* (Mt 21, 28–32), *Przypowieść o przewrotnych rolnikach* (Mt 21, 33–45), *Przypowieść o uczcie królewskiej* (Mt 22, 1–14), *Przypowieść o pannach roztropnych i nierozsądnych* (Mt 25, 1–13), *Przypowieść o talentach* (Mt 25, 14–30).

<sup>41</sup> Ich interpretację teologiczną odnajdujemy w: J. Ratzinger/Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, tłum. W. Szymona, Wydawnictwo M, Kraków 2007, s. 168–186.

3. ku czemu należy dążyć w życiu, aby go nie zmarnować?
4. jak żyć, aby odnajdywać w życiu najgłębszy sens?
5. czemu należy się poświęcić, dlaczego i po co?
6. w imię czego żyć, skoro każde ludzkie życie ma swój kres?
7. jak unikać i walczyć ze złem, które jest zaprzeczeniem dobra moralnego?

Uzasadnienia stawiania tych pytań możemy poszukiwać w poglądach Świętego Augustyna (354–430), którego uznaje się za jednego z pierwszych filozofów wczesnochrześcijańskich. Początkowo był on zwolennikiem manicheizmu<sup>42</sup>. Uważa się go za twórcę filozofii religii, obrońcę chrystianizmu, który przedstawia wizję człowieka zagubionego przez grzech i zbawionego mocą łaski Bożej. Twórca chrześcijańskiej „teodycei”, czyli obrony doskonałości stworzenia, głosił, że świat jako dzieło Stwórcy jest dobry<sup>43</sup>. Bóg jako Dobro Najwyższe powołuje do istnienia tylko byty dobre, które są dobrem tylko przez Boga. Tatarkiewicz cytuje św. Augustyna, który powiada, że Bóg „(...) jest dobrem nie dzięki innemu dobru, lecz jest dobrem wszelkich dóbr”<sup>44</sup>. Dlatego Bóg jest przedmiotem i przyczyną poznania, a dążenie do Boga daje człowiekowi szczęście. Dobro i szczęście – w rozumieniu Augustyna – jest celem każdego człowieka.

Schemat 4. Augustyn o dobru i szczęściu jako celu człowieka

BÓG – najwyższym dobrem		
wszelkie dobro pochodzi od Boga	poznanie Boga jest szczęściem	zło jest brakiem dobra

Opracowanie własne.

Nie wchodząc w tym miejscu w szczegóły rozważań teologicznych i filozoficznych Augustyna, dostrzec można to, że postrzegał on nie tylko dobro, ale także jego przeciwieństwo, jakim jest zło.

<sup>42</sup> Perski filozof Manicheusz (III wiek) jest twórcą doktryny zakładającej istnienie dwóch aktywnych składników świata: zasady dobra i zła. Doktrynę nazwano manicheizmem od imienia jej twórcy.

<sup>43</sup> „Cokolwiek istnieje, o ile istnieje, jest dobrem”. Cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, dz. cyt., s. 200.

<sup>44</sup> Tamże, s. 197.

Augustiańska koncepcja dobra i zła głosi, że realnie istnieje tylko dobro, zaś zło jest brakiem dobra. Tatarkiewicz przywołuje trzy podstawowe tezy głoszone przez Augustyna w następującym brzmieniu:

1. „zło nie należy do przyrody, lecz jest dziełem wolnych stworzeń. Bóg dobrą ustanowił przyrodę, lecz zatrąła ją zła wola.
2. (...) zło nie jest realne, jest tylko brakiem dobra; nie ma absolutnego zła, jak jest absolutne dobro. Istoty wolne czynią źle wtedy, gdy nie czynią dobrze, gdy odwracają się od dobra lub zwracają się ku dobru mniejszemu zamiast ku większemu. Nie niższe cele są złe, lecz złe jest odwrócenie się od celów wyższych. Zła jest bądź pycha, bądź pożądlliwość; pycha to chęć wystarczenia sobie bez Boga; pożądlliwość – to zabieganie o rzeczy przemijające i pozbawione rzeczywistej wartości. (...)
3. zło nie psuje harmonii świata, przeciwnie, jest do niej potrzebne. (...) Bóg wołał stworzyć większe dobro ze złem niż mniejsze bez zła”<sup>45</sup>.

Św. Augustyn twierdził, że dobro całkowite, absolutne jest przymiotem Boga, zaś dobro stworzone ma charakter ograniczony i dlatego zawsze jest możliwe jego złe użycie. W człowieku istnieje rozdwojenie na dobro i zło, co wynika z tego, że jego istnienie jest zawieszona pomiędzy Bogiem a nicością<sup>46</sup>. Augustyn powiada, że „...dobrem jest Bóg, (...) nikomu, kto Go porzucił, nie może być dobrze, a wśród rzeczy stworzonych przez Boga tak wielkim dobrem jest rozumna natura, że nie ma dobra, które mogłoby ją uszczęśliwić, prócz Boga. Grzeszników więc kara przywołuje do porządku, a to przywoływanie jest właśnie karą dlatego, że nie odpowiada ich naturze, jest jednak sprawiedliwością, ponieważ jednak odpowiada winie”<sup>47</sup>.

Św. Augustyn początkowo – podobnie jak Tertulian – uważał, że zachodzi konieczność korzystania ze szkół pogańskich, aby lepiej przygotować chrześcijan do poznawania Ewangelii, która ma prowadzić człowieka ku moralnemu postępowaniu.

Wiarę pierwszych wspólnot chrześcijańskich prześladowano z przerwami przez około 250 lat – począwszy od cesarza rzymskiego Nerona, który podpalił Rzym w 64 roku, oskarżając o to chrześcijan, aż do Edyktu

<sup>45</sup> Tamże, s. 200.

<sup>46</sup> Por. E. Starzyńska-Kościuszko, *Filozoficzne koncepcje człowieka*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 1996, s. 54.

<sup>47</sup> Św. Augustyn, *Pisma filozoficzne*, t. 4, tłum. D. Turkowska, J. Ptaszyński, M. Maykowska, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1954, s. 174.

mediolańskiego w 313 roku, kiedy to Konstantyn Wielki przywraca im wolność religijną. Chrześcijaństwo staje się religią państwową z własną strukturą kościelną. Po upadku Hellady i Cesarstwa z końcem V wieku wzrasta stopniowo wpływ chrześcijaństwa na wiele obszarów życia społecznego, w tym także na naukę i edukację. To one przyczyniają się do upowszechniania cnót, które stają się podstawowym celem wychowania chrześcijańskiego, a tym samym moralnego. Cel ten realizowany jest przez chrześcijańskie szkoły już w pierwszych pięciu wiekach<sup>48</sup>. W VII wieku biskup rzymski, zwierzchnik kościoła zachodniego, papież Eugeniusz I (pontyfikat w latach 654–657) wydał zarządzenie dotyczące prowadzenia szkół przy każdej parafii, przygotowujących wstępnie m.in. chłopców do kapłaństwa i posługi w Kościele. Szkoły te miały za zadanie organizować proces wychowania oparty na umacnianiu w nich przede wszystkim chrześcijańskich cnót moralnych. Od czasów Karola Wielkiego (742–814) obowiązek upowszechniania cnót moralnych spada na szkoły klasztorne i katedralne<sup>49</sup>.

Źródłem chrześcijańskich cnót jest Objawienie Boże, Tradycja oraz egzegeza Pisma Świętego Starego i Nowego Testamentu, którego depozytariuszem jest Kościół, czyli wspólnota wiernych, przewodzona przez biskupów i prezbiterów. Pryncypium wszelkich cnót sprowadza się do Boga jako najwyższego Dobra, ku któremu człowiek zmierza poprzez wiarę, nadzieję i miłość rozumiane jako cnoty Boskie. Cnoty kardynalne, czyli główne, stanowią dla człowieka rozumnie uporządkowany ład wolnego działania ludzkiego, zmierzającego do rozwinięcia i pomnażania doskonałości człowieka jako osoby. Cnoty moralne to przymioty, które umacniają chrześcijański wymiar życia każdego indywidualnego człowieka. Układ tych cnót przedstawia poniższy schemat.

---

<sup>48</sup> M. Straszewski, *Wyższe chrześcijańskie szkoły w pierwszych pięciu wiekach po narodzeniu Chrystusa Pana*, Druk W.L. Anczyca i Sp., Kraków 1901, s. 111.

<sup>49</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 103–113.

Schemat 5. Cnoty Boskie, kardynalne i moralne



Opracowanie własne.

Chrześcijańskie średniowiecze kreuje ideał katolickiego wychowania religijno-moralnego. Nakreśla sylwetkę człowieka autentycznie wierzącego i religijnego, którego przymiotami mają być cnoty teologiczne, czyli *Cnoty Boskie*, *Cnoty Kardynalne*, a także *Cnoty Moralne* nazywane cnotami pochodnymi, gdyż każdą z nich można sprowadzić do jednej z cnot kardynalnych, czyli głównych. Wymienione cnoty są elementami struktury ideału średniowiecznego wychowania chrześcijańskiego. Kierowanie się Cnotom Boskim sprawia, że zachowując godność osobową, wchodzi on w relacje z Bogiem, który jest dla niego archetypem (pierwowzorem), dzięki któremu może zmierzać do własnej doskonałości, za którą ciągle i usilnie tęskni. Cnoty te pozwalają człowiekowi wejść w relację z Bogiem, Absolutem i ukierunkowują go poza zasięg doświadczenia i poznania ludzkiego.

Bóg, jako najwyższe dobro, jest obiektem czci i wiary człowieka, który w Niego i Jemu wierzy. Wiara skłania człowieka do przyjmowania za prawdę wszystkiego, co Bóg objawił w Słowie, czyli w Piśmie św. Nowego i Starego Testamentu. Człowiek wierzący w Boga i Bogu, w najwyższe Dobro, pokłada w nim nadzieję. Fundamentem nadziei jest wiara oparta na wierze w Boga, ale i w drugiego człowieka. Jej treścią jest zawsze jakieś konkretne dobro. Nadzieja uświadamia człowiekowi cele i zadania, jakimi powinien się kierować, aby dobro było możliwe do osiągnięcia. Nadzieja jest podstawowym doświadczeniem człowieka, pozwalającym weryfikować wybory i dokonywać ich moralnej oceny. Nadzieja wymaga wolności a towarzyszy

jej oczekiwanie i cierpliwość oraz bezgraniczna ufność. Miłość od samego początku chrześcijaństwa jest uznawana za pozytywny fenomen, który kieruje człowieka ku Bogu i drugiej osobie, ku drugiemu człowiekowi, ku innym ludziom<sup>50</sup>. Miłość pragnie zawsze zjednoczenia – z Bogiem i z drugim człowiekiem. Łacińskie słowo *amor* oznaczało miłość oraz jej różne formy. Należą do nich *eros*, *agape* i *caritas*<sup>51</sup>. Każda z tych form jako warunek więzi interpersonalnej z Bogiem ma swoje odzwierciedlenie w życiu osobowym i wspólnotowym chrześcijan.

Wywiedzione z Objawienia, Pisma św., Tradycji i nauczania Kościoła oraz objaśniane przez średniowiecznych filozofów Cnoty Boskie cechuje ponadczasowość. Stanowią one fundament wiary chrześcijańskiej i leżą u podstaw zarówno chrześcijańskiej etyki, jak i teologii moralnej.

Blisko tysiąc lat od czasów Augustyna kwestia cnót moralnych stanowi przedmiot refleksji jednego z najwybitniejszych filozofów średniowiecza. Znajduje ona swoje pełne odzwierciedlenie w nauce o cnotcie moralnej jako sprawności w poglądach filozoficznych Tomasa z Akwinu (1225–1274). Filozof ten zdobywał wykształcenie w benedyktyńskim klasztorze na Monte Cassino, sam zaś przystąpił w roku 1243 do wspólnoty zakonnej dominikanów, w której poświęcił się pracy naukowej i akademickiej. Jego poglądy filozoficzne można ująć w system, który obejmuje naukę o Bogu

<sup>50</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Miłość jako przyczyna wychowania*, [w:] *Wychowanie jako mądrość miłości*, pod red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012, s. 41–59.

<sup>51</sup> Eros, czyli miłość pożądliwa, namiętna, przede wszystkim miłość płciowa stanowi podstawę życia seksualnego człowieka, które przynależy do życia człowieka. Ta forma miłości u chrześcijan decyduje przede wszystkim o rodzicielstwie małżeństwa, czyli poprzez nią i dzięki niej kobieta wchodzi w rolę matki, zaś mężczyzna w rolę ojca. Tak rodzi się miłość rodzinna, macierzyńska, ojcowska, braterska czy siostrzana. Miłość rodzinna ma swoje umocowanie w IV przykazaniu, które mówi: Czcij ojca swego i matkę swoją, abyś długo żył i dobrze powodziło ci się w życiu. Przykazanie to jest normą moralną.

Agape – oznacza w języku chrześcijan wyższą formę miłości, którą traktują jako miłość uduchowioną. Wyraża się ona w szczerej życzliwości i serdeczności wobec wszystkich osób i wszystkich ludzi, bliskich i dalekich. To ona przyczynia się do budowania autentycznych wspólnot, w których liczy się troska o rozwój jej wszystkich członków poprzez dawanie im poczucia bezpieczeństwa nie tylko materialnego, ale także fizycznego i duchowego. Ta forma miłości przyczynia się do optymalizacji wszystkich funkcji życia każdego człowieka, którego chroni przed różnymi zagrożeniami.

Caritas – to zapewne najwyższa forma miłości, która w życiu pojedynczej osoby, jak i różnych wspólnot rozumiana jest przez chrześcijan jako aktywne uczestniczenie wszystkich jej członków w procesie czynienia i troski o dobro, kierowanie się nim oraz rozwijanie i umacnianie kardynalnych cnót moralnych.

i stworzeniu, naukę o świecie, naukę o duszy, naukę o poznaniu i naukę o działaniu, czyli filozofię moralną<sup>52</sup>. Zgodnie z poglądem Tomasza Akwinaty filozofia wraz z teologią moralną zajmuje się ludzkim postępowaniem, czyli działaniem, które ma charakter rozumnych aktów doskonałych zasługujących na pełną akceptację, gdy kieruje się cnotami moralnymi. Od czasów najodleglejszych filozofowie podejmowali zagadnienie cnót moralnych, traktowanych przez Tomasza jako pewne specyficzne dyspozycje „...duchowych władz człowieka, jego rozumu i woli, które kierują go stale w stronę dobra moralnego i wyczulają na jego imperatywne żądania”<sup>53</sup>. W świetle Tomaszowej teorii cnót moralnych można powiedzieć, że są nimi nabyte stale zdolności woli człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych<sup>54</sup>. Stąd wielu współczesnych tomistów wskazuje na jedną z ważniejszych cech konstytutywnych cnót moralnych, jaką jest sprawność<sup>55</sup>. Polega ona na właściwym spełnianiu aktów, które są zawsze zgodne z wolą człowieka. Dzisiaj powiedzielibyśmy, że sprawność moralna to stała skłonność i nabyta gotowość do spełniania dobra pod warunkiem, że człowiek odróżnia dobro od zła. Sprawność moralna jest ściśle powiązana z cnotami moralnymi, które jako pewne idee kierują człowieka do działania wartościowego dzięki trafności decyzji moralnych podejmowanych według pewnego porządku dóbr, to wreszcie powinność, gdzie wartość ma charakter instrumentalny, to postępowanie, ale także walka, w której pokonuje się namiętności, to aktywna wola człowieka skierowana na dobro<sup>56</sup>.

Średniowieczne szkoły kościelne, zarówno parafialne, jak i katedralne inspirowane teologią, podporządkowały nauczanie jednemu celowi, a mianowicie religijnemu; wiązało się on bezpośrednio z wychowaniem moralnym. Ważną w nim rolę odgrywało przywiązanie do cnót kardynalnych: roztropności, czyli zachowania powściągliwości; umiarkowania, czyli poskramiania nadużywania dóbr doczesnych; sprawiedliwości, czyli oddawania każdemu tego, co mu się należy, naprawiania krzywdy, zwłaszcza moralnej

<sup>52</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, dz. cyt., s. 275.

<sup>53</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 3 poszerzone, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 390.

<sup>54</sup> Tamże, s. 392.

<sup>55</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986, s. 328–386.

<sup>56</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, wyd. 2 poszerzone, Kraków 2018, s. 222.

i materialnej; męstwa, czyli odważnego spełniania dobrych uczynków mimo napotkanych trudności i niebezpieczeństw, nawet z narażeniem życia<sup>57</sup>.

Wdrażanie tych cnót miało służyć pogłębianiu pobożności, pokory i posłuszeństwa wobec Boga. Do ideału chrześcijańskiego wychowania moralnego przekonywano rodziców, od których oczekiwano zaangażowania w przekazywanie zasad i praktykowanie wiary. Cnoty pojmowano jako działanie zgodne z obowiązkiem.

Oporne względem respektowania cnót moralnych dzieci i młodzież dyscyplinowano różnymi karami<sup>58</sup>. Należały do nich wielogodzinne modlitwy odbywane nie tylko w dzień, ale również w nocy, bezwzględne podporządkowanie się poleceniom szkolnych przełożonych oraz cały system kar fizycznych, wraz z wyszukaną ascezą, ograniczeniem rozrywek i zabaw, które miały stłumić brak posłuszeństwa i pokory. Ich zadaniem było kształtowanie poczucia bojaźni Bożej i respektu względem tego, czego nauczał Kościół oraz uległości wobec starszych.

Od połowy XII wieku pojawia się instytucja edukacyjna, nazwana uniwersytetem (co można tłumaczyć jako wszechnica, powszechność nauki), na którym kształci się starszą młodzież w zakresie filozofii, prawa, medycyny oraz teologii<sup>59</sup>. Późnośredniowieczna teologia uniwersytecka posługująca się metodą scholastyczną<sup>60</sup> służy Kościołowi, który kieruje nauczaniem nie

<sup>57</sup> Por. A. Witkowiak, *Propedeutyka teologii katolickiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań–Warszawa–Lublin 1960, s. 210–211

<sup>58</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 107–103, 113–116.

<sup>59</sup> Teologia początkowo dzieli się na: SYSTEMATYCZNĄ, czyli teologię teoretyczną, w skład której wchodzi: apologetyka uzasadniająca prawdy wiary i dogmatyka, która analizuje treści prawdy wiary, oraz na TEOLOGIĘ HISTORYCZNĄ, do której należą biblistyka, teologia patrystyczna, archeologia biblijna, historia kościoła i teologia pastoralna. Współczesny podział teologii przedstawia się następująco: TEOLOGIA HISTORYCZNA: 1. Nauki biblijne (a wśród nich: Introdukcja biblijna – noemetyka, czyli nauka o sensie Pisma św., – hermeneutyka biblijna, czyli nauka o ustalaniu zasad badania Pisma św., – proferystyka biblijna, czyli nauka o sposobach głoszenia Słowa Bożego zawartego w Piśmie św.; Egzegeza biblijna, czyli nauka o zrozumieniu przesłania tekstu biblijnego, interpretacja; Teologia biblijna, czyli ogół wiedzy zgromadzonej na podstawie badań egzegetycznych Pisma św.), 2. Patrologia, 3. Historia Kościoła, 4. Historia dogmatów i teologii; TEOLOGIA FUNDAMENTALNA; TEOLOGIA SYSTEMATYCZNA: 1. Teologia dogmatyczna, 2. Chrystologia, 3. Eklezjologia, 4. Soteriologia, czyli nauka o zbawieniu, 5. Sakramentologia, 6. Teologia moralna, 7. Teologia ascetyczna; TEOLOGIA PRAKTYCZNA: 1. Homiletyka, 3. Katechetyka, 4. Misjologia, 5. Teologia Caritas, 6. Liturgika, 7. Teologia pastoralna, 8. Prawo kanoniczne.

<sup>60</sup> Scholastyka – metoda poszukiwań filozoficznych i nauczania w szkołach średniowiecznych, którą cechował szacunek do tradycji greckiej, zwłaszcza poglądów Arystotelesa, i bezkrytyczna akceptacja dogmatów wiary chrześcijańskiej. Niemalą rolę w jej upowszechnianiu

tylko w szkołach parafialnych i katedralnych, ale obejmuje kontrolą cały zakres nauki uniwersyteckiej. Nie znaczy to, że nie pojawiają się potrzeby objęcia wychowaniem i edukacją także młodzieży przynależnej do różnych stanów społecznych, podejmujących własny wysiłek w obszarze nauczania i wychowania i nie do końca akceptujących kościelne formy nauczania i wychowania szkolnego.

Młodzież rycerska objęta zostaje nauką i wychowaniem na zamkach i dworach arystokracji bez trybu szkolnego. Podstawowym celem wychowania jest honor rycerski, na który składa się: „służba Bogu, panu i damom; obrona Kościoła i religii; wierność królowi; dworność wobec kobiet; udzielanie pomocy uciśnionym”<sup>61</sup>. Na honor rycerski składa się bezwzględne kierowanie się w życiu codziennym cnotami, które mają podnieść poziom kultury duchowej młodego człowieka. Nad wychowaniem moralnym czuwał na ogół kapelan dworski, który swoją działalnością, z różnym skutkiem, obejmował nie tylko chłopców (paziów, giermków i pasowanych młodych rycerzy), ale i dziewczęta dworskie. Do jego obowiązków należało nie tylko sprawowanie liturgii na zamku, ale także uczenie podstawowych zasad wiary i umocowanie młodzieży w cnotach moralnych, takich jak: miłosierdzie, hojność, wytrwałość, cierpliwość, pracowitość.

Inaczej przedstawiała się kwestia wychowania i edukacji dzieci i młodzieży w miastach, gdzie organizowano również szkoły o charakterze świeckim, w których przygotowywano uczniów bogatszych do pracy w handlu i kupiectwie, ale pobierali w niej naukę także żacy zebrzący, utrzymujący się z jałmużny mieszczan. Szkołami tymi z reguły kierowali wychowankowie uniwersytetu, nierzadko ze stopniem magistra, którzy do pomocy zatrudniali kleryków ze stopniem bakalaureatu, a nawet starsi uczniowie wyróżniający się wiedzą i obyczajnością. Nad szkołami nadzór pełnili proboszczowie, którzy troszczyli się o wychowanie religijne i moralne uczniów. Nieprzestrzeganie zasad wiary, brak pobożności czy sprzeniewierzenie się cnotom moralnym, a zwłaszcza nieposłuszeństwo i brak pokory czy nawet krnąbrność uczniów, były surowo karane, przede wszystkim fizycznie<sup>62</sup>.

---

odegrał św. Tomasz z Akwinu, który pragnął pogodzić racjonalną filozofię grecką z wiarą. Zakładał on istnienie harmonii pomiędzy tym, co się „wie”, i tym, w co się „wierzy”.

<sup>61</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 118.

<sup>62</sup> Szczegółowe opisy karania uczniów w szkołach średniowiecznych znaleźć można w następujących pracach: A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej. Od czasów prehistorycznych do roku 1506*, t. 1, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1930; G. Doliński, *Jak u nas chowano*

Jeszcze inaczej przedstawiało się kształcenie młodzieży rzemieślniczej, które odbywało się w konkretnym warsztacie. Podzielone ono było na trzy etapy: terminatorański, czeladniczy i wyzwania na mistrza. W tym segmencie kształcenia mistrz-opiekun zobowiązywał się nauczyć chłopca rzemiosła, zapewnić mu znajomość czytania, troszczyć się o chrześcijańskie wychowanie moralne, wdrażać w tradycję i obyczaje środowiska oraz nadzorować ich respektowanie. Innymi słowy pełnił on rolę nie tylko nauczycielską i wychowawczą, ale także osoby odpowiedzialnej za postępy i rozwój podopiecznego<sup>63</sup>.

Młodzież mieszczańską oraz rzemieślniczą starano się wyposażać w te same cnoty moralne, co młodzież rycerską. Zaliczano do nich miłosierdzie, hojność, wytrwałość, cierpliwość, pracowitość. W przypadku braku posłuszeństwa i pokory oraz postępów w nauce odwoływano się do ciężkich kar fizycznych. Bicie czy chłosta uznawane były za dowód troski, a nawet przypisywano im miłosierny charakter, gdyż pojmowano je jako nieodzowny warunek przyszłego szczęścia w życiu wiecznym. Można powiedzieć, że edukacji i wychowaniu, także wychowaniu moralnemu, towarzyszyły metody opresyjne, za pomocą których wymuszano u dzieci i młodzieży zachowania odpowiadające ówczesnemu rozumieniu, a nawet znaczeniu cnót moralnych<sup>64</sup>. W ten sposób chrześcijańskie cnoty moralne stawały się stałym elementem świadomości i kultury etycznej wieków średnich.

Należy dodać, że pojawiały się w tamtym czasie głosy sprzeciwiające się surowym metodom wychowawczym. Stanisław Kot przywołuje przykład, wspominając św. Anzelma (1033–1109), który uważał, że kary fizyczne przynoszą więcej zła niżeli pożytku<sup>65</sup>. Z kolei kanclerz Sorbony, ceniony teolog Jan Gerson (1363–1429), w książce *O prowadzeniu dzieci do Chrystusa* pouczał: „Niechaj nauczyciel ponad wszystko stara się być ojcem dla

---

*dzieci? Zarys dziejów pedagogii polskiej*, Drukarnia Granowskiego i Sikorskiego, Warszawa 1899; *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybacy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965; J. Tazbir, *Okrucieństwo w nowożytnej Europie*, Universitas, Kraków 2000.

<sup>63</sup> Por. *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybacy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 238–239

<sup>64</sup> Z tej epoki pochodzą do dziś powtarzane sentencje w rodzaju takich, jak: *Różdżką Duch Święty dzieci bić radził/ Różdżka do nieba dzieci prowadził/ Różdżka bynajmniej zdrowiu nie zawadził/ Różdżka popędza rozum do głowy/ Uczy paciorka, a broni złej mowy*.

<sup>65</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 108.

swoich wychowanków. Niechaj się nigdy nie gniewa. Niech zawsze zachowuje prostotę w nauce, niech opowiada dzieciom rzeczy zdrowe i miłe<sup>66</sup>.

Zakorzenione w świadomości chrześcijan cnoty moralne są upowszechniane wśród wszystkich wiernych wyznawców tej religii. Jeszcze w XVI wieku Jan Boży (1495–1550), który zainicjował powstanie zakonu, nazywanego w Polsce bonifratrami, pisał do Księżnej Sessy następujące słowa: „...trzy są cnoty prowadzące do Nieba. Pierwszą jest wiara; przez nią wierzymy we wszystko, w co wierzy i podaje Matka nasza Kościół święty, zachowujemy jego przykazania i spełniamy je w praktyce. Drugą jest miłość, przede wszystkim miłość względem duszy naszej, którą oczyszczamy przez spowiedź i pokutę, następnie miłość względem naszych bliskich, dla których chcemy tego wszystkiego, czego pragniemy dla nas samych. Trzecią jest nadzieja, którą pokładamy jedynie w Jezusie Chrystusie, gdyż za cierpienia i dolegliwości, znoszone w tym życiu dla Jego miłości, udzieli nam, w swoim wielkim miłosierdziu i dzięki zasługom swojej świętej Męki, wiecznej chwały<sup>67</sup>. W dalszej części listu czytamy o czterech innych cnotach, które są „wiernymi towarzyszkami, o których była mowa. Są to roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i siła. Roztropność skłania nas, by sądzić i postępować przezornie, mądrze i zgodnie z radami osób starszych i bardziej doświadczonych. Dzięki cnocie sprawiedliwości czynimy to, co słuszne, i oddajemy każdemu, co mu się należy: Bogu co Boskie, światu – co światowe. Umiarkowanie uczy nas stosować zasadę wstrzeźliwości w jedzeniu i piciu, ubraniu i wszystkim, co konieczne naszemu ludzkiemu ciału. Dzięki sile natomiast jesteśmy wytrwali i szczęśliwi w służbie Bożej, okazujemy radosne oblicze w troskach, zmęczeniu, chorobach tak samo jak w pomyślności i powodzeniu, i zarówno w jednym, jak i w drugim położeniu składamy dzięki Jezusowi Chrystusowi<sup>68</sup>.

Pod wpływem dokonujących się przemian gospodarczo-politycznych i sposobów prowadzenia konfliktów zbrojnych średniowiecze zamyka pewien okres w dziejach Europy. Następuje umocnienie się organizacji państw, a Kościół i rycerstwo tracą swoją pozycję. Szkolnictwo dostępne coraz szerszym kręgom społecznym oraz uniwersytety odchodzą od metod

<sup>66</sup> Tamże, s. 107.

<sup>67</sup> Cyt. za: W. Hünermann, *Żebrak z Granady*, tłum. I. Hachulska, Kuria Zakonu Bonifratrów, Kraków 2010, s. 268.

<sup>68</sup> Tamże, s. 269.

scholastycznego poszukiwania prawdy i ówczesnego pojmowania dialektyki, która służy sztuce argumentowania i odpierania zarzutów. Zmienia się stopniowo postrzeganie i porządek cnót, które dotąd były fundamentem i treścią wychowania moralnego.

### 1.3. Wychowanie moralne w czasach odrodzenia i humanizmu

Wraz z końcem średniowiecza, który przypada na schyłek XV wieku, następuje powrót do starożytnej myśli filozoficznej uprawianej na uniwersytetach i w nauczaniu odwołującym się do greckich myślicieli, rzymskich poetów i mówców. Spowodowało to, że średniowieczne szkoły straciły na atrakcyjności, co stopniowo przyczyniło się do upadku autorytetu szkolnictwa kierowanego i nadzorowanego przez Kościół. „Upadek powagi Kościoła przyczynił się do wzbudzenia nowych, emancypacyjnych dążeń wśród świeckiego społeczeństwa, które odtąd pragnie myśleć i postępować samodzielnie”<sup>69</sup>. Edukacja wymyka się dotychczasowym wpływom religijno-moralnego wychowania i jego ascetycznym zasadom i normom. Następuje odrodzenie starożytnych ideałów i wzorów wychowania, które przywiązywały wagę do życia doczesnego, nie zaś wiecznego, a dobra ziemskie stają się bardziej znaczącymi w codziennym życiu aniżeli chrześcijańskie cnoty moralne. Wielką wagę przywiązuje się nie tylko do myśli, literatury i sztuki greckiej, ale także do wychowania fizycznego, czyli ćwiczeń gimnastycznych, zabaw, pływania, przebywania na świeżym powietrzu, hartowania, co zdaniem wybitnych przedstawicieli tego nowego okresu nie musi być sprzeczne z wychowaniem moralnym, w którym odchodzi się od surowych kar. Zastąpić je mają działania wpływające na ambicje młodzieży stymulowane pochwałami i nagrodami oraz większą łagodnością. Takie działania wychowawcze mają się przyczynić do rozwijania wzajemnego współzawodnictwa wśród dzieci i młodzieży.

Trend odnowy intelektualnej w duchu kultury antycznej, a tym samym systemu wychowania i kształcenia już u progu epoki, którą nazwano odrodzeniem, określono humanizmem, a jego zwolenników humanistami. Najwyraźniej koncentrowali się oni na doczesnych problemach życia człowieka, nie zaś na życiu wiecznym. Uważali, że wiedza i wychowanie młodzieży

<sup>69</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 149.

musi służyć nie tylko umocnieniu jej moralności, ale pełnemu i w miarę wielostronnemu rozwojowi młodego człowieka. Służyć miały temu zmiany w treściach i systemie organizacji nauczania dzieci i młodzieży<sup>70</sup>. Ich zasadą było przekonanie, że „(...) wolnymi studiami nazywamy te, które są warte wolnego człowieka, te nauki, przez które możemy dojść do cnoty i mądrości, takie wychowanie, które daje siłę, uszlachetnia człowieka i rozwija najwyższe wartości jego ciała i umysłu”<sup>71</sup>.

Poglądom tym, początkowo przeciwny, sprzyjał Kościół, począwszy od niezwykle burzliwego Soboru Bazylejskiego (1431–1449), który nazywano soborem ekumenicznym. Uczestniczyło w nim więcej przedstawicieli uniwersytetów i niższego duchowieństwa aniżeli biskupów. Uczestnicy soboru, przyczynili się do świeckich wpływów i kontroli nad religią, a tym samym do zmiany wizji nauczania i wychowania, co wyraźnie zaznaczyło się w kolejnych dwóch stuleciach<sup>72</sup>. Odtąd zrodzony na ziemi włoskiej w XIV wieku humanizm uwalniał naukę i studia od ich teologiczno-kościelnego charakteru na rzecz wychowania i wykształcenia, które miało służyć świeckiemu społeczeństwu. Humanizm przyczynił się do rozwoju nowych koncepcji wychowania, w tym także pewnych wizji wychowania moralnego. Jednakże proces ten postępował stopniowo, o czym świadczyć może fakt, że najdłużej starano się przestrzegać zasad chrześcijańskiego wychowania na dworach monarszych, gdzie przywiązywano wielką wagę do tradycyjnego wychowania religijno-moralnego. Jeszcze u progu XVI wieku królowa Elżbieta, wdowa po Kazimierzu Jagiellończyku, w rzekomo napisanym przez siebie liście do syna Władysława, króla Węgier i Czech, sugeruje, jak ma wychowywać przyszłego następcę tronu<sup>73</sup>. Do najważniejszych kwestii zalicza wychowanie religijne, które ma kształtować w nim takie cnoty, jak sprawiedliwość, męstwo, wytrzymałość, hart, cierpliwość, wielkoduszność, wierność, szlachetna duma, powaga namysłu, układność, podniosłość usposobienia, oględność, spokój wewnętrzny, stateczność i umiarkowanie. Bez względu na to, jakie autor tego pedagogicznego eseju nadaje wymienionym cnotom

<sup>70</sup> Dał temu wyraz najwcześniej Franciszek Petrarka (1304–1374).

<sup>71</sup> Taki pogląd głosił Vittorino da Feltre (1378–1446). Cyt. Za: *Historia wychowania*, t. 1, pod red. red. Ł. Kurdybachy, dz. cyt., s. 279–280.

<sup>72</sup> Por. M.D. Knowles, D. Obolensky, *Historia Kościoła*, t. 2, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1988, s. 319–328.

<sup>73</sup> W rzeczywistości list ten napisany został w 1502 roku przez nieznanego pisarza humanistę żyjącego na dworze Jagiellonów w Krakowie.

treści i zakresy, dostrzec można w tym zestawie cnót wpływ idei odrodzenia i humanizmu włoskiego<sup>74</sup>.

Jednym z pierwszych i ważniejszych przedstawicieli kultury humanistycznej epoki odrodzenia był z pewnością Erazm z Rotterdamu (1465–1536). Ten niderlandzki filolog, filozof i reformator religijny, autor prac zawierających pewne postulatory pedagogiczne i wychowawcze, napisał dzieła mające swoją wymowę już w samych tytułach. Oto one: *Pochwała głupoty* (1511), *O sposobie studiów* (1512), *Wychowanie księcia chrześcijańskiego* (1516), *Rozmówki dla dzieci* (1518), *O sposobie pisania listów* (1520), *Cyceronjanin czyli najlepszy sposób mówienia* (1526), *Mowa o konieczności kształcenia chłopców zaraz od urodzenia w cnocie i naukach* (1529), *O wytworności obyczajów chłopięcych* (1530).

Wincenty Okoń zauważa, że Erazm „w swoich pracach domagał się radykalnych zmian w doktrynie i obyczajach Kościoła, a przede wszystkim zgodności życia chrześcijańskiego z naturą; zawarł również w nich wiele myśli o wychowaniu: rozwijał program wykształcenia w duchu humanizmu, bronił praw kobiet do wykształcenia, występował przeciwko nauczycielom stosującym kary fizyczne oraz ośmieszał zwolenników wykształcenia scholastycznego”<sup>75</sup>.

Erazm, co wynika z jego twórczości pisarskiej, wyraźnie upatrywał wpływ kultury umysłowej na poziom życia moralnego, które decyduje o jakości podejmowania przez człowieka obowiązków społecznych. Jednakże, mimo uznania tego wybitnego przedstawiciela odrodzenia za jedną z najważniejszych osobowości humanizmu, należy stwierdzić, że jego poglądy na wychowanie, „...mimo ich różnych cech postępowych, nie odpowiadały całkowicie potrzebom ówczesnych czasów”<sup>76</sup>. Erazm bardziej koncentrował się na przepisach dobrego zachowania, na etykietce aniżeli na etyce, w tym na kwestiach cnót moralnych.

Na większą uwagę zasługuje inny humanista Jan Ludwik Vives (1492–1549), który – jak twierdzą historycy wychowania – opracował gruntowny system wychowania, czemu dał wyraz w dziele zatytułowanym

<sup>74</sup> Por. *Źródła do historii wychowania*, cz. 1: *Od starożytności do końca w. XVII*, wybrał i objaśnił S. Kot, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1929, s. 153–154.

<sup>75</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 100–101.

<sup>76</sup> *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, dz. cyt., s. 317; por. S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 158–162.

*De disciplinis* (1531)<sup>77</sup>. Można powiedzieć, że w jakimś stopniu wyprzedził on Johanna Friedricha Herbart (1776–1841), opierając swój system na chrześcijańskich zasadach i normach moralnych (etyce) oraz znajomości indywidualności i różnorodnych uzdolnień młodzieży (psychologii empirycznej). Odpowiedzialnością za poziom wychowania moralnego obarczał przede wszystkim rodziców, a dopiero w drugiej kolejności szkołę, w której winni znaleźć zatrudnienie opłacani przez gminę nauczyciele o nienaganej postawie etycznej i wykształceniu uniwersyteckim. Tylko tacy nauczyciele – zdaniem Vivesa – gwarantują przekazywanie młodzieży dobrych obyczajów, kształcą jej charakter i tworzą właściwą atmosferę pracy szkolnej. We wspomnianym dziele Vives pisze: „niektórzy (uczniowie – przyp. de Tchorzewski) mają do pewnego stopnia dobry charakter, lecz nagle wybucha w nich afekt, który opanowuje ich umysł i zmusza do zejścia z obranej drogi. Niektórzy są szczerzy i sprawiedliwi, drudzy przebiegli i podstępni. Są tacy, którzy się ustawicznie ukrywają, są drudzy, którzy się zdradzają przy lada podejrzeniu. U niektórych można groźbą wskórać, u innych łagodnością; są charaktery zdrowe i umiarkowane, są niezdrowe i szalone, a te ostatnie albo ustawicznie, albo z pewnymi przerwami: są łagodne, są ostre i gwałtowne. Niektóre charaktery pobudzają się do nauki pod wpływem wielkich i słusznych przyczyn, te nazywamy męskimi; inne ulegają wpływowi małych lub w ogóle żadnych przyczyn za lada powiewem wiatru, te nazywamy niedojrzałymi, lekkimi charakterami”<sup>78</sup>. Autor tej wypowiedzi daje świadectwo temu, że przez dobry charakter należy rozumieć akceptowalne zachowania, postępowanie czy postawy moralne młodzieży.

Pod wpływem humanizmu zmienia się społeczna świadomość, zwłaszcza szlachty wywodzącej się z uboższego stanu rycerskiego i mieszczaństwa zajmującego się rzemiosłem i handlem. Dążą oni do uwolnienia się spod wpływu duchowieństwa i Kościoła katolickiego, ulegając szerzącym się w Europie poglądom liberalizmu religijnego i tolerancji, które torowały drogę reformacji zapoczątkowaną przez Marcina Lutra (1483–1546), Filipa Melanchtona (1497–1560), Jana Kalwina (1509–1564) i Jana Sturma (1507–1589). Wymienieni reformatorzy religijni, chociaż różnią się między sobą w pewnych poglądach religijnych i działaniach

<sup>77</sup> *O naukach*.

<sup>78</sup> *Źródła do historii wychowania*, cz. 1, dz. cyt., s. 153–154.

W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 191.

pedagogicznych, to generalnie nie kwestionują idei humanizmu, lecz podkreślają znaczenie wychowania i wykształcenia młodzieży, których myślą przewodnią jest przygotowanie jej do pełnienia obowiązków gospodarczych, społecznych czy też politycznych. Nie wszyscy spośród nich w takim samym stopniu doceniają znajomość kultury starożytnej, zwłaszcza Rzymu, ale z reguły kładą nacisk na znajomość katechizmu opracowanego przez Marcina Lutera, czy Jana Kalwina. Podkreślają znaczenie znajomości języka ojczystego, zwłaszcza opanowanie czytania, które ma służyć poznawaniu Biblii dostarczającej wiedzy moralnej uczącym się w szkółkach parafialnych nadzorowanych przez pastorów dzieciom chłopskim i ubogich mieszczan. Na wyższych poziomach kształcenia młodzieży wymienieni reformatorzy religijni proponowali różne rozwiązania w treściach programowych i organizacji nauczania. Kształcenie miało służyć przygotowaniu chłopców do pełnienia urzędów świeckich i godności duchownych. Wszystkie szkoły, które zakładali lub przyczyniali się do ich założenia, miały charakter wyznaniowy, służący mądrej i wymownej pobożności opisanej przez konkretnego reformatora. Nie znaczy to, że akceptowali sposób wychowania moralnego sprowadzany od wczesnego średniowiecza do nauczania katechizmu za pomocą metody erotematycznej<sup>79</sup>.

Czołowymi reprezentantami myśli pedagogicznej w okresie odrodzenia w Polsce są: Andrzej Frycz-Modrzewski (1503–1572), autor wielkiego dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej* (1551/1554), Szymon Marycjusz z Pilzna (1516–1574), autor dzieła zatytułowanego *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje* (1551), które jest pierwszą polską oryginalną rozprawą pedagogiczną, oraz Erazm Gliczner-Skrzetuski ze Żnina (1535–1603), autor *Książki o wychowaniu dzieci* (1558), która przeznaczona jest dla rodziców i poświęcona w całości sprawom wychowania. W swoich dziełach nawiązywali oni do dorobku cywilizacyjno-kulturowego starożytności i treści tekstów biblijnych. Podejmowali w swej twórczości kwestie wychowania moralnego dzieci i młodzieży oraz kondycji moralnej dorosłego społeczeństwa. Na pierwszym miejscu podkreślali konieczność wdrażania dzieci do posługiwania się prawdą, do roztropności, posłuszeństwa i ograniczania samowoli, do skromności i walki z próżniactwem.

---

<sup>79</sup> Metoda erotematyczna polega na stawianiu pytań przez nauczyciela i udzielaniu odpowiedzi przez ucznia. Jej zastosowanie dominowało w nauczaniu religii w przyswajaniu katechizmu.

Ich poglądy otwierają się na humanistyczną wizję nowożytną wiedzy o wychowaniu, w której znaczące miejsce zajmuje wychowanie obyczajowo-moralne, wypierające ze szkół różnego stopnia wpływ kształcenia filozoficzno-teologicznego.

Andrzej Frycz-Modrzewski, początkowo duchowny Kościoła katolickiego, po zetknięciu się z Lutrem i Melanchtonem przeszedł na protestantyzm i przystąpił do Braci Polskich reformatorów Kościoła założonego przez Kalwina. Zasłynął jako wybitny pisarz polityczny i społeczny zainteresowany naprawą Rzeczypospolitej. W swym dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* zamieścił dwie ważne księgi: *O szkole* i *O obyczajach*, dał wyraz swoim poglądom na wychowanie i edukację, uznając je za jeden z najważniejszych czynników funkcjonowania państwa. Kładąc wielki nacisk na wychowanie moralne, nie obarczył nim tylko rodziców czy przypadkowości. Uważał, że wychowania moralnego nie można sprowadzić do dyktowanych przez religię nakazów i zakazów oraz dobrych uczynków, ale z głębokim przekonaniem głosił, że „(...) dzieci trzeba uczyć, co winne są innym, co rodzicom, co obywatelom, co Rzeczypospolitej i jak winny zgodę i towarzystwo z ludźmi utrzymywać, jak się mają zachowywać wobec wyższych, niższych i równych sobie, wobec towarzyszy, przyjaciół, krewnych i powinowatych, wobec urzędników, panów i sług, a nawet wobec wrogów i nieprzyjaciół, i to zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym”<sup>80</sup>. Łukasz Kurdybacha stwierdza, że Modrzewski nie interesował się jedynie moralnością oderwaną od wszelkich sił pozaziemskich i metafizycznych. Nie miała ona służyć celom eschatologicznym, lecz miała uświadamiać człowiekowi jego obowiązki codzienne. Ponadto przywiązywał wagę do pracy jako jednego z ważniejszych czynników wychowania moralnego, która winna przeciwdziałać próżniactwu, lenistwu i dawała poczucie przydatności w życiu osobistym i społecznym<sup>81</sup>.

Szymon Marycjusz z Pilzna, który pozostawszy wierny Kościołowi katolickiemu, podważał jego monopol wychowawczy, domagał się zreformowania szkół średnich, gdyż jego zdaniem miały one za zadanie przygotowanie chłopców nie do studiów teologicznych, lecz do czekających ich w życiu zadań świeckich. Tym samym Marycjusz podważa średniowieczną praktykę wychowania religijno-moralnego i kładzie nacisk na takie wychowanie, które pobudzi siły narodu do wysiłku na rzecz własnego dobrobytu, utrzymania

<sup>80</sup> Cyt. Za *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, dz. cyt., s. 413.

<sup>81</sup> Por. tamże, s. 413–414.

pokoju i bezpieczeństwa<sup>82</sup>. W jego poglądach na wychowanie dostrzec można odkrywanie nowych wartości moralnych, które niekoniecznie pokrywają się z tradycyjnymi chrześcijańskimi cnotami moralnymi. Przywiązywał wagę do wpajania uczniom zasad harmonijnego współżycia w społeczeństwie, a w wychowaniu estetycznym i fizycznym upatrywał drogę dla wychowania moralnego. Dostrzegał związek pomiędzy tymi trzema obszarami wychowania, którymi należy objąć nie tylko chłopców, ale także dziewczęta<sup>83</sup>.

Erazm Gliczner-Skrzetuski, sam wychowanek szkół protestanckich, swoje poglądy pedagogiczne kieruje do rodziców dzieci uboższej szlachty oraz mieszczańskich. Ideą przewodnią jego wizji jest myśl odnosząca się do wychowania moralnego, którego celem jest chronienie dzieci przed nieskromnością w ubiorze, wulgarnością, zuchwalstwem, rozpustą czy łotrrostwem oraz innymi nieobyczajnymi zachowaniami. Dlatego sugeruje kierować dzieci do szkół, w których powinni nauczać tylko dobrze wykształceni nauczyciele, respektujący zasady moralne w swoim osobistym życiu. Ta uwaga odnosi się także do rzemieślników i kupców zajmujących się przygotowaniem chłopców do zawodu<sup>84</sup>. Historycy wychowania są zgodni co do tego, że Erazm Gliczner-Skrzetuski nie przyczynił się do znacznego wzrostu wiedzy pedagogicznej, ale jego *Książka o wychowaniu dzieci* składająca się z 20 rozdziałów dostarcza wiedzy o ówczesnych problemach wychowania moralnego w polskim społeczeństwie. Autor tej książki dość jednoznacznie opowiadał się za edukacją szkolną, zaś sprzeciwiał się nauczaniu domowemu. W nauczaniu szkolnym nie może zabraknąć przekazu sentencji moralnych, które uczniowie winni nie tylko poznać, ale zrozumieć ich sens, gdyż dzięki nim można ich uchronić od zepsucia i konfrontować w zgodnym współżyciu z innymi, czego nie osiąga się na drodze edukacji domowej<sup>85</sup>.

Okres odrodzenia i humanizmu, to czas reformacji, czyli nowych chrześcijańskich ruchów religijnych i powstawania w ich ramach wspólnot wyznaniowych (luteranizm, kalwinizm, arianizm). Wszystkie one podejmują kwestie wychowania moralnego w ramach tworzonych przez siebie systemów i instytucji edukacyjnych będących w pewnej opozycji do szkół

<sup>82</sup> Por. *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, dz. cyt., s. 400–404.

<sup>83</sup> Por. tamże, s. 447–450.

<sup>84</sup> Por. *Źródła do historii wychowania*, cz. 1, dz. cyt., s. 213–221.

<sup>85</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 205; *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybachy, dz. cyt., s. 370–371 i 419; Z. Marciniak, *Zarys historii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 39.

i szkolnictwa organizowanego przez Kościół katolicki. Co prawda szkolnictwo protestanckie, jak i katolickie wyrasta ze wspólnego korzenia, jakim jest chrześcijaństwo, co nie oznacza, że nie różnią się one pewnym szczególnym podejściem tak do kwestii samego sposobu nauczania, jak i wychowania moralnego. Protestantyzm jest z pewnością pewną logiczną konsekwencją kultury renesansowej, dla której najważniejsze są sprawy i potrzeby codziennego życia, które w tamtej epoce były sprzeciwem wobec średniowiecznych autorytetów kościelnych oraz brakiem zgodności w postępowaniu z zasadami moralnymi głoszonymi przez ówczesny kler katolicki.

Uogólniając, można powiedzieć, że protestanckie wychowanie moralne cechowało dążenie do kształtowania w wychowankach takich cnót, jak odwaga, pogłębianie wiedzy, szacunek dla siebie i innych, panowanie nad sobą, trafność oceniania innych, zachowanie umiaru w postępowaniu, pracowitość, pilność, uczynność, skromność, cierpliwość, stanowczość, przystępność, wytrwałość, życie świątobliwie. Cnoty te należy rozumieć jako przymioty człowieka zdążającego do doskonałości, która jest niezbędna każdemu chrześcijaninowi z osobna, jak i potrzebna w jego życiu publicznym<sup>86</sup>. Protestantyzm jako odłam chrześcijaństwa przyjął się w Niemczech, Szwecji, Szwajcarii, Francji i Anglii. W każdym z tych krajów były różne uwarunkowania jego procesu asymilacyjnego. I chociaż odegrał on znaczącą rolę w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym Europy, to jednak nie zdominował jej swymi poglądami religijnymi. Dzięki podjętym przez kościół katolicki reformom wprowadzonym przez Sobór Trydencki (1545–1563), które dotyczyły nauki katolickiej i karności wśród duchowieństwa, religia ta podjęła stosowne reformy w obronie wiary rzymskokatolickiej.

Wielką rolę pod tym względem odegrał założony przez Ignacego Loyolę (1491–1556) zakon jezuitów, który rozprzestrzenił się w całej Europie<sup>87</sup>. Do Polski jezuitów sprowadził w roku 1564 biskup chełmiński a następnie biskup warmiński, przewodniczący ostatniej sesji Soboru Trydenckiego, kard. Stanisław Hozjusz (1504–1579). Z jego inicjatywy powstaje pierwsze kolegium jezuickie w Braniewie. Zakon dynamicznie rozwijał swoje szkoły na terenie krajów katolickich, w których uczyła się młodzież magnacka. W 1608 roku na terenie polskiej i litewskiej prowincji tego zakonu działało

<sup>86</sup> Na te cnoty zwracają uwagę w swoich publikacjach wymienieni w tej sekwencji rozdziału czołowi protestanccy humaniści.

<sup>87</sup> Papież Klemens XIV wydał *Breve kasacyjne* dla tego zakonu w 1773 roku. Mimo tego jezuiti utrzymali się w Prusach i na Białorusi.

25 kolegów i Akademia Wileńska założona w 1578 roku oraz wiele szkół, m.in. w Pułtusk, Kaliszu, Poznaniu, Lublinie, Lwowie i innych miejscowościach. Szkoły i kolegia jezuickie wychowanie moralne ściśle wiązały z celami religijno-kościelnymi, których zadaniem była walka z innowiercami.

Jednym z wybitnych przedstawicieli pedagogiki okresu Odrodzenia jest Jan Amos Komeński (1592–1670), teolog, filozof i twórca podstaw naukowej pedagogiki. Karierę nauczycielską rozpoczął w szkole w Prerowie, po czym został ordynowany na pastora braci czeskich w Fulneku. W 1628 roku wraz z grupą wiernych osiadł w Lesznie, gdzie przebywał do roku 1656, z przerwami na dłuższe wyjazdy do Anglii, Siedmiogrodu i Elbląga. Jego najważniejsze poglądy pedagogiczne można ująć następująco: wierzył w moc wychowania i wykształcenia; nie podzielał poglądu, iż „są umysły tak tępe, że niczego w nie wpoić niepodobna”; domagał się powszechnego nauczania i wychowania niezależnie od płci, pochodzenia społecznego czy miejsca zamieszkania; opracował pierwszy w historii edukacji system jednolitego szkolnictwa powszechnego, dostępnego we wszystkich krajach i społeczeństwach. Był autorem takich dzieł pedagogicznych, jak: *Drzwi języków otworzone* (1631), *Wielka dydaktyka* (1657), czy *Świat zmysłowy w obrazach* (1658), które zalicza się do fundamentalnych prac teoretycznych z zakresu pedagogiki. Zwracał w nich uwagę na kwestie wychowania moralnego, które sprowadzał do dawania dzieciom dobrego przykładu, pobudzania ich ambicji, uwrażliwiania na pochwały i napomnienia, uczenia posłuszeństwa i szacunku dla starszych, cierpliwości, przyzwyczajania do pracy, należytego przygotowania odpowiednich do ich wieku i siły narzędzi, aby już od najmłodszych lat poprzez zabawę przyzwyczajają się do użytecznych wysiłków. Do programu nauczania w szkole średniej wprowadził etykę, którą traktował jako wiedzę zdobywaną pośrednio, przyczyniającą się do kształtowania charakteru uczniów. Ponadto uważał, że wyrabiania cnót i pobożności u dzieci i młodzieży nie można kształtować poprzez przymus.

#### 1.4. Nowożytna wizja wychowania moralnego

Wiek XVII jest czasem przełomu w rozwoju filozofii i nauki a zarazem myśli pedagogicznej oraz związanej z nią praktyki wychowawczej. Z kolei wiek XVIII przyniósł Europie szereg zasadniczych zmian w sferze życia politycznego, społecznego i ekonomicznego, co miało wpływ na kształtowanie

się oświeceniowej wizji edukacji. Na uwagę zasługują kolejne pokolenia filozofów, myślicieli i pedagogów, którzy przyczynili się także do zmian poglądów na wychowanie moralne.

John Locke (1632–1704) jest jednym z najważniejszych i największych filozofów, a zarazem głównym reprezentantem racjonalistycznych poglądów na świat i sensualizm. W sposób zasadniczy wpłynął on na wizję edukacji i wychowania wielu pedagogów Europy zachodniej w kolejnych stuleciach. Z wykształcenia lekarz, humanista i przyrodnik. Wśród dzieł jego autorstwa na szczególną uwagę zasługują listy do przyjaciela, które zatytułował *Myśli o wychowaniu* (1693). Zawarł w nich swoje poglądy na trzy obszary wychowania i edukacji: wychowanie fizyczne (hartowanie, odżywianie, sen), wychowanie intelektualne (nauczać tego, co jest praktyczne, unikać nauczania i wiedzy pamięciowej) oraz wychowanie moralne (kształtować uczciwość, roztropność, honor i grzeczność), wychodząc z założenia, że człowiek rodzi się jako „niezapisana karta papieru” (*tabula rasa*).

Schemat 6. Dziedziny wychowania w ujęciu J. Locke’a

Wychowanie		
fizyczne: hartowanie ciała	intelektualne: wiedza użyteczna	moralne: honor najwyższą cnotą

Opracowanie własne.

Poglądy pedagogiczne Locke’a odnosiły się do wychowania i edukacji dzieci i młodzieży arystokratycznej. „Jestem pewien – pisał Locke w *Myślach o wychowaniu* – że ten, kto jest w stanie utrzymać wychowawcę w domu, może w ten sposób dać swojemu synowi bardziej wytworne maniere, bardziej dojrzały pogląd i zrozumienie tego, co wartościowe i stosowne, wraz z większą w dodatku biegłością w naukach, i że wcześniej może zrobić z niego dojrzałego człowieka, niż to potrafi jakakolwiek szkoła. (...)”<sup>88</sup>. Filozof ten uważał, że człowiek nie rodzi się ani dobry, ani zły, lecz staje się jednym bądź drugim na skutek wychowania. Stąd największą uwagę przywiązuje Locke do wychowania moralnego, nadając mu pierwszeństwo. Głównym celem wychowania moralnego według Locke’a jest kierowanie się zawsze rozumem, stała kontrola własnych czynów oraz pragnień. Powiada on, że

<sup>88</sup> Cyt. za: *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybacy, dz. cyt., s. 543.

„kto nie nauczył się w młodości podporządkowania swojej woli rozumowi innych (...), z trudem będzie się poddawał własnemu rozumowi w wieku, gdy może z niego skorzystać”<sup>89</sup>. Wychowanie moralne zdaniem Locke’a ma wyposażyć młodego człowieka w takie przymioty, jak: wiedza moralna i polityczna, charakter rozumiany jako naczelną cnota moralna, miłość do prawdy i uczciwości, dbałość o własne szczęście, troska o własny majątek. Był przeciwnikiem nadmiernego karania fizycznego jako metody wychowania. Uważał, że poprzez zawstydzanie należy przełamywać złe skłonności, jak np. kłamstwo, pychę, egoizm, sadyzm, a nawet płacliwość dziecka. Tym zadaniom jednak nie potrafiła sprostać powszechnie wówczas dostępna publiczna szkoła angielska.

David Hume (1711–1776), szkocki filozof i historyk, jest przedstawicielem epoki oświecenia, którego zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół filozofii człowieka zbudowanej na realistycznym empiryzmie sceptycznym. Uważał on, że nauka o człowieku powinna się opierać na doświadczeniu ludzkiego życia, na obserwacji faktów, zdarzeń i zachowań człowieka, jego codziennych rozmowach i czynnościach. Stał więc na stanowisku mówiącym, że przedmiotem filozofii winno być dostępne doświadczeniu życie człowieka, które należy ujmować i przedstawiać realistycznie, porządkując i systematyzując o nim wiedzę, która musi być wolna od metafizyki i teologii<sup>90</sup>. Pogląd ten ma swoje odzwierciedlenie w jego systemie moralności. Fundamentem tego systemu nie jest rozum, ale uczucia, które traktował jako pierwotne doznania. Jego zdaniem, nie są one sprzeczne z prawdą i rozumem. Doznania należące do natury ludzkiej są – zdaniem Hume’a – jedynym przedmiotem wiedzy człowieka wyznaczającym istotę moralności ludzkiej. Filozof ten uczuciom nie przypisywał funkcji informacyjnej o rzeczach, ale traktował je jako stany człowieka. Do nich zaliczał zmysł moralny, dzięki któremu człowiek wie, czym jest dobro i zło<sup>91</sup>. Hume powiada, że „wydaje się oczywiste, że ostatecznych celów ludzkiego postępowania nie da się w żadnym razie wytłumaczyć przez odwołanie się do r o z u m u, ale że przemawiają one wyłącznie do ludzkich uczuć i upodobań (...)”<sup>92</sup>. Idąc tym

<sup>89</sup> Tamże, s. 548.

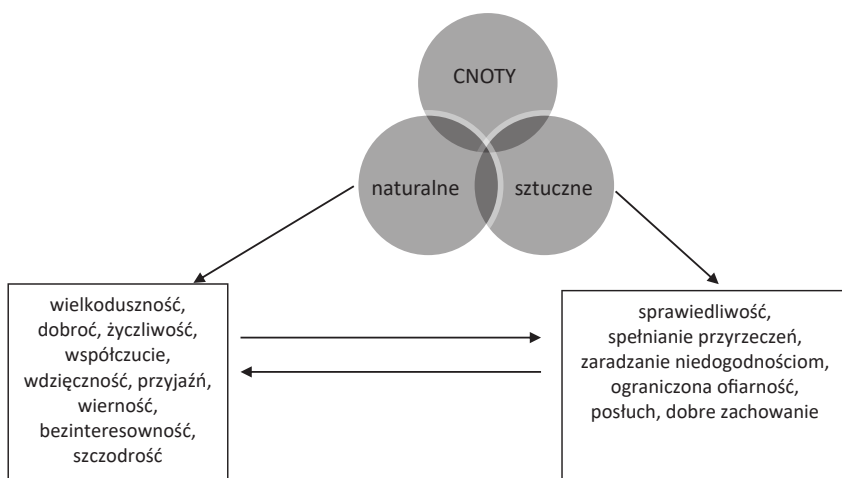
<sup>90</sup> Por. D. Hume, *Traktat o naturze ludzkiej*, t. I, Warszawa 1963; tenże, *Dialogi o religii naturalnej*, Warszawa 1962.

<sup>91</sup> Por. tamże, s. 261.

<sup>92</sup> D. Hume, *Badania dotyczące zasad moralności*, tłum. A. Hochfeld, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 149.

tokiem rozumowania, Hume dokonał podziału cnót moralnych na cnoty „naturalne” i cnoty „sztuczne”. Cnoty naturalne wynikają z „własności pierwotnych i przyrodzonej konstytucji emocjonalnej” człowieka, zaś cnoty sztuczne są nabyte dzięki określonym okolicznościom dającym przyjemność lub wywołującym powszechną aprobatę<sup>93</sup>. „Taką sztuczną cnotą jest sprawiedliwość, podstawowa cnota życia społecznego ludzi. Hume poświęca jej wiele uwagi”<sup>94</sup>.

Schemat 7. Proponowany podział cnót według D. Hume'a



Opracowanie własne.

Podział cnót zaproponowany przez Hume'a świadczy o jego podejściu do rozumienia dwoistości istnienia ludzkiego. Tak jak cnoty sztuczne stać się mogą cnotami naturalnymi i odwrotnie, tak „...dobro i zło przeplatają się ze sobą i mieszają: szczęście z nieszczęściem, mądrość z szaleństwem, cnota z występkiem wzajemnie (...). We wszystkich okolicznościach bytu i istnienia panuje zasada uniwersalnej rekompensaty”<sup>95</sup>. Jan Legowicz powiada, że doskonałość moralną Hume rozumiał jako zdobycie umiejętności przeżywania przyjemności lub osiągania tego, co pożyteczne dla siebie i innych. „Najwyższym wyrazem doskonałości jest umiejętność czynienia tego, co

<sup>93</sup> Por. tamże, s. 269.

<sup>94</sup> B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 293.

<sup>95</sup> Cyt. za: B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej...*, dz. cyt., s. 397.

korzystne dla innych. Ta umiejętność zaś przejawia się w społecznej cnocie sprawiedliwości, wyrabianej przede wszystkim przez wychowanie”<sup>96</sup>.

Jan Jakub Rousseau (1712–1778), francuski pisarz, wpływowy myśliciel oraz wyjątkowo oryginalny człowiek, którego uważa się także za kontrowersyjnego pedagoga, był twórcą koncepcji wychowania naturalnego, autorem dzieła zatytułowanego *Emil, czyli o wychowaniu* (1762), w którym postulował pozostawienie wychowankowi całkowitej swobody wyboru celów życiowych i dróg, które do nich prowadzą. Wychodził z założenia mówiącego, że „Wszystko jest dobre, gdy wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko paczy się w rękach człowieka”<sup>97</sup>. Myśl ta przyświeca Rousseau w najważniejszych jego dziełach, do których zalicza się *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* (1755), *Nowa Heloiza* (1761) i *Umowa społeczna* (1762). W tym ostatnim dziele pisał: „Celem życia ludzkiego jest szczęście, któż z nas jednak wie, jak je osiągnąć? Bez zasad, bez mocnej podstawy gonimy od jednego pragnienia do drugiego, a te, które zdołaliśmy zaspokoić, nie zbliżają nas ani trochę do szczęścia. Niezmiennych reguł postępowania nie daje nam ani rozum, któremu brak mocnych podstaw, władzy i solidności, ani namiętności, które następują jedna po drugiej i nie przestają się wzajemnie zwalczać. Jesteśmy ofiarami ślepej niestałości naszych serc, a korzystanie z dóbr upragnionych gotuje nam jedynie wyrzeczenia i troski; wszystko, co posiadamy, ukazuje nam tylko to, czego nam nie dostaje; nie wiedząc, jak należy żyć, umieramy wszyscy, nie zaznawszy naprawdę życia. Jeśli istnieje jakiś środek, by się wyzwolić z tego potwornego zwątpienia, to chyba ten jedynie, aby posunąć je na jakiś czas poza naturalne granice, nie dowierzać żadnym swoim skłonnościom, poznać samego siebie, rozniecić w głębi duszy płomień prawdy, zbadać bodaj raz wszystko, do czego się jest zdolnym, wszystko, w co się wierzy, wszystko, co się odczuwa, i wszystko, co należy myśleć, czuć i w co wierzyć, żeby być szczęśliwym w granicach możliwości życia ludzkiego”<sup>98</sup>.

Rousseau był zdecydowanym przeciwnikiem nauki i filozofii panującej w jego epoce: racjonalistycznej, materialistycznej i sensualistycznej. Uważał,

<sup>96</sup> J. Legowicz, *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 329.

<sup>97</sup> Por. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

<sup>98</sup> J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. W. Bieńkowska, M. Pawłowska, B. Baczeko, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 555.

że elementem istotnym człowieka jest nie rozum, lecz uczucie, a głos serca jest bardziej zgodny z naturą aniżeli głos rozumu. Podobnie jak zaprzyjaźniony z nim w pewnym okresie życia Hume głosił, że człowiek powinien się kierować tylko uczuciem i jemu dawać posłuch. Serce, a nie rozum, służy człowiekowi w poznaniu. Rozum nie jest w stanie pojąć tego, co przeżywa serce. To w sercu natura wypisała podstawowe zasady ludzkiego postępowania i dlatego ono może człowiekowi dawać jakiegokolwiek rady, czym powinien kierować się w życiu<sup>99</sup>.

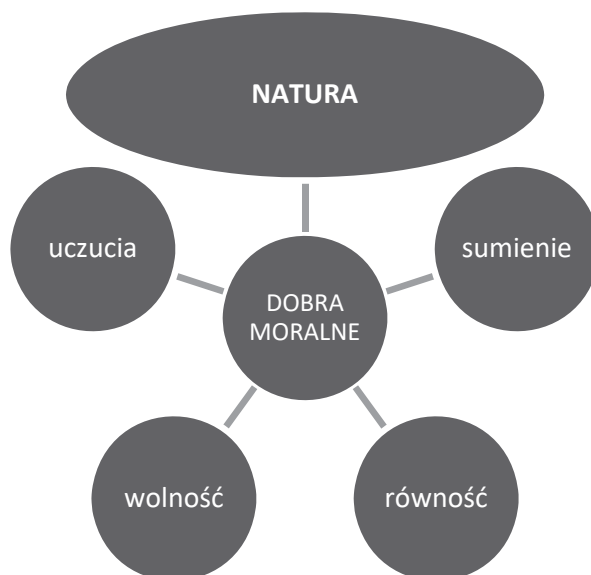
W poglądach Rousseau łatwo można się dopatrzeć priorytetu moralności nad wiedzą, nauką i sztuką, gdyż są one pozbawione wartości. Filozof ten idzie jeszcze dalej, uważając, że cywilizacja ma ujemną wartość, gdyż staje na przeszkodzie moralności; sama zaś powstała ze zła, utrzymywana jest przez zło i rodzi zło; cywilizacja jest niedorzecznością, skoro nie czyni ludzi lepszymi i szczęśliwymi, jest po prostu niedorzecznością<sup>100</sup>. Dobrem jest jedynie natura jako stan pierwotny.

---

<sup>99</sup> Por. J. Legowicz, *Zarys historii filozofii...*, dz. cyt., s. 349–350.

<sup>100</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, dz. cyt., s. 150–154.

Schemat 8. Natura jako źródło dobra moralnego według J.J. Rousseau



Opracowanie własne.

Zgodnie z poglądami Rousseau natura jako stan pierwotny jest jedynym i niezastąpionym źródłem dobra, zaś dobra moralne są tym, co uznaje za takowe serce człowieka, czyli uczucia oraz jego sumienie, w których tkwi prawda. Stąd wolność oraz równość są niezależne od wartości rozumu i stanowią atrybuty dobra moralnego oraz są najwyższym prawem ludzkim.

Rousseau uważa, że wychowanie człowieka należy oprzeć na kształtowaniu uczuć, ponieważ tylko wtedy może być ono zgodne z naturą, to znaczy oparte na formowaniu w człowieku tych właściwości, które mu przynależą wraz z życiem. Zadaniem wychowania jest pokierowanie swobodnym rozwojem naturalnych skłonności i życia człowieka, poszanowanie dla jego natury, zamiłowanie do wierności temu, co prawo natury i głos serca uznaje za dobre. Ponadto należy rozwijać na wskroś indywidualnie i bez schematu wszystko to, co tkwi w psychice człowieka. A więc nie tylko rozwijać rozum i abstrakcyjne myślenie, ale przede wszystkim kłaść nacisk na rozwój uczuć. W jego poglądach dopatrzeć się można wezwania do naturalności

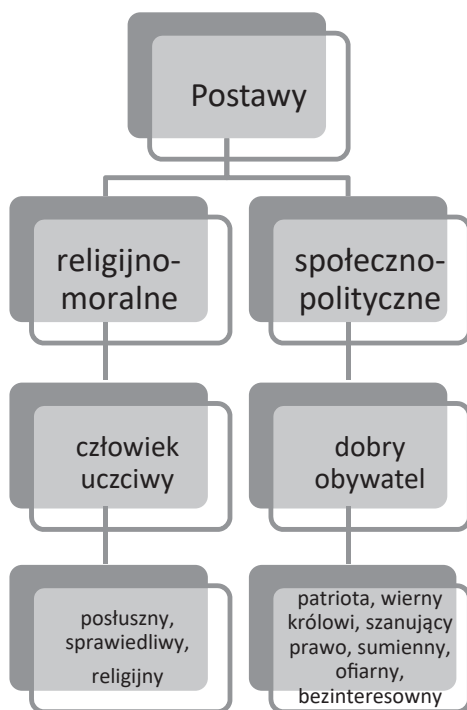
we wszystkich dziedzinach życia oraz uznania prawa uczuć i namiętności za dobro moralne, wbrew intelektualistycznemu pojmowania świata<sup>101</sup>.

Stanisław Konarski (1700–1773), pijar, pisarz polityczny, publicysta, zaś przede wszystkim pedagog i reformator szkolnictwa, zajmował się ustawodawstwem polskim i oświatą. Autor takich dzieł, jak *O skutecznym rad sposobie* (1760/63), *O poprawie wad wymowy* ((1741), *O sztuce dobrego myślenia* (1767), w których wyłożył swoje poglądy na zastaną rzeczywistość upadającej Polski i wizję jej ratowania między innymi poprzez zreformowanie szkół i podniesienie poziomu wykształcenia młodzieży. Własne poglądy konfrontował ze studiami w Rzymie oraz z programami nauczania i studiów podczas pobytów we Francji, Austrii i Niemczech. Najbardziej zasłynął dzięki temu, że w roku 1740 otworzył w Warszawie konwikt dla młodzieży szlacheckiej pod nazwą Collegium Nobilium. Miało ono za zadanie wychować przyszłych reformatorów państwa i aktywnych społecznie obywateli. Stąd w programie wychowawczym tej uczelni i jej codziennym funkcjonowaniu eksponuje się wychowanie moralne. Jego celem jest ukształtowanie najbardziej użytecznych cnót. Konarski zaliczał do nich w pierwszej kolejności te, które przeciwstawiają się rozkładowi moralnemu i upadkowi umysłowemu społeczeństwa. Opowiadał się za kształtowaniem postaw religijno-moralnych i społeczno-politycznych.

---

<sup>101</sup> Por. J. Legowicz, *Zarys historii filozofii...*, dz. cyt., s. 349; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, dz. cyt., s. 150–154.

Schemat 9. Cnoty kształtujące postawy człowieka według S. Konarskiego



Opracowanie własne.

Konarski dokonał uszczegółowienia sposobu urzeczywistniania powyższych postaw poprzez kształtowanie cnót w dokumencie zatytułowanym *Ustawy szkolne*<sup>102</sup>. W ich podsumowaniu (konkluzji) autor napomina młodzież, aby zawsze kierowała się miłością Boga i miłością do Niego, dobrem ojczyzny oraz dobrem innych, troską o honor i godność własną, a także aby postrzegała ona edukację jako rzecz najbardziej pożyteczną w życiu osobistym i społecznym, podporządkowywała się napomnieniom nauczycieli, których zadaniem jest kształtowanie w niej cnót, pilnowanie dobrych obyczajów i porządku<sup>103</sup>.

<sup>102</sup> Zostały one przetłumaczone z języka łacińskiego przez Wandę Germain i objaśnione przez Jana Czubka oraz wydane drukiem: S. Konarski, *Ustawy szkolne*, Kraków 1925, jako nr 1 *Biblioteki polskich pisarzy pedagogicznych*.

<sup>103</sup> Por. *Źródła do historii wychowania, cz. 2: Od początku w. XVIII do początku w. XX*, pod red. S. Kota, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1930, s. 37–52.

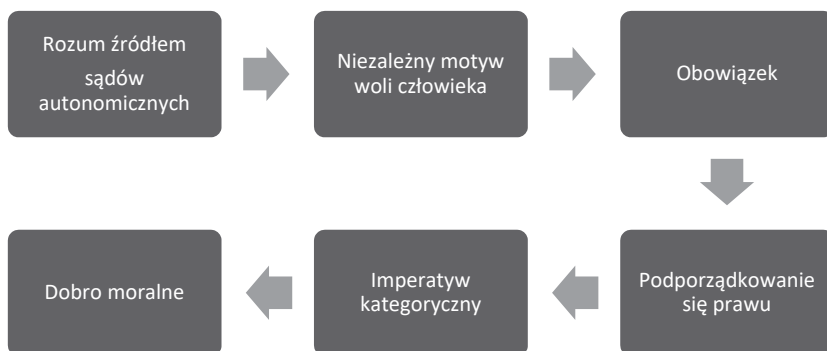
W roku śmierci Konarskiego król Stanisław August Poniatowski powołuje Komisję Edukacji Narodowej, pierwszą w ówczesnej Europie władzę szkolną, która działała, wraz z podlegającymi jej agendami, w latach 1773–1794. Po ostatnim rozbiórze Polski następuje podporządkowanie szkolnictwa, a tym samym koncepcji wychowania, zaborcom, czyli Rosji, Prusom i Austrii. Państwa te, zwłaszcza Rosja i Prusy, z pewną determinacją zmierzały do zniszczenia poczucia tożsamości narodu polskiego. Wprowadzany przez nie system edukacji nie koncentrował się na sprawach wychowania moralnego dzieci i młodzieży, lecz miał na celu kształtowanie ich lojalnych postaw wobec tych państw. Nie znaczy to, że żyjący w tamtych czasach filozofowie i pedagodzy byli obojętni wobec kwestii wychowania moralnego Polek i Polaków, o czym świadczy ich pisarstwo naukowe i działalność edukacyjna. Przykładem może być dzieło filozofa i zarazem pedagoga Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1808–1869), zatytułowane *„Chowanna” czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (Poznań, 1842). Trentowski we wspomnianym dziele wskazuje Polakom drogę do odzyskania niepodległości. Drodze tej musi towarzyszyć tak wysoki poziom moralny, jak i intelektualny, który uzyskuje się dzięki wychowaniu, nauce i oświacie młodego pokolenia.

Klaudiusz Adrian Helwecjusz (1715–1771), francuski filozof, reprezentujący materialistyczną filozofię społeczną nawiązującą do poglądów Locke’a i Hume’a, w książce zatytułowanej *O człowieku, jego władzach umysłowych i o jego wychowaniu* (1772) porusza sprawy wychowania moralnego, które ma przebudować całe społeczeństwo. Swoje poglądy w tym zakresie budował na filozoficznych podstawach dotyczących wolności, sprawiedliwości i prawdy, będących fundamentem wychowania światłego obywatela, który potrafi sprostać oczekiwaniom oświeconego społeczeństwa. Stawia wychowaniu moralnemu dwa zasadnicze zadania: przygotowanie dobrych obywateli i sumiennych pracowników różnych zawodów. Podstawą tego procesu jest dążenie do prawości, gruntownia własnych przekonań opartych na prawdzie. Tylko tak wychowany człowiek może osiągnąć poczucie szczęścia, które jest głównym celem wychowania<sup>104</sup>.

<sup>104</sup> Por. *Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybacy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 623–627.

Immanuel Kant (1724–1804), niemiecki filozof i twórca filozofii krytycznej, który całe życie był związany z Królewcem. Do głównych dzieł jego twórczości naukowej zalicza się trzy krytyki: *Krytyka czystego rozumu* (1781), *Krytyka praktycznego rozumu* (1788) oraz *Krytyka władzy sądenia* (1791). Pierwsza krytyka odnosi się do teorii poznania, druga – do etyki, zaś trzecia do estetyki oraz filozofii świata organicznego. W dziełach tych wyraża on pogląd mówiący, że głównym celem filozofii nie jest poszerzanie wiedzy o świecie, ale pogłębianie wiedzy o człowieku. Etyka Kanta ma charakter rygorystyczny, czego dowodzi w uzasadnieniu, że sądy rozumu człowieka są autonomiczne, niezależne od nakazów Boskich, przyrodzonych pożądań jednostki czy wymagań społecznych. Najcenniejszą rzeczą z moralnego punktu widzenia jest „czysty motyw woli” człowieka, która winna zmierzać do spełniania obowiązku, co jest bezwarunkowym nakazem, nazwanym przez Kanta imperatywem kategorycznym. Władysław Tatarkiewicz wyjaśnia, że „kosztem tego ograniczenia Kant znalazł aprioryczne prawo moralne (...), powszechne i konieczne, obowiązujące niezależnie od takich czy innych okoliczności życia. Prawo to było w dziedzinie etyki odpowiednikiem apriorycznych praw nauki, ustalonych w *Krytyce czystego rozumu*. W ostrym przeciwieństwie do relatywistycznych dążeń swej epoki Kant bronił nowym sposobem bezwzględności dobra, tak samo jak bronił powszechności poznania”<sup>105</sup>.

Schemat 10. Czysty motyw woli dobrem moralnym człowieka według I. Kanta



Opracowanie własne.

<sup>105</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2., dz. cyt., s. 178.

Według Kanta źródłem sądu autonomicznego jest rozum, który nie podlega żadnym naciskom ani czynnikom zewnętrznym. Rozum jest wolny, niczym nieskrępowany a jego predyspozycja wewnętrzna wyprzedza stanowanie wewnętrznych obowiązków, które stają się powszechnym i koniecznym prawem moralnym. Kant sformułował następującą zasadę: *Postępuj wedle takiej tylko maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem*<sup>106</sup>. Droga sądu autonomicznego do uznania dobra moralnego ma perspektywę relacyjną. Dzięki niezależnym motywom woli człowiek rozoznaje obowiązki, którym się podporządkowuje na mocy imperatywu kategorycznego, będącego nakazem formalnym. Sąd etyka Kanta ma charakter bezwarunkowy.

Artur Schopenhauer (1788–1860), niezależny filozof niemiecki, czerpał niektóre poglądy z filozofii hinduskiej, które łączył z doktryną chrześcijańską. Krytycznie odnosił się do poglądów filozoficznych Georga Hegla i kantowskiej teorii formalnej moralności. Był autorem trzech znanych dzieł: *Świat jako wola i wyobrażenie* (1818), *O podstawie moralności* (1840) oraz *O wolności ludzkiej woli* (1839). Pesymistycznie postrzegał rzeczywistość świata i życie samego człowieka. Głosił, że „(...) życie jest przedsięwzięciem, którego wyniki absolutnie nie pokrywają kosztów”<sup>107</sup>. Człowiekowi nieustannie towarzyszy „... poczucie niespełnienia, lęk przed śmiercią, niezadowolenie, wrogi świat wokół, samotność. To wszystko sprawia, że cierpienie, męka egzystencji stają się *najbliższym i bezpośrednim celem naszego życia*”<sup>108</sup>. Według Schopenhauera podstawą moralności jest uczucie litości i współczucia. Są one głównym motywem moralnego postępowania ludzkiego i kształtują altruistyczną postawę człowieka. Jak powiada Tatar-kiewicz, Schopenhauer uważał, że „człowiek szuka sposobu, by ująć swego losu, szuka ulgi i pociechy w filozofii, religii, wytwarza majaki i złudzenia, przejmuje się pozornymi wartościami (...)”<sup>109</sup>. Schopenhauer przywiązywał także wagę do kontemplacji. Uważał ją za sztukę, dzięki której człowiek

<sup>106</sup> I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 50.

<sup>107</sup> A. Schopenhauer, *Charakterystyka woli życia*, [w:] J. Garewicz, *Schopenhauer*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 167–168.

<sup>108</sup> E. Starzyńska-Kościszko, *Filozoficzne koncepcje człowieka*, dz. cyt., s. 89.

<sup>109</sup> W. Tatar-kiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, dz. cyt., s. 221.

doznaje ulgi oraz ma możliwość ucieczki przed nędzą życia oraz najgłębszego poznania<sup>110</sup>.

Dodajmy na koniec prezentacji poglądów wybranych filozofów, zwłaszcza tej miary jak Immanuel Kant, ale również takich, których w tym opisie pominęliśmy, do których zaliczyć należy Paula-Henriego Holbacha (1723–1789), Johanna G. Fichtego (1762–1814) Friedricha W.J. Schellinga (1775–1854) czy Georga W.F. Hegła (1770–1831), a także wielu innych, że w różnym stopniu podejmują oni w swoich dziełach i wykładach akademickich zagadnienia dotyczące wychowania człowieka, któremu nie tylko należy zapewnić szczęście osobiste i społeczne – podkreślają także konieczność uszlachetnienia i umoralnienia każdej jednostki, a tym samym całej ludzkości. Od problemów wychowania moralnego nie są wolni filozofowie XIX i XX wieku. Do ich poglądów nawiązywać będziemy w dalszych rozdziałach tej książki, ukazując ich wpływ na myśl pedagogiczną czasów najnowszych.

---

<sup>110</sup> Por. tamże, s. 222.



## 2. U podstaw teorii wychowania moralnego

---

- 2.1. Moralność jako osobowe i społeczne rozeznawanie *dobra*
- 2.2. Nauka o moralności, etyka i religia w służbie wychowania moralnego
- 2.3. Znaczenie wychowania moralnego w rozwoju człowieka
- 2.4. Inherencja wychowania moralnego do nauk pedagogicznych

Termin „moralność” jest na tyle złożony, że w dziejach ludzkiej myśli nadaje mu się różne treści i zakresy. Genezę moralności można upatrywać już w czasach przedfilozoficznych, którym towarzyszyło myślenie mityczne. To wówczas stopniowo rozwijały się pierwsze zwyczaje, obyczaje i tradycja, mające na celu regulowanie zachowań ludzkich. Stanowiły one rzeczywistość kulturową różnych wspólnot społecznych. Z biegiem czasu, pod wpływem narastającego i zmieniającego się doświadczenia życiowego oraz intelektualnej refleksji racjonalnej i namysłu filozofów kolejnych epok, zwyczaje, obyczaje i tradycja stawały się podstawą zróżnicowanego oglądu świata i człowieka, stając się źródłem powszechnie akceptowanych prawideł postępowania ludzi. Prawidła te znajdowały swoje uzasadnienia w przyjmowanych i upowszechnianych koncepcjach człowieka, w wizjach jego miejsca w świecie i postrzeganiu w nim wartości. Tak więc u podstaw tego, co nazywane jest moralnością, zawsze odnajduje się założenia antropologiczne i aksjologiczne. Zatem można przyjąć, że słowo „moralność” oznacza ludzkie postępowanie lub postępowanie określonego rodzaju, zawsze oparte na

zbiorze uznawanych wartości i norm, które regulują relacje intra- i interpersonalne. Idzie tu o relacje, które służą dobru osoby i dobru wspólnemu.

Nietrudno jednak zauważyć, że każda współczesna nauka podejmująca kwestie moralności ujmuje ją bardziej w pewne kody, za pomocą których przekazuje informacje i wiedzę dotyczącą czynów, działań, zachowań i postępowania, aniżeli zmierza do zbudowania uniwersalnej definicji tego pojęcia. Być może jest to zadanie niewykonalne, co nie znaczy, że w literaturze nie znajdujemy prób zastosowania definicji moralności o charakterze sprawozdawczym, projektującym, niekiedy regulującym, czy też perswazyjnym. Najczęściej są to definicje kontekstowe i wewnętrznie różnicujące znaczenia tego terminu<sup>111</sup>.

Moralność jest terminem powszechnie używanym we wszystkich naukach o człowieku, jak i w potocznym języku. Termin ten odnosi się z reguły bezpośrednio lub tylko pośrednio do świadomych czynów, zachowań i postępowania człowieka. Idzie tu o szczególny ich typ/rodzaj, który służy zarówno dobru pojedynczej osoby, jak i różnych zbiorowości ludzi. Czyny, zachowania i postępowania, które uznaje się za moralne, są zawsze powiązane z osobistym i społecznym poczuciem dobra zakorzenionym w świadomości ludzi. Samo zaś dobro jest tym, czego wszyscy pożądamy<sup>112</sup>, aprobują oraz w imię czego działają. Zaistnienie dobra osobistego, jak i wspólnego uwarunkowane jest świadomym rozumieniem wartości, które odnoszą się do różnych aspektów i wymiarów życia ludzkiego, takich jak wymiar intelektualny, religijny, duchowy, estetyczny, biofizyczny, zaś przede wszystkim moralny czy etyczny. Umożliwiają one człowiekowi podjęcie wysiłku na rzecz osobistego, ale także społecznego rozwoju życia. Moralność jest zatem terminem, który zawiera różne treści i wyznacza wiele ich zakresów<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> Por. W. Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985, s. 316; S. Olejnik, *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1958, s. 44–45.

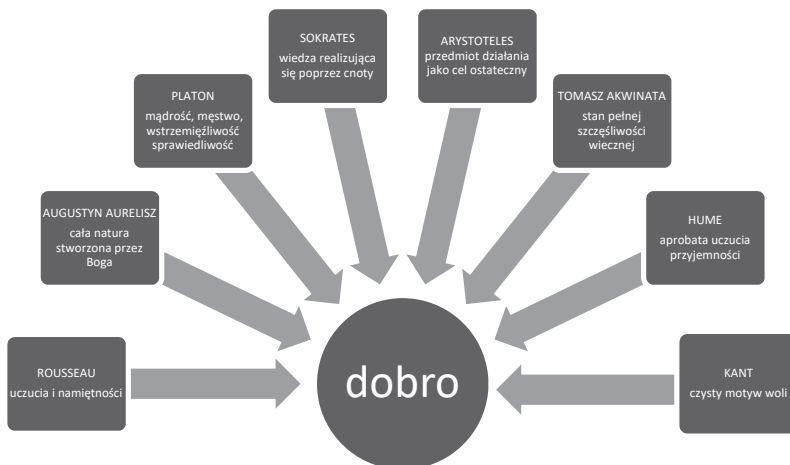
<sup>112</sup> *Est quo omnia appetunt*, por. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*.

<sup>113</sup> Na kwestię tę zwraca uwagę J. Mariański w opracowanym przez niego hasle *Moralność*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, pod red. K. Chałas i A. Maja, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 622–627.

## 2.1. Moralność jako osobowe i społeczne rozeznawanie *dobra*

Przyjmujemy *a priori*, że istotą moralności jest *dobro*, ku któremu dąży człowiek, traktując je jako doczesny i ostateczny cel swojej egzystencji. *Dobro* jako kategoria pojęciowa było i jest różnie określane. W przeszłości – o czym była mowa w rozdziale I – odnoszono je do różnych aspektów i wymiarów ludzkiego życia. Poniższy schemat przedstawia jego rozumienie przez znaczących filozofów.

Schemat 11. Dobro w ujęciu wybranych filozofów



Opracowanie własne na podstawie: E. Podrez, *W kręgu dobra i zła*, Warszawa 1992.

Z powyższego schematu wynika, że w różnych epokach historycznych w sposób bardzo zróżnicowany rozumiano *dobro*. Była nim cała natura stworzona przez Boga, przedmiot działania prowadzący do celu ostatecznego, stan pełnej szczęśliwości wiecznej, wiedza realizująca się przez cnoty, mądrość, męstwo, wstrzemięźliwość, sprawiedliwość, ale także aprobatą uczucia przyjemności bądź namiętności, czy też czysty motyw woli człowieka.

Nie jest rzeczą możliwą znalezienie uniwersalnej definicji *dobra*, która byłaby do przyjęcia jako powszechnie obowiązująca i mająca charakter ponadczasowy. Nadawanie znaczenia tej kategorii zależne jest od różnych orientacji światopoglądowo-filozoficznych, które od wczesnej do późnej starożytności, przez odległe średniowiecze, odrodzenie i humanizm oraz oświecenie, aż po czasy współczesne przyjmują różne stanowiska w tym zakresie.

I chociaż zgodzić się należy z ogólnym poglądem, że *dobro* jest tym, czego człowiek jako osoba oraz jako członek określonej wspólnoty pożąda oraz w imię czego działa, to jednak dostrzec można odmienne podejścia, jakie ich pod tym względem różnią. Każda epoka i dominująca w niej filozofia człowieka nakreśla własną wizję jego potrzeb i możliwości, które mogą być osiągalne i realizowane dzięki dobru, które musi sam wewnętrznie rozeznać i ku któremu winien ustawicznie dążyć.

Współczesne rozumienie *dobra* w potocznym rozumieniu, które powszechnie funkcjonuje w świadomości konkretnych ludzi czy wspólnot społecznych, traktuje je także w kategoriach środków użytecznych, służących ludzkiej egzystencji. Człowiek nadaje im stosowne wartości w zależności od indywidualnych i koniecznych do zaspokojenia podstawowych potrzeb. Dobrem jest zatem pożywienie, mieszkanie, urządzenia usprawniające codzienne funkcjonowanie pojedynczego człowieka, jego rodziny i wspólnoty środowiskowej. Dobrem są także środki, za pomocą których człowiek osiąga zasadnicze cele życiowe. Z punktu widzenia moralności, jako rzeczywistości kulturowej, dobro stanowi to, co jest po prostu przez człowieka pożądane i w pełni mu służy.

Jeśli przyjmiemy założenie, że istotą moralności jest dobro, to możemy uznać, że jest nim wszystko to, co w potocznym znaczeniu tego terminu uważa się za rzeczy konieczne i oczywiste, niepodlegające głębszemu namysłowi, ale podporządkowane woli i celowemu działaniu człowieka. Zaspokojenie głodu, łaknienia, snu, odpoczynku traktuje się jako coś, co jest przypisane naturze człowieka, jak i istotom niższego rzędu. Bez tak rozumianego dobra zamarłoby życie jako takie, a złożoność organizmu i jego elementarne mechanizmy nie gwarantowałyby przetrwania i rozwoju człowieka. Dobrem jest także bezpieczeństwo, które wymaga woli wysiłku jednostkowego i zbiorowego, w tym przede wszystkim pracy na jego rzecz. Dotyczy ono świadomego ograniczania i likwidowania lęku przed zagrożeniem, którym dla organizmu ludzkiego jest choroba możliwa do eliminowania za pomocą wiedzy, narzędzi i środków medycznych czy farmakologicznych. Są nimi także zagrożenia ze strony przyrody (np. powódzie, pożary, zmieniający się klimat) czy samych ludzi. Stąd dobrem będą celowe działania różnych służb ratujących i przeciwdziałających im. Dobrem tym jest także edukacja, której celowe działanie przyczynia się nie tylko do wzrostu indywidualnego i zbiorowego doświadczenia, ale także gromadzenia i systematyzowania wiedzy o sobie samym i świecie. W edukacji pojmowanej jako dobro dorastający

uczestniczy zgodnie z siłą własnej woli lub na skutek woli osób dorosłych, którą akceptuje. Dzięki edukacji uruchamiane są procesy poznania wyjaśniającego i rozumiejącego zdarzenia wpisane w naturę człowieka. To ona jako dobro przyczynia się do tego, że człowiek rozpoznaje zjawiska, kategoryzuje je, nadaje im określoną rangę, łączy je w różne układy, ustalając funkcjonowanie mechanizmów pojedynczych zdarzeń czy złożonych procesów zastanej rzeczywistości. Edukacja pojmowana jako dobro staje się celem kierującym człowieka ku prawdzie o nim samym, o świecie, w którym żyje i współtworzy. Innymi słowy można powiedzieć, że edukacja jest dobrem dlatego, że umożliwia człowiekowi poszukiwanie i śledzenie prawdy. Ta zaś czyni człowieka mądrym, dzięki czemu potrafi on dostrzegać związek pomiędzy prawdą, dobrem i pięknem. Zadaniem edukacji jest rozpoznawanie tych trzech naczelných wartości i wskazywanie drogi ku wartościom intelektualnym, moralnym i estetycznym, które wraz z wartościami pochodnymi tworzą antroposferę jako pewną całość. To dzięki dobrze zorganizowanej edukacji i innym procesom pedagogicznym człowiek może uniknąć błędzenia we współczesnym świecie chaosu aksjonormatywnego, który wymaga odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła i piękna od kiczu estetycznego.

Dobro przejawia się także w potocznie rozumianej wrażliwości zmysłowej i emocjonalnej. Nie są one pozbawione oceny intelektualnej oraz przeżyć duchowych. Warto zdać sobie sprawę z tego, że jednak nie wszystko to, co ma charakter zmysłowy bądź emocjonalny, musi zawsze stanowić o tym, że jest jednocześnie dobrem. Zmysły i emocje kierują często człowieka ku takim bytom, które z istoty rzeczy są przeciwieństwem dobra. Można np. poszukiwać dobra w pożywieniu i do pewnego momentu je właśnie tak odczuwać, ale jego nadmiar lub szkodliwość zawartych w nim składników powoduje, że traktowanie go jako dobra zamienia się w pseudodobro, a nawet w antydobro. Autentyczne dobro to takie, które w swojej różnorodności i wielopostaciowości stawia za cel umacnianie procesów samorealizacji człowieka, przyczynia się do odczuwania satysfakcji z własnych zachowań i czynów zewnętrznych, jak i wewnętrznych, wymagających także zaniechań, które umożliwiają subiektywne doznania dobrostanu.

Dobro w znaczeniu moralnym czy etycznym przede wszystkim prowadzi człowieka ku prawości<sup>114</sup> rozumianej jako uczciwe oraz szlachetne

<sup>114</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Prawość – atrybut czy aberracja w procesie kształcenia akademickiego*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2005, nr 4 (92), s. 62–76; tenże, *Prawość jako zasadnicza postawa i powinność nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych*

postępowanie, a ponadto kojarzy się z moralnym wymiarem jego osobistego życia, ale także życia różnych zbiorowości ludzkich i funkcjonujących w nich wspólnot. Współczesny człowiek rzadko w mowie potocznej odwołuje się do tej kategorii pojęciowej, wyrażając swój stosunek czy opinię o innych. Zachowuje je na specjalne okoliczności, kiedy mówi lub tylko wspomina konkretną osobę, zdając sobie sprawę, że przyczyniała się ona do tworzenia dobra.

Dodajmy, że postrzeganie *dobra* dokonuje się w zestawieniu ze *złem*, w bezwzględnej walce z nim. Dobro nie jest jakimś odruchem moralnym. Tylko dzięki walce ze złem człowiek staje się po prostu dobry. Tak więc *dobro* rozumiane jako byt sam w sobie doskonały, doskonalący i godny pożądania<sup>115</sup> jest potencjalnym celem zamierzonym ludzkiego działania, ze względu na nie samo. Wszystko to, co jest przeciwne bądź sprzeczne dobru, należy postrzegać jako zło. Zło nie jest bytem samodzielnym, a jego doświadczanie możliwe jest tylko dzięki negacji tego, co zachodzi w tym, co jest w istocie dobre. Dlatego człowiek, nawet w potocznym rozumieniu tych dwóch pojęć, potrafi odróżnić dobro od zła, mimo że jego osobiste przeświadczenie nie zawsze pozwala na ich pełne zdefiniowanie czy tylko w miarę precyzyjne określenie. Dobro i zło są centralnymi pojęciami moralności, która jako przestrzeń rzeczywistości kulturowej mówi o relacjach człowieka do Innego, Drugiego człowieka, jak i do samego siebie. Pierwszeństwo w niej należy się dobru, które właściwie odczytane i zrozumiane przez człowieka, zaś przede wszystkim kierujące nim – zgodnie z jego wolną wolą – przyczynia się do zrodzenia się w nim dobroci, która jest wyrazem jego moralnej postawy.

Dobroć, różnie opisywana i definiowana w literaturze przedmiotu<sup>116</sup>, zajmuje poczesne miejsce w zbiorze wartości moralnych. Dobroć wyrasta z dobra, które człowiek musi najpierw poznać, następnie zrozumieć i zgodnie ze swoją wolną wolą dawać jego świadectwo w codziennych czynach i postępowaniu. Dobroć wówczas jawi się jako sprawność moralna, która jest dążeniem człowieka do pozytywnego działania opartego na trafnych decyzjach moralnych odwołujących się do uznanego i powszechnie akcepto-

---

*w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A.M. Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 71.

<sup>115</sup> Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 85–89.

<sup>116</sup> Por. M. Przelęcki, *Intuicje moralne*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2005, s. 60–63; F.W. Faber, *O dobroci*, tłum. O. Prokop, Oficyna Wydawnicza Viator, Warszawa 2002, s. 8 i nast.

wanego porządku dóbr. Dobroć, jako swoista synteza postawy ludzkiej, to aktywna wola człowieka skierowana na dobro. Dobroć za sprawą sprawności moralnych kształtuje charakter człowieka, rozumiany jako zespół właściwości etycznych wpływających na jego relacje z uczestnikami życia wspólnotowego i publicznego. Dobroć ujawnia się w sprawnościach moralnych będących praktycznym wymiarem cnót i wartości, do których dochodzi się poprzez właściwie organizowane i kierowane procesy pedagogiczne, w tym przede wszystkim przez wychowanie moralne<sup>117</sup>.

Z powyższego wynika, że dobro i dobroć należą do pojęć, które wchodzą w skład idei aksjonormatywnych. W treści i zakresie tych pojęć uwyraźnia się określona wartość, ale także imperatyw. Czyniąc dobro i okazując dobroć, człowiek staje się prawy i w ten sposób prezentuje szczególną wartość przynależną własnej osobie. Natomiast zmierzanie do prawości jest zadaniem każdego człowieka, bowiem już w samym dążeniu wyraża się jego godność. Ta szczególna dwoistość pozwala traktować prawość jako zasadę życia społecznego, postawę etyczną i powinność moralną. Prawość jako zasada życia społecznego stanowi fundament wyższej jakości styczności, stosunków, a także czynności społecznych; jako postawa etyczna budowana jest w oparciu o naczelną wartość moralną, które stanowią fundament właściwego odnoszenia się do ludzi, do drugiego człowieka, a także do samego siebie; prawość rozumiana jest jako wola działania na rzecz dobra, a nie przeciwko niemu. Oznacza to czynne pragnienie dobra oraz uruchamianie mechanizmów autokontroli.

Rozeznawanie dobra i postawa dobroci człowieka przyczyniają się do nadawania osobistemu życiu moralnego sensu, który przez wielu ludzi, zwłaszcza w czasach chaosu aksjonormatywnego, ztraca swoje znaczenie.

## 2.2. Nauka o moralności, etyka i religia w służbie wychowania moralnego

Termin *moralność* oznacza i zarazem wyznacza akceptowane przez różne wspólnoty ludzkie zachowania oraz określa ich codzienne respektowanie. Nauka o moralności, której nie należy utożsamiać z etyką, gdyż ta jest jedną z dziedzin filozofii, stawia pytania odnoszące się do natury, czyli istotności

<sup>117</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 222.

i istnienia moralności, czy i w jakiej mierze jest ona zjawiskiem społecznym, a w jakiej – indywidualnym, osobistym, jakie są osobliwości tego, co kryje się pod terminem moralność<sup>118</sup>.

Podstawą moralności jest wcześniej omówione dobro, które ma służyć poszczególnym ludziom. Z reguły było ono – od najdawniejszych czasów – uwyrażniane za pomocą różnych cnót, do jakich człowiek powinien dążyć i dzięki którym wchodził w autentyczne relacje tak ze Stwórcą Świata, jak i z członkami wspólnoty.

Moralna formacja człowieka, od czasów starożytnych, poprzez kolejne epoki, zajmowała najwybitniejsze umysły tych, którzy przeszli do historii myśli i dziejów ludzkości<sup>119</sup>. Wraz ze zmieniającymi się w ciągu wieków filozoficznymi koncepcjami człowieka dobro wywodzono z aksjomatów i wniosków filozoficznych, jak i teologicznych, ale również z założeń twierdzących, że jego istnienie w swym absolutnym wymiarze jest faktem racjonalnym, a więc poznawalnym przez rozum. Dobro, ku jakiemu człowiek dąży, ma zarazem służyć pokonywaniu wszelkich namiętności i ułomności ludzkich, dzięki czemu staje się coraz bardziej dojrzały i bliski osiągnięciu szczęścia w wymiarze ziemskiej egzystencji oraz/bądź eschatologicznym.

Nauka o moralności, nierzadko rozumiana jako filozofia moralności, czyni przedmiotem swojej refleksji i dociekań, a także badań różne doktryny moralne, które w zależności od podstaw ideowych/ideologicznych były i są upowszechniane na różne sposoby. Sam termin ideologia oznacza najbardziej ogólne, wieloznaczne, kontrowersyjne i spopularyzowane w dziejach myśli filozoficznych wizje świata i człowieka. Ich cechą jest próba zespolenia rozczłonkowanej wiedzy w jeden obraz świata i ukazanie w nim miejsca i roli człowieka. Generalnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że ideologie są najczęściej zbiorem nieweryfikowalnych idei opisujących człowieka i różne przestrzenie jego życia. Dodać w tym miejscu należy, że ideologie nie są bezpłodne, gdyż wiele z nich rodzi wcześniej lub później jakąś doktrynę<sup>120</sup>

<sup>118</sup> Z. Ziemiński, *Zarys zagadnień etyki*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994. Autor ten twierdzi, że „w obrębie nauki o moralności (etyki opisowej) wyodrębnia się współcześnie szereg dyscyplin, które zajmują się ocenami i normami moralnymi, ich kształtowaniem się, upowszechnianiem, oddziaływaniem społecznym, z różnych punktów widzenia. Są to w szczególności: 1) metaetyka, 2) psychologia moralności, 3) socjologia moralności, 4) historia doktryn moralnych, 5) teoria wychowania moralnego – i ewentualnie inne”, s. 15.

<sup>119</sup> Będzie o nich mowa w następnym rozdziale.

<sup>120</sup> Doktryna to ogół poglądów, twierdzeń i założeń z określonego obszaru wiedzy, która jest właściwa danemu myślicielowi lub danej szkole myślenia, to zespół poglądów

moralną. Do nich można zaliczyć doktryny moralności: chrześcijańskiej, marksistowskiej, faszystowskiej, liberalnej itp., wraz z ich różnymi, bardziej szczegółowymi odmianami.

Filozofia moralności podejmuje ich analizę poprzez opis i wyjaśnienie, dzięki zastosowaniu różnych metod doświadczalno-indukcyjnych. Poszukuje ona ich istoty w kontekście metafizyki, antropologii filozoficznej i aksjologii. Nieobce są jej kwestie konkretnych zachowań bądź postępowania człowieka.

Nauka o moralności także opisuje i interpretuje działania człowieka z natury rzeczy zaliczane do faktów i zdarzeń postrzeganych przez ludzi intersubiektywnie w przestrzeni społecznej, które w ich odczuciu mają charakter moralny, czyli służą dobru jednostkowemu i zbiorowemu. Oznacza to, że moralność, której trudno nadać jednoznaczny wymiar treściowo-zakresowy, można postrzegać jako trwały element życia psychicznego i duchowego człowieka. Kształtują ją złożone procesy socjalizacji, wychowania i edukacji, których przebieg uwarunkowany jest wieloma sytuacjami lub niekiedy tylko pewnymi wzajemnie się dopełniającymi zewnętrznymi i wewnętrznymi okolicznościami. Na moralne działania człowieka wpływają także jego indywidualne cechy i właściwości osobowościowe, jak np. poziom rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, jego temperament, a nawet indywidualne czy osobiste upodobania. Moralność konkretnej osoby uwyrażnia się tym, co powszechnie określa się charakterem człowieka. Podlega on z reguły ocenie dwubiegunowej: dobry – zły (czasami mówi się o kimś, że nie ma charakteru), a więc kategoriami języka etyki. W procesie formacji moralnej człowieka istotna jest jego samoświadomość i kontrola działań lub niekiedy tylko pojedynczych czynów konkretnej osoby. Mechanizm ich opiera się na sumieniu pełniącym swoistą funkcję kontrolno-oceniającą życie moralne pojedynczego człowieka lub pewnych zbiorowości. Tak więc nauka o moralności dostarcza wiedzy o człowieku, jego moralnych zmaganiach, rozterkach, o sposobie rozstrzygania dylematów i interpretacji samej moralności, która w dużej mierze kształtuje się pod wpływem etyki, będącej tworem konkretnego systemu filozoficznego, wspierającej ludzi w odkrywaniu i rozumieniu sensu indywidualnego i społecznego życia. Stąd nauka o moralności, która w gruncie rzeczy jest filozofią moralności, przekracza swoje tradycyjne granice i staje się przedmiotem zainteresowań wszystkich nauk o człowieku, które

---

wyspekulowanych, niekiedy oderwanych od życia, skostniałych, niedających się zastosować w życiu i dlatego tracących na znaczeniu.

w zależności od zasadniczej nazwy konkretnej dyscypliny przyjmują dookreślenie wskazujące na jej powiązania z zagadnieniami dotyczącymi moralności.

I tak dla przykładu – psychologia moralności podejmuje problematykę rozwoju moralnego, kształtowania postaw moralnych, przeżyć ocennych, rozeznaje wiedzę moralną, motywy działań moralnych oraz wrażliwość moralną, którą wyrażniają: miłość własna, egoizm, siła moralna, sumienie itp. Można powiedzieć, że psychologia moralności pyta: czy człowiek jest dobry, czy zły? Czy jest zdolny odróżnić dobro od zła? Czy postępuje zgodnie ze swoimi naturalnymi możliwościami i racjonalnie? Czy istnieją jakieś przeżycia, dyspozycje dotyczące sfery moralności? Czy istnieje jakiś specyficzny zmysł moralny, poczucie moralne, wyrzuty sumienia? Jak się kształtują przeżycia moralne w toku indywidualnego rozwoju osobowości? Czy można i na jakiej podstawie wyodrębnić typy osobowości ze względu na stosunek do problemów moralnych? Czy i w jakim stopniu różne zjawiska patologiczne, które dotyczą poszczególnych osób, wpływają na przeżycia moralne?<sup>121</sup>

Z kolei socjologia moralności zajmuje się poznawaniem wpływów społecznych na kształtowanie się moralności<sup>122</sup>. Interesują ją społeczne uwarunkowania odnoszące się do funkcjonowania i formowania się różnych zhierarchizowanych systemów wartości moralnych, wpływów czynników społecznych na rozwój moralności w skali pewnych zbiorowości ludzkich, które wyrażniają się w zachowaniach i postawach także na skutek współczesnych procesów: różnorodnych kryzysów, procesów transformacji, integracji czy globalizacji, a także dynamicznego rozwoju społeczeństwa informatycznego. Zdaniem Zygmunta Ziemińskiego można wyróżnić przynajmniej dwie grupy podstawowych problemów socjologii moralności, do których zalicza on: (1) „...problemy dotyczące zróżnicowania norm moralnych przyjmowanych w różnych środowiskach społecznych...” oraz (2) „...problemy dotyczące mechanizmów społecznego oddziaływania norm moralnych oraz funkcji, jaką te normy spełniają faktycznie w życiu różnych społeczeństw”<sup>123</sup>.

Nauka o moralności określa pewne typy moralności człowieka, czy społeczeństwa, wśród których – według Władysława Stróżewskiego – na

<sup>121</sup> Por. Z. Ziemiński, *Zarys zagadnień etyki*, dz. cyt., s. 127–128.

<sup>122</sup> Por. M. Ossowska, *Socjologia moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

<sup>123</sup> Z. Ziemiński, *Zarys zagadnień etyki*, dz. cyt., s. 129.

uwagę zasługują: moralność selektywna, moralność ascetyczna i moralność integralna<sup>124</sup>.

Moralność selektywna cechuje się wybiórczym podejściem do zachowań i działań moralnych poszczególnych osób czy pewnych środowisk. Ten typ moralności wyrasta z egoistycznych pobudek, nastawiona jest ona na pojmowanie i osiągnięcie dobra w ramach skrajnie indywidualistycznych dążeń. To jest moralne, co nawet partykularnie służy jakiejś sprawie, nie bacząc, że ktoś inny/inni mają zupełnie odmienny pogląd i kierują się innymi racjami.

Moralność ascetyczna zaprzecza całkowicie moralności selektywnej. I chociaż dotyczy ona bardziej pojedynczych osób (można ją dostrzec we wspólnotach zakonnych o charakterze kontemplacyjnym), to przejawia się w ich działaniach takimi właściwościami, jak np. skupienie się na czynieniu dobra służącemu doskonaleniu własnej osoby, bezwarunkowemu zaprzeczeniu zła, bez względu na jego pochodzenie i okoliczności, na pomnażaniu dobra i kierowaniu go ku innym ze świadomym wyrzeczeniem się dobra własnego.

Moralność integralna daleka jest od moralności selektywnej i moralności ascetycznej. Jej właściwością jest kierowanie się w działaniu człowieka ku dobru intersubiektywnie pojmowanemu także przez innych. Można powiedzieć, że to moralność otwarta na dobro wspólne, któremu w działaniu człowieka niezbędna jest empatia, wrażliwość i zdolność do określenia sensu życia jednostkowego i zbiorowego. Dobro, którym człowiek się kieruje, nie jest w tym typie moralności w żaden sposób nadużywane i nie może być niedoszacowane przez nikogo, gdyż zmierzanie ku niemu powinno służyć ogółowi.

Wymienione trzy typy moralności nie wyczerpują kwestii jej klasyfikacji, czy tylko typologizacji, jaką proponują filozofowie i inni uczeni. Z pewnością żadna z nich nie występuje w tzw. „czystej postaci”. Jednakże próba ich opisu pozwala lepiej poznać istotę samej moralności, która także ma swoje odzwierciedlanie w etyce.

*Etyka* (gr. *ethos* – obyczaj) początkowo oznaczała i wyznaczała akceptowane przez różne wspólnoty ludzkie zachowania oraz ich codzienne respektowanie. Etykę uznaje się za naukę o moralności, a więc także za dział filozofii. Takie podejście od wieków prezentuje wielu filozofów, którym nie

---

<sup>124</sup> Por. W. Stróżewski, *Trzy moralności*, „Znak” 1978, nr 2, s. 155–159.

można odmówić racji<sup>125</sup>. Kwestię tę odzwierciedlają hasła zawarte w różnych opracowaniach encyklopedycznych i słownikach<sup>126</sup>.

Etyka podchodzi do życia moralnego człowieka w odmienny sposób aniżeli nauka o moralności. Nie znaczy to, że etyka, zwłaszcza ogólna, nie zajmuje się teoretycznymi podstawami moralności. Materia etyki z reguły jest związana z przyjętą niejako z góry obraną filozoficzną koncepcją człowieka, czy wręcz wynikającą z niej konkretną doktryną moralności – i dlatego można powiedzieć, że etyka jako taka należy do nauk filozoficznych. Niektórzy filozofowie moralności na gruncie etyki poszukują kryteriów reguł moralnego postępowania człowieka, inni zaś ograniczają się do badania jej aspektu empirycznego.

Za Tadeuszem Ślipko przyjmujemy definicję, która mówi, że „etyka jest to nauka filozoficzna, która formułuje ogólne zasady moralne oraz szczegółowe normatywy ludzkiego działania za pomocą wrodzonych człowiekowi zdolności poznawczych”<sup>127</sup>. Jej naukowy charakter ujawnia „metodycznie uporządkowany zbiór twierdzeń o pewnym przedmiocie, sprawdzalnych (...) oraz przekazywalnych względnie intersubiektywnych (...)”<sup>128</sup> zachowaniach i postępowaniu, które przynależą do kategorii moralności. Filozoficzność jako cecha etyki oznacza, „że sięga ona do pierwszych i elementarnych składników moralności, które nie dadzą się wyjaśnić przez inne, wcześniejsze od siebie, natomiast same służą jako racje do wyjaśnienia wszystkich pozostałych”<sup>129</sup>. Dalej autor ten wyjaśnia, co należy rozumieć przez ogólne zasady i szczegółowe normatywy. Do nich zalicza cel/cele ludzkiego działania, od których zależy szczęście i sens egzystencji człowieka. Z kolei ludzkie działanie to takie akty rozumne, które człowiek podejmuje świadomie, z własnej a wbrew czyjejś woli. Inne działania nie mieszczą się w obszarze etyki. Idzie tu przede wszystkim o działania, które uznaje się za dobro moralne (względnie zło). Dobro moralne jest zawsze powiązane z wartościami oraz z imperatywami moralnymi, czyli nakazami i zakazami zwanymi

<sup>125</sup> Por. np. A. MacIntyre, *Krótką historia etyki*, przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995; T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt.

<sup>126</sup> Por. np. hasła w: D. Julia, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1992, s. 97; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 94.

<sup>127</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 22.

<sup>128</sup> Tamże, s. 22.

<sup>129</sup> Tamże, s. 22.

prawem moralnym. Jego respektowanie jest obowiązkiem lub przynajmniej uprawnieniem do czynienia lub nieczynienia czegoś<sup>130</sup>.

Wyżej wymienione elementy materialnej struktury etyki ogólnej Ślipko zalicza do fundamentalnej refleksji filozoficznej, która odnosi się do kilku podstawowych obszarów. Ich układ przedstawia kolejny schemat.

Schemat 12. Fundamentalne obszary etyki ogólnej



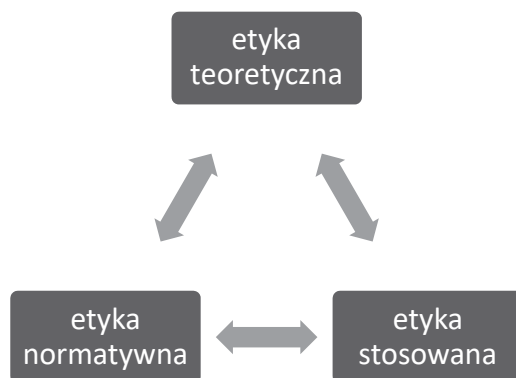
Opracowanie własne na podstawie: T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 3 poszerzone, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.

Z przedstawionego schematu wynika, że etyka ogólna jest nauką opisującą i wyjaśniającą zagadnienia moralnego dobra (i zła), czyli interesuje się cnotami i wartościami moralnymi, prawami moralnymi, czyli obowiązkami i powinnościami, odpowiedzialnością moralną i sumieniem oraz celami i dążeniami człowieka do szczęścia jako celu, w którym poprzez postępowanie moralne odnajduje sens on swojego życia indywidualnego i społecznego. I w tym znaczeniu etyka jest nauką o moralności.

Inny podział etyki proponuje Roman Ingarden. W swej refleksji filozoficznej podejmuje on trzy ważne kwestie, które przyjmują odrębne nazwy, a mianowicie: *etyka teoretyczna*, *etyka normatywna* i *etyka stosowana*.

<sup>130</sup> Por. tamże, s. 24.

Schemat 13. Podział etyki według R. Ingardena



Opracowanie własne.

Taki podział etyki Ingarden uzasadnia następująco: „Trzeba by się zgodzić, że należy odróżnić *etykę jako teorię* (czy to teorię postępowania, czy teorię wartości, czy teorię podmiotu, czy także teorię norm w rozmaitej postaci) oraz drugi dział etyki, w którym – wiedząc już, co to są normy, co to znaczy, że one obowiązują, co to są normy etyczne w odróżnieniu od norm nieetycznych, tzn. pozaetycznych, znając jakieś środki odróżniania norm słusznych od niesłusznych – próbujemy budować *etykę normatywną*, pewien system norm dotyczących właśnie ludzkiego postępowania, tego, co ktoś powinien, a czego nie powinien czynić w swoim życiu”<sup>131</sup>. Z kolei trzeci dział etyki Roman Ingarden obejmuje nazwą *etyka stosowana*. Zalicza do niej zagadnienia technologiczne, praktyczne, uwzględniające sposoby przyczyniania się do tego – przy wykorzystaniu wiedzy z zakresu etyki teoretycznej i normatywnej – aby uczynić ludzi postępującymi moralnie.

Można zatem powiedzieć, że *etyka stosowana/praktyczna*, czyli ten trzeci obszar etyki, odgrywa ważną rolę w budowaniu pedagogicznej teorii wychowania moralnego, której celem jest pobudzanie do refleksji i przekazywanie wiedzy o różnych koncepcjach moralności, teoriach etycznych wyjaśniających źródła obowiązków i powinności moralnych człowieka. Każda etyka stosowana odwołuje się do określonych podstaw antropologii filozoficznej i aksjologii, czyli w tym przypadku nie jest ona całkowicie wolna od określonej orientacji światopoglądowo-filozoficznej, która jest podstawą

<sup>131</sup> R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 125.

dla różnych doktryn moralnych. Tym samym etyka stosowana jest w dużej mierze podstawą teorii wychowania moralnego. Służyć ma ona elementarną wiedzą o istocie i prawidłowościach procesu wychowania moralnego nauczycielom, wychowawcom, rodzicom, a także osobom kreującym i kierującym procesami wychowania moralnego i edukacji etycznej oraz pełniącym wyjątkową rolę w kształtowaniu oraz regulowaniu życia jednostkowego i zbiorowego człowieka..

Przywołany wcześniej Ingarden odwołuje się do przykładu nauczyciela, który powiedzmy, że dobrze zna dydaktykę i metodykę nauczanego przedmiotu szkolnego, psychologię wychowawczą i rozwojową, a nawet ma dobrą orientację w zakresie etyki teoretycznej i etyki normatywnej, ale niekoniecznie wie, jak kierować procesem wychowania, by jego uczniowie stali się rzecznikami przekazywanego im i przez nich przyjętego oraz powszechnie akceptowanego systemu moralnego funkcjonującego w świadomości i kulturze danego społeczeństwa, którego są członkami oraz współtwórcami.

Dlatego w tym miejscu skupimy uwagę na terminie *system etyczny*. Jest nim na ogół jakiś określony, stały i trwały zbiór zasad oraz norm moralnych. Jego źródłem jest konkretna doktryna moralna – uważana przez niektórych za jedynie słuszną, przez innych za częściowo zasadną albo jest w całości odrzucana. Na ogół wszystkim systemom etycznym przypisuje się pewne właściwości, które są warunkami pozwalającymi je uznać za takowe. Uważa się, że system etyczny to:

1. uznany i uzasadniony pewien rodzaj czynów/działań człowieka za dobry, inny za zły;
2. niesprzeczny i zharmonizowany wewnętrznie układ idei oraz przekonań moralnych uznawanych powszechnie za prawdziwe, który tworzy spójną całość;
3. jasno zrozumiałe pomocne podejście w rozwiązywaniu problemów moralnych, co wcale nie oznacza, że mają one wyposażać człowieka w gotowe i automatyczne działania moralne<sup>132</sup>.

W rzeczywistości społecznej spotykamy wiele różnych systemów etycznych, które uwyrażniają się w postaci normatywnych i stosowanych etyk.

Etyka – jak już wcześniej zostało powiedziane – to pewien przyjęty przez określoną zbiorowość system, który formułuje ogólne zasady moralne oraz szczegółowe normatywy ludzkiego działania – jak dodaje Ślipko – „za

<sup>132</sup> Por. M.G. Singer, *Metaetyka a istota etyki*, „Etyka” 1973, nr 11, s. 122–125.

pomocą wrodzonych człowiekowi zdolności poznawczych<sup>133</sup>. Podstawą każdego systemu etycznego są jego ontologiczne założenia filozoficzne, z których wywodzą one własne orientacje antropologiczne oraz aksjologiczne. Ta pierwsza stawia pytania dotyczące istoty człowieka i sensu jego życia, zaś druga – w myśl tej pierwszej – wskazuje na dobro, jakim są wartości, ku którym człowiek w imię pewnych zasad winien się kierować. Działania moralne zdają się przebiegać zgodnie z normami postępowania moralnego. Dlatego każdy system etyczny określa oceny działań moralnych i zwraca uwagę na mechanizmy kontroli, wśród których najważniejszą rolę odgrywa sumienie człowieka. Każdy system etyczny ma swoje umocowanie w różnych ideologiach i doktrynach filozoficznych, społecznych, religijnych, a nawet politycznych.

Każdemu systemowi etycznemu towarzyszą dwa podejścia: teoretyczne i praktyczne. Mają one wielorakie znaczenie i mogą być rozpatrywane na różnych poziomach: opisu, wyjaśniania, interpretacji i uzasadniania<sup>134</sup>. Ich zadaniem jest ukazanie związków pomiędzy istotą moralności a jej praktycznymi funkcjami. Nie znaczy to, że system etyczny pełni funkcję moralizatorską. Jak powiada francuski filozof Paul Ricoeur: moralizm jest nauką, „...która byłaby zwykłym katalogiem zakazów i pouczeń<sup>135</sup>. Tymczasem zapobiega temu pogłębiona refleksja filozoficzno-teoretyczna, która stanowi niejako punkt wyjścia w rozumieniu metafizycznych podstaw systemu etycznego, czyli szuka odpowiedzi na pytania dotyczące natury i egzystencji człowieka jako bytu wolnego i zarazem podmiotu działania wchodzącego w relacje z innymi bytami, w tym z Bytem Absolutnym, i w intersubiektywne związki z innymi ludźmi i wspólnotami. Takie podejście dopiero umożliwia konstruowanie zasad i praw moralnych, dając systemowi etycznemu podstawy do spełniania swojej misji pedagogicznej, do której należy poprzez refleksję i przykłady kształtowanie umiejętności rozróżniania dobrego i złego postępowania, a także rozwijanie wrażliwości moralnej.

Wśród różnych propozycji podziału etyki szczegółowej znajdujemy także obszar etyk zawodowych. Jedną z nich jest etyka nauczycielska. Nie dysponuje ona oficjalnym kodeksem etycznym, ale jej zasady stanowią element

<sup>133</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 22.

<sup>134</sup> Por. E. Podrez, *Współczesne kontrowersje wokół etyki. Wprowadzenie do dyskusji*, [w:] *Meandry etyki*, pod red. Z. Sareły, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej. Acta Universitatis Masuriensis, Olecko 2001, s. 10.

<sup>135</sup> Cytuję za: E. Podrez, *Współczesne kontrowersje*, dz. cyt., s. 10.

świadomościowy, kształtujący tożsamość zawodową tej grupy zawodowej<sup>136</sup>. Prawidłowo ukształtowana tożsamość zawodowa nauczyciela czyni go osobą respektującą zasady życia publicznego, których źródłem jest (niepisana) etyka tego zawodu. Jedną z najważniejszych kategorii nauczycielskiej etyki zawodowej jest prawość<sup>137</sup>. Wymóg prawości, jaki stawia etyka nauczycielska, dotyczy niemalże wszystkich zawodów społecznego zaufania, w tym m.in. zawodów medycznych i prawniczych<sup>138</sup>.

Prawość świadczy o stosunku człowieka do własnej osobistej godności, jak i do uniwersalnych wartości moralnych, takich jak np. prawda i dobro, wolność i odpowiedzialność oraz tolerancja. Prawość zatem jest przymiotem każdego człowieka, który daje świadectwo swojej moralnej wrażliwości. Rozeznanie tej kwestii daje nauczycielowi etyka zawodowa, bez której kierowany przez niego proces wychowania moralnego nie będzie autentyczny i skuteczny. Powyższe uwagi dotyczące etyki szczegółowej, ze względu na ich pewne konteksty interdyscyplinarne, wnikają głębiej aniżeli etyka ogólna w rzeczywistość społeczną. Ich związek z nimi jest oczywisty. Oznacza to, że najogólniejszym zamysłem każdej etyki szczegółowej, podobnie jak etyki ogólnej, jest zawsze stawianie pytań: o dobro, jego istotę i znaczenie w życiu człowieka; kim jest człowiek dobry i w jaki sposób kształtuje on postawę dobroci; czy dobro i dobroć służą człowiekowi w odkrywaniu sensu własnego życia? W odpowiedzi na te i im podobne pytania każda z tych etyk prowadzi do refleksji nad zakresem i poziomem własnej wiedzy etycznej, nad osobistym postępowaniem etycznym, nad znaczeniem i rolą jednostkowej wrażliwości etycznej.

Podobnie jak filozofia moralna czy etyka w służbie wychowania moralnego pozostaje religia. Sam termin religia nastrocza wielu trudności w jej zdefiniowaniu samym religioznawcom, jak również wielu reprezentantom nauk humanistycznych i społecznych. Współczesna literatura przedmiotu dostarcza różnych definicji religii, eksponując w nich różne elementy

---

<sup>136</sup> Por. *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, pod red. K. Kaszyńskiego i L. Żuk-Łapińskiej, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.

<sup>137</sup> Prawość w języku polskim oznacza na ogół uczciwe oraz szlachetne postępowanie człowieka i kojarzy się z moralnym wymiarem jego indywidualnego czy osobistego życia, ale także życia różnych, mniejszych, bądź większych zbiorowości ludzkich i funkcjonujących w nich wspólnot.

<sup>138</sup> O prawości mowa będzie w rozdz. 3.

wchodzące w skład jej struktury<sup>139</sup>. Emil Durkheim (1858–1917), twórca francuskiej szkoły socjologicznej, profesor socjologii i pedagogiki w uczelniach paryskich, czołowy przedstawiciel socjologizmu pedagogicznego, podjął oryginalną próbę wyjaśnienia zjawiska religii, przyjmując za punkt wyjścia stwierdzenie mówiące, że każde społeczeństwo dzieli świat na dwie części: świętą i świecką (*sacrum* i *profanum*)<sup>140</sup>. Uważał on, że to, co święte, jest chronione i izolowane przez zakazy, które udaremniają rzeczom świeckim bezpośredni kontakt z *sacrum*. Natomiast wierzenia religijne są wyobrażeniami jedynie wyrażającymi naturę rzeczy świętych. Jeśli rzeczy święte pozostają w pewnej relacji zgodności i zależności, wówczas tworzą systemową jedność, czyli zespół wierzeń i odpowiadających im obrzędów, stają się religią.

Z kolei Max Weber (1864–1920), niemiecki ekonomista i socjolog, wątpił w możliwość zbudowania jasnej i pełnej definicji religii z uwagi na to, że trudno zbadać i uchwycić w sposób obiektywny to, co należy do jej podstawowych właściwości, czyli relacji człowieka z Bogiem<sup>141</sup>.

Najogólniej rzecz ujmując, religia (łac. *religio*, *religare* – więź, łączyć) to system wierzeń (dogmatów) i praktyk (rytuałów), które „...odnoszą się do odczucia boskości i utrzymują w jednej wspólnotcie tych, którzy do niej przystali”<sup>142</sup>. Każda religia buduje swoją naukę o Bogu, czyli teologię zajmującą się naturą Boga, racjonalnie uzasadniając prawdziwość dogmatów, które głosi, interpretuje, broni i podaje do wierzenia swoim wyznawcom, oraz ustanawia rytuały religijne. W strukturę każdej religii profetycznej, tj. judaizmu, chrześcijaństwa i islamu, są wpisane zasady i normy etyczne porządkujące nie tylko relacje człowieka z Bogiem, ale także relacje z każdym innym człowiekiem i światem, do którego przynależy. A zatem z racji postrzegania człowieka, który jest odzwierciedleniem Boga, nie jest i nie może być wolna od kwestii moralności człowieka. Moralność w tym przypadku należy rozumieć jako naukę o Dobru, którego uosobieniem jest Bóg wskazujący zasady ludzkiego postępowania zgodne z Jego wolą. Tymi kwestiami zajmuje się w sposób szczególny teologia moralna, która stawia

<sup>139</sup> Por. K. Dobbelaere, *Socjologiczna analiza definicji religii*, [w:] *Socjologia religii. Antologia tekstów*, oprac. W. Piwowarski, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2012, s. 139–154.

<sup>140</sup> Por. E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, tłum. A. Zadrożyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 32 i nast.

<sup>141</sup> Por. M. Weber, *The Sociology of Religion*, Beacon, Boston 1963, s. 1.

<sup>142</sup> D. Julia, *Słownik filozofii*, dz. cyt., s. 297.

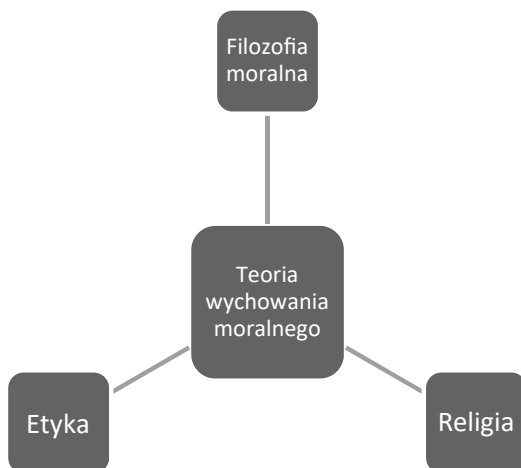
pytania dotyczące relacji Boga z człowiekiem i człowieka z Bogiem. Teologia moralna jest powiązana z różnymi szkołami filozoficznymi, jak i poglądami konkretnych filozofów. Wśród samych teologów odnajdujemy wybitnych filozofów – i odwrotnie, wielu filozofów uznano za wyróżniających się teologów. Dodać trzeba, że teologia moralna, której właściwością jest teocentryzm, wraz z filozofią, przyjmuje znamiona antropocentryczne. Cechuje ją swoista peregrynacyjność, czyli ruchliwość myśli wzajemnie się przenikających. Teologia moralna eksponuje Boga jako najwyższe dobro i wartość absolutną, jako źródło innych wartości przyczyniających się do świętości każdego człowieka.

Religia ma wpływ na praktykę moralną ludzi w obrębie swojego oddziaływania. Każda religia, zwłaszcza monistyczna, wpływa na formowanie powszechnie uznawanych norm moralnych, które zostają zwerbalizowane i zinstytucjonalizowane, dzięki czemu zyskują autorytet oraz podlegają osądowi sumienia w przypadku ich przekraczania oraz sankcjom ze strony Boga<sup>143</sup>. Absolutyzacja norm i ocen moralnych poprzez religię przeciwstawia się relatywizmowi i różnorodności współczesnych świeckich doktryn moralnych, które pojawiają się często dosyć spontanicznie i nie są wystarczająco silnie uargumentowane poprzez bliskie jej orientacje filozoficzno-antropologiczne. Stąd mają one nierzadko jedynie wymiar ideologiczny, populistyczny czy wręcz propagandowy.

Jako zjawisko kulturowe religia ze swej istoty wpływa na zachowania i działania moralne, poprzez własne systemy etyczne (np. etyka chrześcijańska/katolicka). I wreszcie jako taka tworzy wiedzę pedagogiczną, czyli wiedzę o potencjalnych możliwościach wychowania oraz wskazuje na jego zagrożenia. Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, można powiedzieć, że uczestniczy ona w sposób jak najbardziej naturalny w procesie wychowania moralnego. I chociaż nie można utożsamiać religii z moralnością, to relacje zachodzące między nimi są oczywistością niebudzącą żadnych wątpliwości. Relacje te odnoszą się do wspólnych wartości oraz pewnych zasad i norm moralnych, nierzadko współrównych w wymiarze *sacrum* i *profanum*. Stąd pomiędzy religią i przestrzenią moralną odnajdujemy wiele punktów stycznych, mających różne źródła swojego pochodzenia wzajemnie się dopełniające. Dlatego każda pedagogiczna teoria wychowania moralnego sięga do trzech podstawowych źródeł: filozofii moralnej, etyki i religii.

<sup>143</sup> Por. Z. Ziemiński, *Zarys zagadnień etyki*, dz. cyt., s. 103–104.

Schemat 14. Podstawowe źródła teorii wychowania moralnego



Opracowanie własne.

Filozofia moralna jest pewną refleksją nad rzeczywistym doświadczaniem tego, co człowiek świadomie uznaje za dobro/zło. Usiłuje ona analizować ludzkie odczucia, ich naturę oraz znaczenie ich doświadczania w życiu indywidualnym i społecznym. Jej rolą jest dostarczanie wiedzy racjonalnej i spójnej z rzeczywistością. Tym samym nie jest ona wolna od pogłębiania ludzkiej myśli, od osobistego zaangażowania w poznanie i kształtowanie wiedzy o moralności.

Etyka jest z kolei nauką o zasadach moralnych i przestrzeganiu ich w codziennym postępowaniu. Idzie tu o postępowanie uznane za słuszne, a więc celowe, gdyż tylko takie służy określone mu dobru człowieka i innym. Zatem postępowanie, czy to jednostkowe, czy zbiorowe, stawia każdego indywidualnie lub zespołowo przed problemem moralnym wypełniania obowiązków i powinności, które są ludziom przypisane z racji miejsca i roli, jaką pełnią w życiu osobistym bądź publicznym czy społecznym. Etyka to ustanowiony przez ludzi system zasad i norm postępowania każdego człowieka oraz ich układ charakteryzujący określony typ społeczeństwa w określonym czasie (epoce) i przestrzeni (środowisku). W języku potocznym utożsamia się ją z moralnością, postrzegając w niej wzorce zachowań wyrastających z uznanego światopoglądu będącego zbiorem założeń uznanych za pewniki, niepodlegające krytyce, wyrażające absolutną pewność. Te ugruntowane

w świadomości ludzi przekonania, zapatrywania, stanowiska czy podejścia odnoszą się do kwestii moralnych, np. w sprawach religijnych (etyka chrześcijańska, etyka katolicka, etyka protestancka itp.) lub zawodowych (etyka lekarska i innych zawodów medycznych, etyka sędziowska i innych zawodów prawniczych, etyka nauczycielska, etyka żołnierska itp.) oraz do ważnych kwestii ludzkiego życia (np. etyka seksualna, etyka gospodarcza, etyka przedsiębiorczości itp.), niepokojów z nim związanych (etyka cierpienia i śmierci, etyka wojenna i pokojowa itp.), ale także ukazują człowiekowi drogę do osiągnięcia dobra poprzez kierowanie się z własnej woli ku cnotom i wartościom moralnym. Etyki bywają także budowane na różnych doktrynach rozumianych tu jako zespół poglądów odwołujących się do konkretnego typu ideologii lub ideologii wzajemnie się niewykluczających, do głoszonych przez nie idei i założeń odwołujących się do refleksji i wiedzy oraz polityki (etyka marksistowska, faszystowska itp.).

Religia koncentruje się na potrzebie doskonalenia człowieka przez wiarę. Doskonalenie człowieka oparte jest na rozumieniu i czynieniu dobra, dzięki któremu dochodzi on do świętości. Dochodzenie do niej możliwe jest dzięki cnotom, które są same w sobie dobrem moralnym. Dążenie do nich sprawia, że stają się one przymiotami świadczącymi o dobrym i moralnym życiu człowieka. Źródłem cnót religii chrześcijańskiej jest Objawienie Boże spisane w Starym i Nowym Testamencie. Wyodrębnia się – o czym była mowa w rozdziale I – dwie zasadnicze grupy cnót: Cnoty Teologiczne, a wśród nich: *Cnoty Boskie*, czyli *Wiarę, Nadzieję i Miłość* oraz *Cnoty Kardynalne*, czyli *Roztropność, Umiarkowanie, Sprawiedliwość i Męstwo*, a także Cnoty Moralne, do których należą *Miłosierdzie, Hojność, Wytrwałość, Cierpliwość i Pracowitość*, nazywane cnotami pochodnymi, gdyż każda z nich można sprowadzić do jednej z cnót kardynalnych, czyli głównych.

Wymienione wyżej obszary wiedzy, tj. filozofia moralności, etyka i religia stanowią ontyczny wymiar refleksji nad wychowaniem moralnym człowieka. Ukazują one wewnętrzne problemy rozumienia przez nie moralności. Tym samym umożliwiają uchwycenie tego, czym w istocie jest i na czym polega wychowanie moralne. Zróznicowane stanowiska w zakresie filozofii moralności, etyki oraz znaczenia i roli religii w życiu człowieka pozwalają stwierdzić, że nie jest możliwe zbudowanie jednolitej teorii wychowania moralnego, że pod tym względem mamy do czynienia z podejściem wyraźnie pluralistycznym i zarazem polisemantycznym znaczeniem terminu teoria wychowania moralnego.

### 2.3. Wychowanie moralne jako droga poszukiwania sensu życia człowieka

Spośród wielu definicji pojęcia *wychowanie* dla naszych potrzeb poznawczych należy zwrócić uwagę na tę, która jest najbardziej przydatna dla zrozumienia, czym jest *wychowanie moralne*. Polski pedagog i teoretyk wychowania Stanisław Ruciński (1935–2014) powiada, że wychowanie to „wprowadzanie do życia wartościowego”<sup>144</sup>. Analiza struktury tej prostej definicji o charakterze projektującym pozwala wnosić, że *wprowadzanie do życia* to nic innego, jak *wspomaganie* wychowanka w przyjmowaniu i kierowaniu się w życiu tym, co jest cenne, czyli dobre, i służyć może doskonaleniu w relacji do samego siebie i innych. Przywołam tu autorską definicję, która wychowanie ujmuje „...jako byt psychospołeczny, będący wytworem osób, którego właściwością jest zachodząca między nimi relacja, w ramach której podmioty wychowujące, kierując się zawsze powszechnie uznanym dobrem, umożliwiają podmiotom wychowywanym osiąganie kolejnych etapów dojrzałości, wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości”<sup>145</sup>. Tak rozumiane wychowanie wskazuje na konieczność wspomaganie wychowanków w odkrywaniu, rozumieniu i kierowaniu się dobrem. Dobro zaś traktować należy jako podstawę ontologiczną moralności. Innymi słowy, można powiedzieć, że wychowanie moralne to świadoma aktywność pedagogiczna wychowujących, której zadaniem jest ukazanie wychowankowi cnót, wartości, powinności i obowiązków, wyrobienie w nim odpowiedzialności i ukształtowanie sumienia, czyli samokontroli i samooceny postępowania moralnego.

Takie podejście do rozumienia, czym w istocie jest wychowanie moralne, pozwala przyjąć założenie, że jest ono drogą prowadzącą do odkrywania sensu życia.

Termin *sens* jest trudny do zdefiniowania, nadaje się mu różne znaczenia<sup>146</sup>. Można przyjąć, że *sens życia* skłania do znalezienia dla niego takich dookreśleń, które stają się narzędziem opisanego jego fenomenu z punktu widzenia różnych stanowisk nauki. Zapewne sensu ludzkiego życia nie można w żaden sposób zaprogramować, narzucić czy wyuczyć. To człowiek sam,

<sup>144</sup> S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, dz. cyt., s. 29.

<sup>145</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 69.

<sup>146</sup> *Mały słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 837.

ustawicznie poszukując, stara się go odnaleźć w jakiś ideach, szlachetnych wartościach, poświęcając się jakimś szczytnym celom. W nich upatruje dobro pożyteczne, przyjemne i godziwe. Doświadczanie ich wyznacza kierunek odnajdywania osobistego, jak i społecznego sensu życia.

Nie wchodząc w bardziej pogłębioną analizę, ograniczyć się można do poglądu Tadeusza Czeżowskiego, który powiada, że sens życia można pojmować na trzy sposoby.

(1) Sens życia człowieka pojmowany na sposób osobisty wiąże się z przyjęciem i internalizacją przez niego ideałów, celów i zadań z nich wywiedzionych, gdy uważa on, że warto poświęcić swoje własne życie. Ten sens życia ma wewnętrzną, zwartą strukturę, według której przebiega indywidualne życie człowieka oraz uporządkowane w pewną całość jego działania. Taki sens życia można odnaleźć w pełnym i bez reszty poświęceniu się rodzinie, ojcostwu, macierzyństwu; w pracy zawodowej, gdy nie jest ona postrzegana tylko jako źródło dochodu i dorobku materialnego, ale przyczynia się do dobra, jakim jest osobiste doskonalenie profesjonalne; w służbie dla wspólnoty religijnej czy wyznaniowej, gdy nie ogranicza się ona do czynności administracyjnych i pełnionych ról oraz funkcji, ale dotyczy wewnętrznej formacji i duchowości człowieka. Sens życia jest tu ściśle związany z dobrem pożytecznym, dobrem przyjemnym, ale także z dobrem godziwym. Do takiego przeświadczenia dochodzi człowiek dzięki potrzebom duchowym, do których zaliczyć można potrzeby poznawcze, kontemplacyjno-estetyczne, wreszcie potrzeby etyczne oraz mistyczno-religijne<sup>147</sup>.

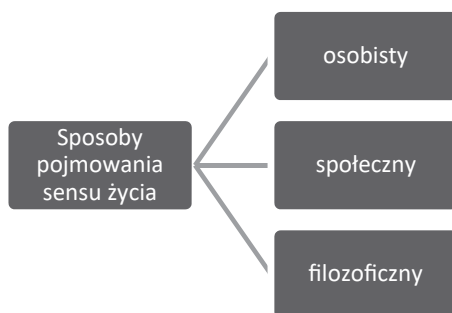
(2) Sens życia człowieka pojmowany na sposób społeczny oznacza pełną aprobatę takich działań własnych, które są ukierunkowane na pożądane i wartościowe cele związane z dobrem innych osób lub wspólnot ludzkich, dzięki którym różne formy ich życia pozwalają im zachować czy wręcz odzyskać własną godność osobową, osobowościową, a nawet tylko osobistą, zachować człowieczeństwo poprzez pomoc w poszukiwaniu i odnajdywaniu ich własnego sensu życia, którego źródła należy upatrywać w uniwersalnych oraz naczelnych wartościach. Społeczny wymiar sensu życia uwyraźnia się w pracy i służbie dla innych, zwłaszcza pokrzywdzonych przez los (chorych, ubogich, porzuconych, samotnych i osamotnionych). Sens życia odczytywany w społecznych działaniach odnosi się także do tworzenia wartościowych

<sup>147</sup> Por. A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, Editions Du Dialogue. Societe d'editions Internationales, Paris 1979, s. 23.

wytworów, dzieł, które pozostawia się jako cenną spuściznę po sobie. Podobnie jak w przypadku pierwszym różne dobra są źródłem ludzkiego sensu życia.

(3) Sens życia może być odczytywany w znaczeniu i rozumieniu filozoficznym. Dotyczy on życia ludzkiego jako całościowego spojrzenia na świat. Wtedy sens życia odnajduje się w odpowiedziach na ustawicznie stawiane pytania: o cele, ku którym należy zmierzać w tym świecie, postrzegając w nim samego siebie; o to, czym jest i po co jest ten świat zastany i jaka danej osobie przypada rola w aktywnym jego budowaniu, zmienianiu, naprawianiu; o to, po co jest istnienie człowieka i czemu ma ono służyć; czy sensem życia człowieka może być dobro, w jakim uczestniczy, i wynikająca z tego faktu jego osobista postawa dobroci?

Schemat 15. Sposoby pojmowania *sensu życia* w ujęciu T. Czeżowskiego



Opracowanie własne na podstawie: T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

Tadeusz Czeżowski wprost stwierdza, że „życie bez sensu byłoby życiem bez wartości; odwrotnie zatem, życie, które posiada wartość, posiada także sens”<sup>148</sup>. Oznacza to, że życie jest pewnym zadaniem na rzecz wartości, czyli dobra, które wyznacza drogę jego odnajdywania.

Z kolei Tadeusz Ślipko proponuje uściślenie terminu „sens”, dopowiadając, że idzie tu o sens ludzkiej egzystencji. „(...) Człowiek, stojąc w obliczu świata celów, sam określa swoją zasadniczą względem nich postawę i dokonuje wyboru, które z nich staną się przedmiotem jego dążeń, aby mógł zrealizować osobowy profil właściwej mu doskonałości i doznać dostępnej mu pełni emocjonalnych przeżyć. Od samego człowieka zależy więc,

<sup>148</sup> T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989, s. 178.

jaki «użytek» czyni ze świata celów w sobie samym, po prostu jaki mu daje własny, na jego osobowości wyryty i tę osobowość dookreślający kształt egzystencjalny. Otóż właśnie ten świat celów przetworzony w cząstkę samego siebie wyraża (...) *sens* życia człowieka<sup>149</sup>.

Jak twierdzi Kazimierz Obuchowski, „sens życia, jako wartość nadrzędna naszych działań, jest właśnie czynnikiem zapewniającym elastyczność naszych zadań. Mając sens życia rozumiały przez nas i dobrze ułożony w rozumiałym świecie, wiemy, po co podejmujemy działania, co jest dla nas ważne ostatecznie, a z czego łatwo możemy zrezygnować”<sup>150</sup>.

Barbara M. Kaja pisze, że: „sens życia – (to) nadrzędna idea pojawiająca się dzięki przemyśleniom; koncepcja ujmująca, czym jest życie, czym jest świat i człowiek w nim. Człowiek sam tworzy sobie sens życia. Jego źródłem są wartości. Dzięki ich odkrywaniu, angażowaniu myśli, woli i działania znajduje się to, czemu warto się poświęcić, co nada znaczenie życiu. Sens życia nie polega na tym, aby od życia czegoś oczekiwać, lecz by dostrzec pytania związane z faktem naszego istnienia. W poszukiwaniu i znajdowaniu odpowiedzi, pokonywaniu trudności, w działaniach twórczych, a także opiekuńczych i pomocnych, odnaleźć można sens życia”<sup>151</sup>.

W przywołanych powyżej wypowiedziach (filozofa, etyka i psychologów), mimo wyraźnego wyartykułowania odmiennych elementów treściowych rozumienia sensu życia, dostrzec należy to, że decydują o nim trzy zasadnicze konieczności, a mianowicie: idea, wartości i cele. Stąd dla potrzeb dalszych rozważań można przyjąć, że człowiek pojmuje sens życia przez wizję idei dobra jako celu nadrzędnego, przyporządkowanych jemu wartości, które ukierunkowują działania i postępowanie każdego rozumnego człowieka. „Życie ma sens – mówiąc najprościej – jeśli czyni się dobro. Im lepiej w sensie etycznym żyję, tym więcej sensu uzna moje życie”<sup>152</sup>.

Nie stoi nic na przeszkodzie, aby w świetle powyższych wywodów przyjąć stanowisko, że dobro jako uniwersalna idea oraz dobroć jako postawa człowieka będące wyznacznikami sensu życia stają się naczelnymi kategoriami

<sup>149</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 131.

<sup>150</sup> *Sens życia – sens wychowania*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, P. Zwierchowskiego, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2001, s. 18.

<sup>151</sup> B.M. Kaja, *Psychologia wspomaganie w rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 320–321.

<sup>152</sup> K. Murawski, *Wyzwania etyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 9.

moralności. Tym samym można powiedzieć, że moralność, której istotą i naturą jest dobro i dobroć, dzięki swojej bytowej egzystencji buduje relacje ze światem i tworzy spójność umożliwiającą wchodzenie człowieka w świadome relacje z poszczególnymi osobami i różnymi zbiorami ludzi. Rozeznanie człowieka w tym, czym jest dobro i dobroć, uprawnia go do poszukiwania odpowiedzi na pytania o cel ludzkiego życia, do którego zdąża: czy celem tym jest obiektywne, realne i racjonalne dobro, które pragnie się niekiedy za wszelką cenę osiągnąć, ale w sposób godziwy (choć nierazko bywa tak, że i w niegodziwy); czy są to cnoty, które można rozumieć jako pewne idee i/lub postulaty określające przymioty człowieka, dzięki którym jego życie staje się wartościowe, gdyż otwierają mu one drogę do osiągania wewnętrznej doskonałości; czy jest to tylko/też/lub jedynie odpowiedzialność człowieka za samego siebie i innych, która nigdy nie jest wolna od aksjologicznego wymiaru jego stosunku do drugiego człowieka oraz otaczającego go świata?<sup>153</sup>

Te i tym podobne pytania mieszczą się w kulturowej rzeczywistości, a tym samym w przestrzeni moralnej, czyli moralności. Moralność to sfera takich działań człowieka, w których punktem odniesienia jest Inny czy Drugi człowiek, jest nim także sama osoba działająca. Jednak nie wszystkie działania człowieka można uznać za czyny, zachowania i postępowania moralne. Idzie tu przede wszystkim tylko o takie, które są w swej intencjonalności nakierowane na dobro. Jeśli działania nie służą dobru osoby, to są działaniami przeciwko drugiemu człowiekowi a zarazem przeciwko samemu sobie. W ten sposób niszczy się osobowość Drugiego człowieka a zarazem przekreśla się rozwój własnej osobowości.

## 2.4. Inherencja wychowania moralnego do nauk pedagogicznych

Socjalizacja, wychowanie i edukacja, uznawane za podstawowe pojęcia nauk pedagogicznych, mimo pewnej bliskoźnaczności posiadają swoją własną i wewnętrzną strukturę. Pojęcia te przyczyniły się w dużym stopniu do dyferencjacji pedagogiki, z której wywodzą się takie subdyscypliny podstawowe, jak np.: pedagogika ogólna, historia wychowania, dydaktyka, teoria

<sup>153</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, [w:] *Sprawności moralne a wartości*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Rojewskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017, s. 13–34.

wychowania, pedagogika społeczna i pedagogika porównawcza, a także subdyscypliny stosowane, takie jak np. pedagogika opiekuńcza, pedagogika specjalna, andragogika, geragogika, pedeutologia i in. Nauki pedagogiczne są zbiorem różnych szczegółowych teorii dotyczących wychowania, socjalizacji i edukacji człowieka, zaś zwłaszcza dzieci i młodzieży, dla których wymienione terminy są przedmiotem poznania.

Wychowanie moralne należy do zakresu holistycznie pojmowanego terminu *wychowanie*. Literatura zarówno nauk pedagogicznych, jak i większości dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych oraz teologicznych dostarcza wielu definicji, określeń terminu wychowanie<sup>154</sup>. Zakres i treść terminu *wychowanie* zależy od indywidualnego stanowiska autora definicji, jego przekonań światopoglądowo-filozoficznych, a co za tym idzie – od nurtu czy doktryny pedagogicznej, która leży u podstaw jego orientacji pedagogicznej, zawsze zbudowanej na pewnych koncepcjach naukowych i własnym doświadczeniu praktycznym<sup>155</sup>.

Analiza wielu definicji/określeń pojęcia *wychowanie* prowadzi do następujących konstatacji:

1. język nauk pedagogicznych nie dysponuje jednoznaczną odpowiedzią na pytanie, czym jest *wychowanie*;
2. określenia pojęcia *wychowanie* są albo zbyt ogólne, albo zbyt wąskie (niepełne/niezpełne);
3. różne podejścia do określenia pojęcia *wychowanie* wskazują na eksponowanie jakiegoś wybranego aspektu, inne zwracają uwagę na rangę innego/odmiennego aspektu.

---

<sup>154</sup> Dla przykładu podaję wybrane pozycje autorstwa pedagogów, gdzie znajdujemy wyjaśnienia, czym jest wychowanie: A.B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne*, t. 2: *Nowa dydaktyka*, Warszawa 1960; A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993; R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981; H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976; Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1965; H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1957; J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku*, Kielce 1998.

<sup>155</sup> Powyższe kwestie omawiam szczegółowo w książce *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 53–68.

Powyższe uwagi odnoszą się także do terminu *wychowanie moralne*, którego próbę zdefiniowania podejmowało wielu pedagogów polskich (i zagranicznych)<sup>156</sup>.

Rozwój wiedzy o wychowaniu, socjalizacji i edukacji wpłynął na dalszy i coraz bardziej pogłębiony podział pedagogiki, tworząc różne pomniejsze obszary refleksji i badań nad pedagogiczną rzeczywistością społeczną, w której uczestniczy każdy człowiek. Stąd obecny podział pedagogiki, którą należy rozumieć jako pewien zbiór nauk pedagogicznych, w ramach których wyodrębnia się wspomniane wyżej subdyscypliny podstawowe oraz subdyscypliny stosowane, nie wyczerpuje wszystkich nowych obszarów i form celowej działalności pedagogicznej<sup>157</sup>.

Wśród subdyscyplin nauk pedagogicznych wymienia się teorię wychowania, którą Johann Friedrich Herbart (1776–1841) utożsamiał z pedagogiką ogólną. I chociaż jej nazwa nie do końca jest opisana i różne są podejścia do rozumienia, czym teoria wychowania w gruncie rzeczy jest, to dokonując pewnej stratyfikacji, której kryterium są uniwersalne wartości, w jej obszarze znajdujemy szereg teorii o różnym zasięgu. Pierwszy poziom stanowią ogólne teorie wychowania, czyli teorie o najogólniejszym zasięgu, budowane na różnych orientacjach filozoficzno-światopoglądowych. Przyjmują one nierzadko, w zależności od uznanych założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, postać systemów pedagogicznych i jawią się pod różnymi nazwami<sup>158</sup>. Kolejną grupą teorii wychowania są teorie o średnim zasięgu, które opierając się na uporządkowanej i zhierarchizowanej aparaturze pojęciowej, wyznaczają własne pola badawcze, definiują własny przedmiot i cele badań, formułują problemy badawcze oraz

---

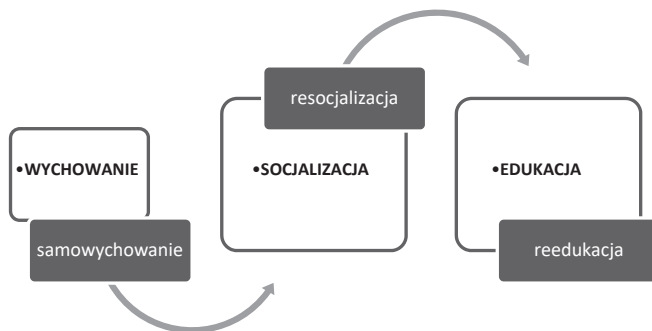
<sup>156</sup> Por. np.: K. Korłowski, *Aksjologiczne podstawy wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt.; H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, dz. cyt.; tenże, *Wychowanie moralne w zespole*, dz. cyt.; B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957.

<sup>157</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Mean-dry. Dylematy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 114–128.

<sup>158</sup> Np.: pedagogika katolicka, pedagogika liberalna, pedagogika humanistyczna, pedagogika socjalistyczna, pedagogika naturalistyczna, pedagogika personalistyczna, pedagogika kultury, pedagogika emancypacyjna, pedagogika krytyczna, pedagogika pozytywistyczna, pedagogika postmodernistyczna itp.

weryfikują bądź falsyfikują przyjęte hipotezy<sup>159</sup>. Trzecią grupą teorii są teorie wychowania o ograniczonym zasięgu, nazywane teoriami empirycznymi, które poznają i badają sprawność i skuteczność procesów wychowania, socjalizacji i edukacji<sup>160</sup>. Wszystkie one stawiają sobie za główne zadanie aplikacyjne wspomaganie człowieka w jego wielostronnym rozwoju. Należy zauważyć, że nieobce wszystkim wymienionym teoriom jest zagadnienie wychowania moralnego, nawet wówczas, gdy obejmują swym zakresem inne obszary rozwoju. Tak więc kwestia wychowania moralnego staje się niejako elementem stałym w każdej refleksji i badaniu nad wychowaniem, socjalizacją i edukacją<sup>161</sup>.

Schemat 16. Wychowanie moralne w podstawowej przestrzeni pedagogicznej



Opracowanie własne.

Z powyższego schematu wynika, że wychowanie moralne, które może być przedmiotem poznania naukowego, ma swoje odzwierciedlenie w wymienionych trzech podstawowych przestrzeniach rzeczywistości społecznej, jakimi są wychowanie, edukacja i socjalizacja. Żadna z nich nie jest w żaden sposób „uwolniona” od kwestii wychowania moralnego, edukacji moralnej czy socjalizacji moralnej. W każdym z tych obszarów mamy do czynienia

<sup>159</sup> Do nich np. zaliczyć można: teorię wychowania intelektualnego, teorię wychowania moralnego, teorię wychowania estetycznego, teorię wychowania fizycznego.

<sup>160</sup> Np.: teoria wychowania przedszkolnego, teoria wychowania szkolnego, teoria wychowania zespołowego itp.

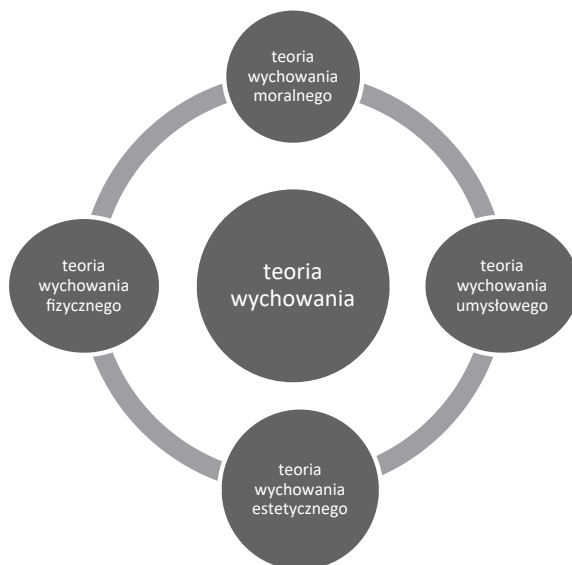
<sup>161</sup> Por. np.: M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; M. Krawczyk, *Metody wychowania moralnego*, dz. cyt.; H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, dz. cyt.; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt.

z aktami, czynami, działaniami i procesami moralnymi. Każda z tych przestrzeni może być podstawą do budowania bardziej szczegółowych teorii wychowania moralnego w różnych aspektach, poprzez sformułowanie własnego przedmiotu poznania, czy tylko w pewnych kontekstach, przybierając charakter teorii empirycznej i stając się w ten sposób przydatną dla praktyki pedagogicznej.

Wyjaśnijmy, że sam termin *teoria* można rozumieć przynajmniej na trzy sposoby: 1. teoria to specyficzna konstrukcja myślowa budująca ogólne idee wyrozumowane w sposób formalny, czyli wyabstrahowany, która stanowi zbiór logicznie uporządkowanych praw odgrywających w nauce niewątpliwie najważniejszą rolę; 2. teoria to zbiór powiązanych ze sobą twierdzeń dotyczących jakiegoś obszaru rzeczywistości przyrodniczej lub społecznej, którą opisujemy i wyjaśniamy, dzięki czemu dokonujemy pełniejszego oglądu otaczającego świata i człowieka w nim funkcjonującego; 3. teoria oznaczać może także pewną koncepcję mniej lub bardziej szczegółowo opracowaną, zwłaszcza na potrzeby życia, działalności i zmian w życiu człowieka i jego środowiska.

Nauki pedagogiczne, które przedmiotem swojej refleksji i badań czynią wychowanie, socjalizację i edukację należące do przestrzeni społecznej życia człowieka, konstruują i zarazem porządkują teorie, nadając im charakter określonych subdyscyplin naukowych. Jedną z nich jest ogólna teoria wychowania, w ramach której kształtują się, obok teorii wychowania moralnego/etycznego, teoria wychowania umysłowego/intelektualnego, teoria wychowania estetycznego/przez sztukę, teoria wychowania fizycznego/zdrowotnego. Ich podstawową funkcją jest opisywanie i wyjaśnianie obranego fragmentu rzeczywistości oraz warunków przyczyniających się do rozwoju i wzrostu człowieka.

Schemat 17. Teoria wychowania i jej szczegółowe obszary



Opracowanie własne.

Teoria wychowania, jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, jest nauką określającą prawidłowości dotyczące formułowania ideałów, celów, treści, zadań, zasad, form, metod i środków wychowania. Jak już powiedzieliśmy wcześniej, jej przedmiotem poznania jest byt psychospołeczny będący wytworem osób, którego właściwością jest zachodząca między nimi relacja, w ramach której podmioty wychowujące, kierując się zawsze powszechnie uznanym dobrem, umożliwiają podmiotom wychowywanym osiągnięcie kolejnych etapów dojrzałości, wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości<sup>162</sup>. Mamy tu na myśli nie tylko *ex definitione* dobro moralne, ale jest nim także prawda, piękno i życie.

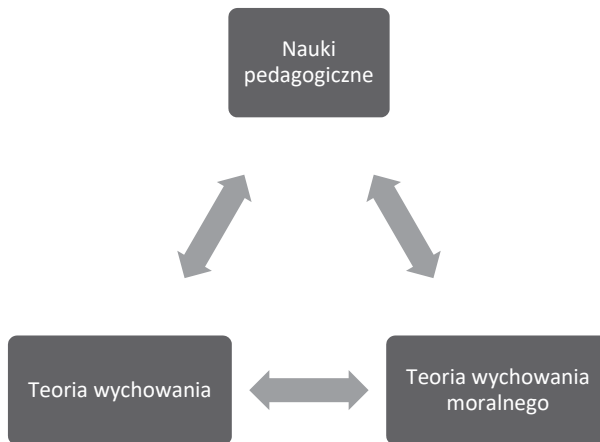
Każda z wymienionych w powyższym schemacie szczegółowa teoria wychowania spełnia warunki naukowości wówczas, gdy ujmuje swój przedmiot poznania przynajmniej w trzech aspektach: ontologicznym (co bada), epistemologicznym (określa zasady poznawalności) i metodologicznym (jak bada). Stąd np. teoria wychowania umysłowego/intelektualnego odwołuje się do idei prawdy, wskazując drogę dochodzenia do niej i poszukiwania

<sup>162</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002, s. 30 i nast.

jej w otaczającym świecie. Teoria wychowania estetycznego/przez sztukę odwołuje się do piękna, jego odkrywania, uwrażliwiania i pomnażania przez człowieka. Dla teorii wychowania fizycznego/zdrowotnego nadrzędną wartością jest życie i zdrowie człowieka oraz troska o jego zachowanie. Z kolei teoria wychowania moralnego koncentruje się na dobru moralnym/etycznym, ukazaniu jego właściwości i ich rozumieniu oraz zgodnym z nim postępowaniu człowieka.

Wymienione podstawy każdej z tych szczegółowych teorii wychowania odnoszą się do generalnego przedmiotu badań nauk pedagogicznych, czyli wychowania, socjalizacji i edukacji człowieka, które zgodnie ze wskazaną wcześniej istotą wychowania określają szczegółowe aspekty swoich dociekań i badań. U ich podstaw – jak powiedziano wcześniej – leżą prawda, dobro, piękno i życie. Ich właściwością są różnorodne powiązania stwarzające wrażenie wielkiego bogactwa myśli pedagogicznej, niekiedy trudnej do pełnego ogarnięcia i budzącej też zastrzeżenia, czy nauki pedagogiczne, w tym teoria wychowania i jej szczegółowe odniesienia, są w stanie budować własne tożsamości. Należy zdać sobie sprawę, że nauki pedagogiczne wraz ze swoimi teoriami nie są naukami zajmującymi się pasywnym poznawaniem, ale naukami mającymi ułatwić trafne wybory w praktyce, a osiągnięcia teorii powinny znajdować swoje odzwierciedlenie w sztuce, jaką jest edukacja, wychowanie i socjalizacja. Związek teorii wychowania moralnego z innymi obszarami wiedzy pedagogicznej jest oczywisty i nie wymaga głębszego uzasadnienia.

Schemat 18. Teoria wychowania moralnego w kontekście wiedzy pedagogicznej

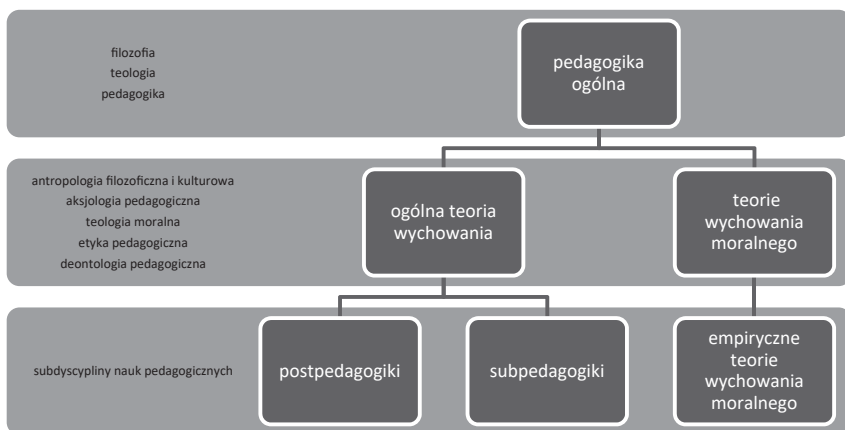


Opracowanie własne.

Z powyższego schematu można wnioskować, że istnieje zasadny związek pomiędzy wymienionymi w nim obszarami wiedzy. Nauki pedagogiczne generują określone subdyscypliny, do których obecnie zalicza się teorię wychowania. Z tej zaś wywodzi się teoria wychowania moralnego. Wszystkie one powiązane są zasadą koherencji, czyli określonej spójności. Dodać należy, że każdy z tych obszarów wiedzy nie jest wolny od zasady multidyscyplinarności oraz interdyscyplinarności.

Pierwsza z nich wynika z relacji zachodzących pomiędzy naukami pedagogicznymi a teorią wychowania oraz teorią wychowania moralnego. Relacje te odnoszą się do wspólnego przedmiotu, którym jest wychowanie, socjalizacja i edukacja, czyli do podstawowych obszarów rzeczywistości pedagogicznej. Wszystkie one występują w różnych naturalnych wspólnotach środowiskowych (np. w rodzinie, miejscu zamieszkania) i instytucjach celowo powołanych do ich organizowania (np. w szkołach, parafiach). Każda z nich pełni w większym lub mniejszym stopniu, mniej lub bardziej świadomie funkcje pedagogiczne, określając cele i zadania wychowawcze, uspołeczniające czy edukacyjne. Do nich należą także te, które odnoszą się do wychowania moralnego. Może im towarzyszyć pewna „wielość” i różnorodność praktycznych podejść do tego obszaru wychowania.

Schemat 19. Zasada multidyscyplinarności teorii wychowania moralnego



Opracowanie własne.

Z przedstawionego schematu wynika, że teoria wychowania moralnego ma swoje zakorzenienie w pedagogice ogólnej i ogólnej teorii wychowania, które są subdyscyplinami nauk pedagogicznych. Są one związane z filozofią oraz teologią. Na poziomie niższym należy dostrzegać ich związek z antropologią filozoficzną i kulturową, aksjologią pedagogiczną, teologią moralną, etyką pedagogiczną oraz deontologią pedagogiczną. Najniższy poziom schematu wskazuje na powiązania ogólnej teorii wychowania ze wszystkimi subdyscyplinami pedagogicznymi oraz różnymi obszarami wiedzy pedagogicznej, które postrzegamy jako postpedagogiki i subpedagogiki<sup>163</sup>. Do tego poziomu zaliczono także empiryczne teorie wychowania moralnego, które odnoszą się do pofragmentowanych obszarów badań pedagogicznych nad wychowaniem, np. patriotycznym, obywatelskim, zdrowotnym, czy do wolności, pokoju, tolerancji, sprawiedliwości, odpowiedzialności itp., które wchodzą w zakres fenomenu, jakim jest moralność.

Nauki pedagogiczne, których zbiór jest trudny do jednoznacznego ustalenia, nie są wolne w swych szczegółowych aplikacjach od kwestii wychowania moralnego. Z kolei teoria wychowania z racji własnych ustaleń badawczych wyznacza podstawy teleologiczne i technologiczne procesowi wychowania moralnego. Pierwsze z nich są powiązane z ideałami, celami, zadaniami wychowania moralnego, drugie zaś z jego zasadami, formami,

<sup>163</sup> Zagadnienie post- i subpedagogik omówiłem w książce *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Meandry. Dylematy*, dz. cyt., s. 114–128.

metodami i środkami, czyli sprawnymi i skutecznymi działaniami pedagogicznymi<sup>164</sup>. Sama zaś teoria wychowania moralnego ma swoje zastosowanie w wielu subdyscyplinach nauk pedagogicznych. Zarówno subdyscypliny podstawowe, jak np. dydaktyka czy pedagogika społeczna, jak również subdyscypliny stosowane, jak np. pedagogika szkolna, pedagogika opiekuńcza, pedagogika pracy, pedagogika zdrowia, geragogika itp., kiedy obejmują swoimi badaniami zagadnienia edukacji, wychowania i socjalizacji oraz pieczy nad dziećmi, młodzieżą, dorosłymi lub seniorami, z racji istoty tych procesów wkraczają w obszar wychowania moralnego człowieka. Stąd należy przyjąć tezę mówiącą, że wychowanie moralne jest integralnym elementem wszystkich procesów pedagogicznych.

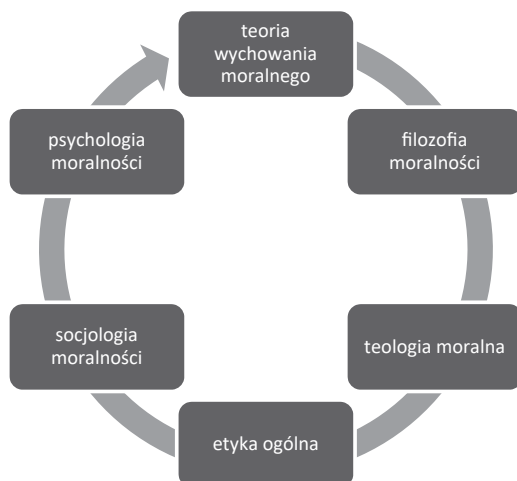
Zasadzie multidyscyplinarności nie przeczy w żadnym przypadku zasada interdyscyplinarności.

Zasada interdyscyplinarności, którą objęte są nauki pedagogiczne, teoria wychowania i teoria wychowania moralnego, przypomina o konieczności postrzegania ich związku z innymi dziedzinami, dyscyplinami czy subdyscyplinami naukowymi. Zasada ta stała się cechą konstytutywną wszystkich współczesnych nauk, w tym humanistycznych i społecznych. Świadczy to o ich otwartości, która jest wynikiem powszechnego przekonania, że współczesne uprawianie jakiegokolwiek nauki bez odniesień do innych nauk staje się niemożliwe. W przypadku zarówno wszystkich nauk pedagogicznych, jak i teorii wychowania oraz teorii wychowania moralnego jest to ze wszech miar jasne i oczywiste. Nie da się uprawiać żadnej subdyscypliny nauk pedagogicznych bez odwołania do ustaleń pedagogiki filozoficznej, historiozofii pedagogiki, metodologii pedagogiki, czy metapedagogiki. W przypadku teorii wychowania moralnego zasada interdyscyplinarności dotyczy także filozofii moralności, teologii moralnej, etyki ogólnej i etyk szczegółowych, ale także psychologii moralności oraz socjologii moralności.

---

<sup>164</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 87–150.

Schemat 20. Zasada interdyscyplinarności w teorii wychowania moralnego

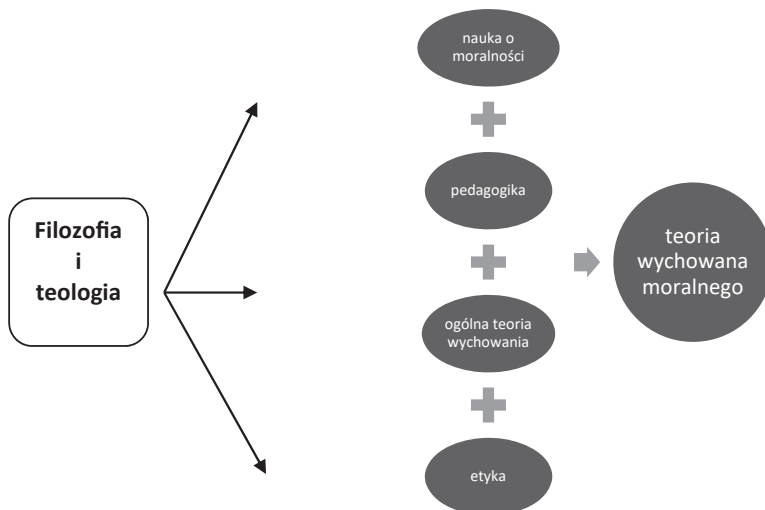


Opracowanie własne.

Powyższy schemat ukazuje uwarunkowania procesu kształtowania się teorii wychowania moralnego, która bez odwołania się do ustaleń wymienionych nauk nie miałaby właściwego statusu epistemologicznego i byłaby pozbawiona pewnej komplementarności.

Analiza literatury zaliczanej do kręgu teorii wychowania moralnego wskazuje na podejmowane przez nią takie zagadnienia jak: antropologiczne i aksjologiczne założenia wychowania moralnego, cechy konstytutywne wychowania moralnego, stadia rozwoju moralnego człowieka, stratyfikacja wychowania moralnego, czy też klasyczne modele wychowania moralnego. Teoria wychowania moralnego obejmuje swoim zakresem pewne szczegółowe płaszczyzny/sfery/dziedziny procesu wychowania, socjalizacji i edukacji. Opisuje i wyjaśnia ich struktury oraz znaczenie w osobowym i społecznym rozwoju moralnym człowieka. Zadaniem teorii wychowania moralnego jest stworzenie podstaw dla realizacji procesu formacyjnego dorastającego człowieka, który odwołuje się do wartości i norm określonego systemu etycznego. Stąd można powiedzieć, że pedagogiczna teoria wychowania moralnego ma charakter dedukcyjno-indukcyjny.

Schemat 21. Naukowe podstawy teorii wychowania moralnego



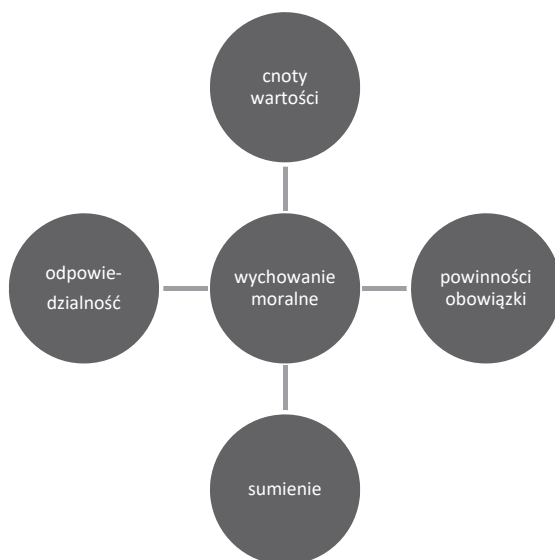
Opracowanie własne.

Z powyższego schematu wynika, że teoria wychowania moralnego wyraźna na gruncie pedagogiki, która konstruując jej podstawy, odwołuje się zarówno do nauki o moralności, jak i etyki, te zaś zakorzenione są w filozofii. Bez ich udziału nie zachodzą żadne racjonalne przesłanki w budowaniu tego obszaru wiedzy, który obejmuje się nazwą teoria wychowania moralnego. Nie sposób ich pominąć także w wewnętrznych relacjach zachodzących pomiędzy nimi a zjawiskami występującymi w rzeczywistości kulturowej, w której są zakorzenione.

Kto świadomie uczestniczy w procesie wychowania moralnego jako podmiot wychowujący, musi zdawać sobie sprawę, że proces tego wychowania jest szczególnym bytem psychospołecznym, istniejącym obiektywnie i niezależnie od jego woli. Po prostu moralność jako zjawisko wypełniające przestrzeń społeczną odnosi się i obejmuje sobą każdego człowieka. Moralność jako taka odnosi się do indywidualnych i wspólnotowych relacji regulujących wszystkie wymiary ludzkiego życia. Stąd ważną dla budowania teorii wychowania moralnego jest znajomość nauki o moralności. Dostarcza ona bowiem podstawowych przesłanek, których poznanie i realistyczna ocena stanowi niezbędny element budowania wizji formacji moralnej tych, którzy w procesie wychowania moralnego uczestniczą jako podmioty

wychowywane. Nauka o moralności odkrywa i opisuje istotę zachowań i działań moralnych człowieka, które wiążą się z intuicyjnym odkrywaniem i ukazywaniem dobra oraz jego subiektywną oceną. Nauka ta nie orzeka o tym, co jest dobre, a co takie nie jest. Korzystając z ustaleń psychologii moralności, socjologii moralności oraz innych dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, pokazuje moralność jako pewien byt, którego sprawczość polega na tym, że człowiek rozwija i doskonali siebie oraz reguluje osobisty, duchowy i społeczny wymiar życia.

Schemat 22. Wychowanie moralne i jego podstawowe zakresy



Opracowanie własne.

Wychowanie moralne ma służyć formacji wychowywanego, aby ten świadomie odróżniał fakty moralne od niemoralnych, które podlegają pewnym kryteriom aksjologicznym. Najważniejszym z nich jest sam człowiek, jego godność jako osoby ludzkiej, która w samej rzeczy jest najwyższym dobrem oraz która poprzez odkrywanie sensu swojego życia stanowi o jego ostatecznym celu.

Oczekiwanym zachowań i postępowania człowiek od zawsze nabywał drogą początkowo pierwotnej socjalizacji oraz celowych procesów wychowania, a wraz z rozwojem cywilizacji – poprzez świadomie organizowaną oraz przemyślaną edukację, w tym edukację etyczną.

Do tych rozważań należy włączyć pewien aktualny spór o nauczanie religii bądź etyki w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Szkolna edukacja religijna w warunkach Polski winna polegać na szerokim wprowadzaniu uczniów w wizję chrześcijaństwa lub innego związku wyznaniowego (judaizmu czy islamu), z podkreśleniem ich związków z religią, filozofią i etyką. Dodać trzeba, że edukacja ta nie może mieć w żadnym wypadku cech podejścia wyznaniowego, gdyż takie ogranicza dyskusję z dziećmi i młodzieżą. Religia w szkole jako przedmiot nauczania nie może być utożsamiana z katechezą, co niestety ma często miejsce w obecnej praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Katechezą można objąć dzieci i młodzież w szkołach katolickich, gdyż to w nich całościowość procesów pedagogicznych opiera się na wspólnie wyznawanych wartościach. Nie znaczy to, że w szkolnej edukacji należy, czy można, czy wręcz powinno się zrezygnować z nauczania etyki. Otóż – jak się wydaje – nauczanie religii i etyki powinny być dwoma autonomicznymi przedmiotami, które nie muszą stać względem siebie w konflikcie. Uczniowie uczęszczający na lekcje religii nie powinni być pozbawiani zajęć z etyki. Lekcjami religii mogą być objęci uczniowie wierzący, bez względu na konfesję i zgodnie z tą, do której przynależą. Zaś nauczanie etyki nie jest żadnym substytutem nauczania religii. Uczniowie bezwyznaniowi nie mogą być przymuszani do uczestnictwa w lekcjach religii, a tym bardziej objęci katechezą. Krótko mówiąc, nauczanie religii dla tych uczniów, którzy utożsamiają się z konkretną religią, nauczanie etyki dla wszystkich, czyli wierzących i niewierzących.



## 3. O istocie i naturze wychowania moralnego

---

- 3.1. Cnoty i wartości
- 3.2. Prawość a powinności i obowiązki
- 3.3. Odpowiedzialność moralna
- 3.4. Sumienie – samokontrola i ocena postępowania

Wychowanie moralne jest immanentną częścią globalnego procesu wychowania, którego istotą jest dobro moralne. W zależności od przyjętych założeń światopoglądowo-filozoficznych, zwłaszcza antropologicznych i aksjologicznych, w różnych kulturach i tradycjach określa się, czym ono jest, w czym się przejawia, jak do niego się zmierza i jak uwyrażnia się w postępowaniu człowieka. Szczegółowe treści procesu wychowania moralnego odnoszą się do cnót, wartości, powinności, obowiązków i odpowiedzialności, które wyznaczają jego zakres w zależności od etapu rozwojowego człowieka. Dojrzałość moralna uwyrażnia się w kontroli i ocenie postępowania człowieka, które stanowią o jego sumieniu, czyli „specyficznie ludzkiej zdolności oceny własnych działań przez odwoływanie się do etycznych pojęć dobra i zła oraz aprobowanej hierarchii wartości”<sup>165</sup>.

---

<sup>165</sup> A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992, s. 25.

### 3.1. Cnoty i wartości

Od czasów Sokratesa, Platona i Arystotelesa centralną kategorią pojęciową rozważań o moralności jest cnota. I chociaż każdy z wymienionych filozofów wskazywał na różne jej źródła pochodzenia i właściwości oraz znaczenie w harmonijnym rozwoju człowieka, to pojęcie cnoty weszło na stałe do języka antropologii i etyki, którym posługują się przez minione stulecia wszyscy stawiający sobie pytanie o to, jak żyć godnie i szczęśliwie, aby zmierzać i osiągać stan duchowej doskonałości, będący najwyższym dobrem człowieka. Przez kolejne epoki filozofowie, myśliciele i mistrzowie życia w osobach nauczycieli wskazywali na konieczność dochodzenia przez wychowanie do cnót, dzięki którym kształtują się postawy moralne człowieka. Etyka cnót wprowadziła pewien ich podział na cnoty intelektualne i moralne. Do najważniejszych cnót zaliczano z reguły mądrość, prawdomówność, roztropność, panowanie nad sobą, dobre czyny, męstwo, sprawiedliwość, umiarkowanie, szczodrość, wielkoduszność, łagodność.

Teologia chrześcijańska – o czym była mowa wcześniej – wskazuje trzy cnoty nazywane boskimi, do których zalicza się: wiarę, nadzieję i miłość. To cnoty, które człowiek otrzymuje od Boga po to, aby mógł się zwrócić ku szczęśliwości nadnaturalnej. Ponadto wskazuje ona na cztery cnoty moralne nazywane kardynalnymi. Są nimi, jak już wspomniano wcześniej: roztropność, która polega na zachowaniu umiaru przy spełnianiu dobrych czynów, nazywana jest „woźnicą” albo królową cnót; umiarkowanie, to cnota mająca na celu poskramianie pożądliwości zmysłowych, używania dóbr doczesnych, takich jak jedzenie i picie; sprawiedliwość jest cnotą skłaniającą człowieka do oddania każdemu tego, co mu się należy, i zakazuje wyrządzać komukolwiek krzywdę moralną lub materialną; męstwo jest cnotą wyrażającą się w spełnianiu dobrych uczynków i wypełnianiu obowiązków mimo napotykanych przeszkód i trudności, przeciwności oraz niebezpieczeństw, nawet, w przypadkach szczególnie ważnych, w obliczu utraty życia.

Papież Benedykt XVI powiada, że „słowo *cnota* na giełdzie współczesnego języka nie posiada stałej wartości, że robi wrażenie nieco staroświeckie i staje się przedmiotem ironii, zarozumiałego sarkazmu wobec wszystkiego, co jest *starej daty*”<sup>166</sup>. Samo słowo *cnota* bywa różnie rozumiane, różnie

<sup>166</sup> Por. *Elementarz Benedykta XVI Josepha Ratzingera dla pobożnych, zbuntowanych i szukających prawdy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 182.

odczytywane, bowiem od czasów najodleglejszych aż po współczesne różne nadaje się mu sensy znaczeniowe, różne ma ono konotacje, które zawsze są rozumiane i powiązane z różnym pojmowaniem *dobra*<sup>167</sup>. Cnota przywołuje i wskazuje jakieś dobro, które jest zawsze określoną wartością.

Obszerna literatura z zakresu filozofii moralnej, teologii moralnej, ale także teorii wychowania moralnego pozwala rozumieć termin *cnota* jako postulat, ideę, ku której człowiek winien się kierować. Cnoty na różne sposoby się opisuje a nawet definiuje, nadając im treść i zakresy, dzięki czemu można je porównywać, zestawiać a nawet hierarchizować. Krótko mówiąc, cnota to idea życia zgodnego z nakazami rozumu, to miernik wartości i doskonałości człowieka. Cnota – to pewnego rodzaju skłonność do czynienia nie tylko dobra, lecz także do robienia wszystkiego najlepiej, jak się tylko potrafi. Stąd cnoty można traktować jako:

- kierunek spełniania się i doskonalenia poprzez realizację celów;
- zdolność woli do spełniania aktów moralnie dobrych;
- autoteliczny przymiot charakteru, który można podziwiać.

Cnota jest pewnego rodzaju skłonnością do czynienia nie tylko dobra, lecz także do robienia wszystkiego najlepiej, jak się tylko potrafi.

Można zatem powiedzieć, że cnota jest jednocześnie pewną formą dobra oraz sprawności moralnych. Wśród licznych cnót, jakie wskazują filozofowie reprezentujący różne orientacje światopoglądowe, najczęściej wymieniają takie cnoty, jak: 1. wytrwałość, 2. skrupulatność, 3. pracowitość, 4. pokora, 5. cierpliwość, 6. pasja, 7. optymizm 8. samokontrola.

Poza wspomnianymi podziałami cnót spotykamy również takie, które w praktyce życia codziennego przypisuje się ludziom w zależności od ich płci i wieku. Dążenie ludzi do pewnej doskonałości, czyli cnotliwości, czyni ich od siebie różnymi, gdyż nie posiadają oni wszystkich cnót zarazem. Niektórych cechują pewne zalety, innych inne. Określenie cnót przez odniesienie do płci i wieku nie jest pozbawione sensu i ma swoją historyczną genezę. Wiedza i doświadczenie moralne wypracowało na przestrzeni wieków wiele wzorów doskonałości, z których jedne są bardziej osiągalne i realistyczne, inne pozostają jedynie głęboko uświadomione, a zmierzanie do nich jest obarczone wielkim wysiłkiem osobistym, któremu może sprzyjać wychowanie i edukacja.

---

<sup>167</sup> Historyczne rozumienie cnoty przedstawiono w rozdz. I.

W tym powszechnym podziale jest najczęściej mowa: o cnotach niewieścich, czyli zaletach moralnych przypisywanych kobietom, do których należą np. gospodarność, pokora, posłuszeństwo, powściągliwość, oparcie się pokusom seksualnym, skromność, prostota; o cnotach męskich, wśród których dominują np. odwaga, wojowniczość, samodzielność, pewność siebie, zaradność, przedsiębiorczość; o cnotach młodzieńczych: czystość, rumienienie się w przypadku doznań erotycznych, nieśmiałość, posłuszeństwo; o cnotach starego człowieka: wielkoduszność, cierpliwość, wyrozumiałość. Wszystkie te i im podobne cnoty były treścią wychowania moralnego na przestrzeni minionych wieków, które stawiały sobie za cel niemalże nadrzędny wychowanie człowieka cnotliwego, zacnego czy wręcz doskonałego.

Powróćmy zatem raz jeszcze do pytania: co zatem oznacza słowo *cnota* i jak je rozumieć na gruncie współczesnych nauk pedagogicznych, zwłaszcza teorii wychowania, w tym przede wszystkim w teorii wychowania moralnego?

Cnoty w świetle poglądów Sokratesa są bezwzględny dobrem moralnym i jako takie pojmowane są w kategoriach działań zgodnych z obowiązkiem. Dzisiaj odczytujemy je jako pewne idee, postulaty, określające przymioty człowieka, dzięki którym jego życie może się stawać moralnie dobre. Słowo cnota w języku pedagogicznym niesie przesłanie i wskazuje, ku czemu podmiot wychowujący winien kierować wychowanka. Cnoty ukazują doskonałość, ku której zmierza człowiek. Są one obrazem możliwych do osiągnięcia właściwości wychowanka, projektem dla jego dążeń, działań i postępowania. Cnoty jako idee stanowią ważny element świadomości ludzkiej kształtowanej poprzez wychowanie.

Każdy optymalny proces wychowania rozpoczyna się od nakreślenia ideału wychowawczego. Jego źródłem są różne, niekiedy odmienne w swych założeniach orientacje światopoglądowo-filozoficzne. Występujące w literaturze, także pedagogicznej, połączenie tych dwóch pojęć wymaga pewnego dodatkowego komentarza. Zdaniem J.M. Bocheńskiego „światopogląd ma dwie strony: ma stronę umysłową, jest pewnym poglądem, zespołem zdań, i ma stronę emocjonalną, uczuciową, jest pewnym afektywnym ustosunkowaniem się do jakiejś rzeczywistości”<sup>168</sup>. Światopogląd nie jest naukowo i zarazem racjonalnie uzasadniony. Jest on aktem woli każdego człowieka lub większych zbiorowości społecznych i wyraża jedynie ich pogląd na

<sup>168</sup> J.M. Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1993, s. 106.

świat. Służy porządkowaniu w jakimś sensie całości doświadczenia nie tylko faktów, ale także wartości np. moralnych. Z kolei filozofia jest mądrością, której podstawową metodą jest refleksja służąca analizie rozumienia rzeczywistości. Dzięki niej filozofia gromadzi racjonalną wiedzę i tworzy wizję rzeczywistości oraz ją wyjaśnia, stawia naukom szczegółowym pytania, najczęściej o charakterze granicznym.

Ideały wychowania są właśnie wytworem różnych orientacji światopoglądowo-filozoficznych. W zdecydowanej ich większości uwzględniają kwestie nabywania różnych cnót w procesie wychowania. Cnoty te, zaś przede wszystkim ich zbiory, w zależności od przyjętej orientacji światopoglądowo-filozoficznej, są budulcem różnych, bardziej szczegółowych modeli, wzorców czy wzorów wychowania. Uporządkowanie wiedzy dotyczącej cnót, a tym samym ideałów wychowania, można przeprowadzić za pomocą narzędzia metodologicznego, jakim jest typologizacja. Pozwala ono wyodrębnić na przykład w pewnych ich typach, określone cnoty, ku którym należy kierować wychowanka. Wiele z nich współwystępuje w poszczególnych koncepcjach ideałów i ma swoje odzwierciedlenie w różnych przestrzeniach pedagogicznych. Dla przykładu wskażemy na dominację pewnych cnót w wybranych koncepcjach ideału wychowania.

Ideał wychowania religijnego, a ściślej rzecz ujmując chrześcijańskiego, odwołuje się do wspomnianych wcześniej cnót teologicznych nazywanych *Cnotami Boskimi*, do których należą *Wiara, Nadzieja i Miłość*. Do cnót tych zalicza się również *Cnoty Kardynalne*, czyli *Roztropność, Umiarkowanie, Sprawiedliwość i Męstwo*, a także *Cnoty Moralne*, do których należą *Milosierdzie, Hojność, Wytrwałość, Cierpliwość i Pracowitość* nazywane cnotami pochodnymi, gdyż każdą z nich można sprowadzić do jednej z cnót kardynalnych, czyli głównych. Wymienione cnoty są przedmiotem refleksji teologii moralnej, a zarazem elementami strukturalnymi ideału wychowania chrześcijańskiego.

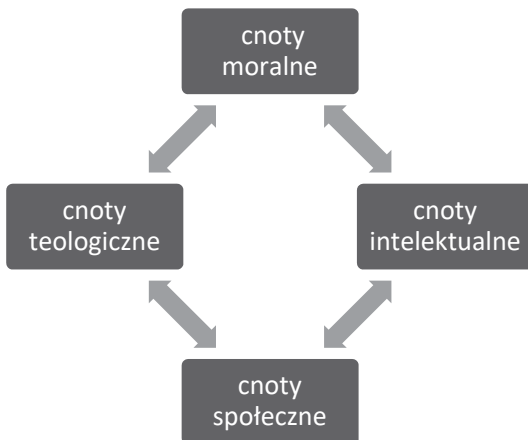
Ideały wychowania laickiego konstruuje się na zasadzie całkowitego wykluczenia wszelkich podstaw nawiązujących do religijnego wymiaru życia człowieka, a cnotami w nich dominującymi są cnoty intelektualne. Laicki ideał wychowania sprowadza się do opisu doskonałości człowieka, której przedmiotem jest jego własna osoba oraz osobisty stosunek do otaczającego go świata materialnego i społecznego. W ideałach wychowania laickiego dopatrzeć się można odwołania do takich cnót, jak *mądrość*, rozumiana jako docieklivość poznawcza i otwartość umysłu, *pomyślowość*, czyli

umiejętność pozyskiwania informacji potrzebnych do podejmowania właściwych decyzji, *rozważa* pojmowana jako właściwość pozwalająca na ocenę tego, co jest korzystne a co szkodliwe. Cnoty te, traktowane jako przymioty, wskazują na możliwość uczynienia człowieka bardziej szczęśliwym i zarazem odpowiedzialnym za samego siebie i za swój świat przed nim samym.

Ideale wychowania demokratycznego odnoszą się z reguły do opisu sylwetki dobrego obywatela przynależącego do określonej wspólnoty państwowej. Treścią tego ideału są *cnoty społeczne*, wskazywane przez różne doktryny państwowe i polityczne. Ideały te kreują z reguły konkretne potrzeby społeczne, które mają służyć rozwojowi społecznemu określonej zbiorowości ludzkiej. Ich zaspokajanie jest możliwe wówczas, gdy człowiek będzie zmierzał do własnej doskonałości, którą wyrażają takie cnoty, jak: *sprawiedliwość*, rozumiana jako wola traktowania innych w taki sam sposób, jak samego siebie, *życzliwość* wobec drugiego człowieka, gdyż tylko wspólnie można się przyczynić do pożytku i dobra publicznego, *zaangażowanie* w życie społeczne, zgoda na respektowanie norm przyjętych przez większość, *odpowiedzialność* pojmowana jako ponoszenie konsekwencji za czyny dobre i złe, *szczodrość*, czyli chętnie i hojnie udzielanie pomocy potrzebującym. Wymienione cnoty wchodziły w skład treści ideału wychowania demokratycznego, który sam jako taki stanowi pewien drogowskaz dla wychowawców, uświadamiając im potrzebę doskonalenia osoby wychowanka, aby ten miał wpływ na ulepszenie życia społecznego.

Opisane wyżej ideały wychowania, wraz z dominującymi w nich rodzajami cnót, nie stanowią przeszkody w rozumieniu ich jako dobra służącego rozwojowi i doskonałości człowieka. Zatem można powiedzieć, że nie są one wolne od samej istoty wychowania moralnego, a zgrupowanie ich w celach poznawczych w pewne typy nie wyklucza ich z obszaru cnót moralnych, chociaż każda z tych grup może stanowić odrębny przedmiot analizy. Dodać można, że cnoty wskazywane przez wymienione typy ideałów wychowania mają charakter pewnej współrówności.

Schemat 23. Współrówność cnót w procesie wychowania moralnego



Opracowanie własne.

Cnoty jako pewne idee opisują przymioty człowieka, które poprzez wychowanie przyczyniają się do jego postępowania adekwatnego do wskazań zawartych w ich treściach. Stanowią one rozumnie uporządkowany łańdźch wolnego działania ludzkiego zmierzającego do pomnażania i rozwinięcia doskonałości człowieka jako osoby we wszystkich wymienionych obszarach. Ich zasadniczym fundamentem są cnoty wpływające na odpowiadające im postawy, które nie tylko nie wykluczają się, ale traktuje się je jako współrówne, a nawet wzajemnie dopełniające. W procesie wychowania idzie o poznanie i rozumienie ich sensu oraz znaczenia w rozwoju własnej osoby. Dlatego termin *cnota* odnajdujemy coraz częściej we współczesnym języku nauk pedagogicznych. Jest on pewną kategorią pojęciową, za pomocą której rozważa się i opisuje różne płaszczyzny i wymiary życia osobistego i społecznego bezpośrednio się odnoszące do podmiotów procesu wychowania<sup>169</sup>.

Analiza współrówności i pewnej komplementarności cnót prowadzi do pewnego uogólnienia, które pozwala przyjąć, że uwyrażniają się one w rozumnym i zgodnym z wolą człowieka ustabilizowanym postępowaniu, dającym świadectwo realizacji określonych dóbr. W przypadku cnót moralnych dobrami tymi są wartości moralne, które są wyrazem niezbywalnych potrzeb człowieka. Nauka o cnotach, nazwana przez T. Ślipko aretologią, ukazuje

<sup>169</sup> Przykładem może być książka: I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.

sztukę tworzenia z człowieka istoty moralnej, czyli działającej w sposób etyczny. Autor ten powiada, że cnota moralna jest „...nabytą stałą zdolnością woli człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych”<sup>170</sup>. Cnota, która uwyrażnia/ bądź nie uwyrażnia się w postępowaniu człowieka, jest efektem współdziałania rozumu i woli człowieka. Pierwszym warunkiem takiego postępowania jest poznanie dobra, zaś drugim – jego realizacja. Poznanie i realizacja tego, co jest ich przedmiotem, są podstawowymi i trwałymi elementami każdego procesu wychowania. Cnoty odzwierciedlają się w zachowaniach i postępowaniu każdego człowieka, wręcz można powiedzieć, że w postawach, które charakteryzują się rozumnym charakterem działania, czyli pełnym udziałem rozumu i woli w dochodzeniu i realizacji dóbr moralnych, którymi są wartości moralne. Istotą wychowania moralnego jest ich odkrywanie i przekazywanie tego, co wartościowe z punktu widzenia moralno-etycznego.

Powyższe rozważania prowadzą do uznania polisemantycznego charakteru języka teorii wychowania moralnego, o czym nierzadko świadczy utożsamianie cnót moralnych z wartościami moralnymi. Wartości te w swym nieostrym znaczeniowo nazewnictwie stosują krzyżujące się treści i zakresy pojęć, jakimi się posługują. Nie ma w nim jasnego podziału na terminy centralne i peryferyjne.

Nazwa *wartości* należy do siatki pojęć/terminów języka aksjologii. *Wartości* definiuje się na różne sposoby, przypisując im określone właściwości ontyczne, które zawsze odnoszą się do ich istoty i istnienia. Słownikowe, obiegowe i potoczne pojęcie *wartości* ma różne znaczenia<sup>171</sup>. Na ogół informują one o tym, że wartością jest wszystko to, co lepiej żeby było, niż nie było. Taki pozorny uniwersalizm pojmowania wartości nie oddaje ich natury. Bywa bowiem tak, że człowiek nadaje wartość czemuś, co w gruncie rzeczy jest antywartością, a więc nie służy rozwojowi człowieka, wręcz przyczynia się do jego degradacji biologicznej, intelektualnej, moralnej czy duchowej<sup>172</sup>.

<sup>170</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 392.

<sup>171</sup> Por. A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 1996, s. 38–39.

<sup>172</sup> Np. dla alkoholika sam alkohol, a dla narkomana – narkotyki jest wartością, ale w gruncie rzeczy jest jej przeciwieństwem, czyli antywartością, gdyż degraduje jego zdrowie i zagraża życiu, ogranicza władze umysłowe oraz prowadzi do deprawacji moralnej, społecznej czy duchowej.

Wartości są także przedmiotem refleksji i interpretacji różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, np. filozofii, teologii, psychologii, socjologii, ekonomii, kulturoznawstwa czy językoznawstwa i innych<sup>173</sup>. Dlatego podejmując rozważania nad teorią wartości, musimy się liczyć z tym, że nigdy nie wiemy, czy będziemy mieli do czynienia:

1. z traktatem teologicznym (...);
2. z rozprawą psychologiczną na temat poglądów i zainteresowań (...);
3. z rozprawą o charakterze socjologicznym (...);
4. z traktatem ekonomiczno-politycznym (...);
5. z rozprawą logiczną (...);
6. z traktatem moralnym (...);
7. z rozprawą dotyczącą zagadnień ogólnofilozoficznych (...);
8. z rozprawą na temat psychologii ogólnej (...)<sup>174</sup>.

Mimo tych zastrzeżeń przyjmujemy, że najogólniej przez termin *wartość* będziemy rozumieli to wszystko, co godne i cenne, aby o to zabiegać, co być powinno. Wartość tak rozumiana może przyjąć postać czegoś idealnego lub realnego, posiada swoją strukturę bytową. Wartość jest czymś, co rodzi się w świadomości człowieka i do czego on dąży z własnej woli. Takie podejście domaga się często uszczegółowienia poprzez dookreślenie jego natury, zakresu itp. Wincenty Okoń zauważa, że z filozoficznej perspektywy wartość jest pojęciem wieloznacznym, „...ze stanowiska obiektywistycznego jest traktowana jako pewna właściwość przedmiotów, niezależnie od tego, jak je oceniają ludzie, ze stanowiska subiektywistycznego – jako właściwość nadawana przedmiotom przez człowieka w zależności od jego potrzeb, uczuć i woli”<sup>175</sup>.

Od starożytności uznawano za uniwersalne i zarazem naczelne wartości: prawdę, dobro i piękno, które legły u podstaw wszystkich systemów aksjologicznych, chociaż różnie pojmowanych w poszczególnych orientacjach światopoglądowo-filozoficznych<sup>176</sup>. Wzajemne relacje pomiędzy tymi wartościami są oczywiste i stanowią punkt wyjścia dla wszelkich rozważań

<sup>173</sup> Por. A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, dz. cyt., s. 39–56.

<sup>174</sup> R. Ruyer, *Philosophie de la valeur*, Armand Colin, Paris 1952, s. 6

<sup>175</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 449.

<sup>176</sup> Por. A. Molesztak i in. *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, dz. cyt., s. 7–29.

aksjologicznych, w tym również aksjologii etycznej, której wpływ na pedagogiczną teorię wychowania moralnego wydaje się bezdyskusyjny<sup>177</sup>.

Schemat 24. Wartości uniwersalne



Opracowanie własne.

Przypomnijmy, że klasyczna definicja prawdy powiada, iż jest nią zgodność myśli, spostrzeżeń i sądów z rzeczywistością. Z kolei dobro jest tym, co stanowi o zgodności cnoty i wartości moralnej z poczuciem i stanem szczęśliwości. Piękno to coś, co swoim samoistnym bytowaniem, poprzez działanie na zmysły, emocje i intelekt człowieka, umożliwia mu dostrzegać potencjalność doskonałości różnych form. Prawdę, dobro i piękno Józef Tischner zalicza do wartości „duchowych”, a Henryk Elzenberg do wartości perfekcjonistycznych<sup>178</sup>.

Wartości uniwersalne wyznaczają zakresy i treści cnót moralnych, intelektualnych, społecznych i religijnych.

W literaturze spotyka się różne stanowiska dotyczące klasyfikacji wartości, ich typów i systemów<sup>179</sup>.

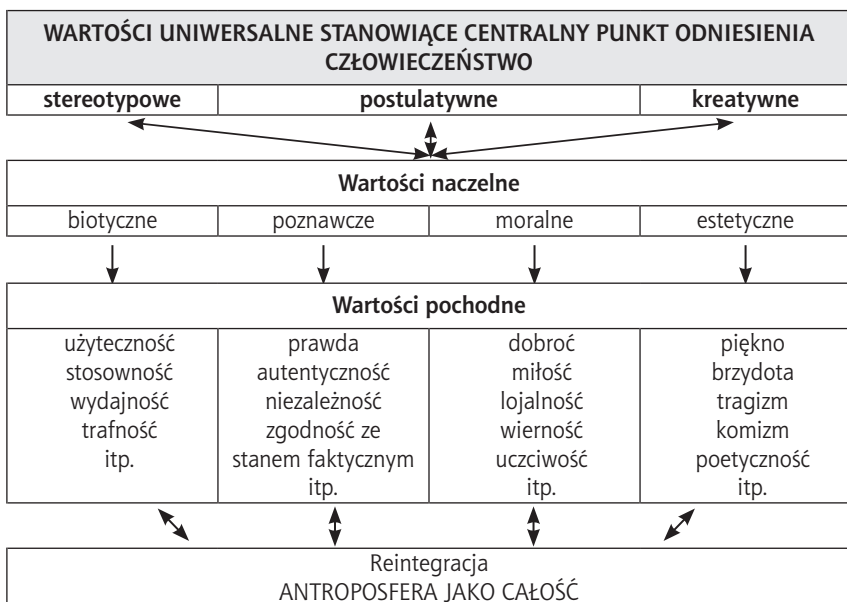
<sup>177</sup> Na temat aksjologii etycznej czytaj w: T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 143–188.

<sup>178</sup> Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993; H. Elzenberg, *Wartości i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Wydawnictwo TNT, Toruń 1969.

<sup>179</sup> Por. np.: H. Borowski, *Wartość jako przeżycie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1992; H. Buczyńska-Garewicz, *Wartość i fakt*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970; W. Tatarkiewicz, *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich,

Maria Gołaszewska w zaproponowanym systemie wartości wyodrębniła wartości uniwersalne, naczelną i pochodną. Do uniwersalnych zalicza wartości stereotypowe, postulatyczne i kreatywne. Te zaś są podstawą wartości naczelnych, do których zalicza wartości biologiczne, poznawcze, moralne i estetyczne. One z kolei tworzą złożoną grę wartości pochodnych. One z kolei tworzą złożoną grę wartości pochodnych.

Schemat 25. System wartości w ujęciu M. Gołaszewskiej<sup>180</sup>



Opracowanie własne.

System wartości zaproponowany przez Gołaszewską podejmuje próbę uporządkowania relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi ich

Wrocław 1992; tenże, *Dobro i oczywistość. Pisma etyczne*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989; A. Siemianowski, *Człowiek i świat wartości*, Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 1993; J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992; M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Max Niemeyer, Halle 1927; R. Ingarden, *Uwagi o względności wartości*, [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, wybór i oprac. M. Środa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994; J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993; R.B. Perry, *General Theory of Value*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1926; H. Elzenberg, *Wartość i człowiek*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1966; W. Witwicki, *Rozmowa o jedności prawdy i dobra*, Wydawnictwo Książnica, Lwów 1936; M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990; B. Czerska, *Poznanwanie wartości*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.

<sup>180</sup> Por. M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, dz. cyt., s. 129–130.

typami. Mimo pewnej ograniczonej przejrzystości, dostrzec można w nim pewne rozbieżności z innymi propozycjami porządkowania poszczególnych wartości. Te wartości, które na ogół aksjologia zalicza do uniwersalnych, czyli prawdę, dobro i piękno, Gołaszewska umieszcza wśród wartości pochodnych. Jej punkt widzenia wynika z przyjętych założeń metodologicznych. Relacje te jednak można przedstawić z innej perspektywy, w której uznanie prawdy, dobra i piękna stanowi punkt wyjścia dla konstrukcji teorii wychowania moralnego.

Tabela 1. Wartości uniwersalne, naczelne i pochodne

Cnoty opisują przymioty człowieka w zakresie jego odniesień do etycznych, intelektualnych, społecznych, religijnych działań i zachowań, które są kształtowane poprzez:		
Wartości uniwersalne		
Prawda	Dobro	Piękno
Wartości naczelne		
intelektualne	moralne	estetyczne
Wartości pochodne		
wiedza, mądrość, erudycja, rozsądek, niezależność myślenia, krytycyzm, racjonalność, poznawcza dociekliwość	prawość, wolność, miłość, wierność, sprawiedliwość, męstwo, odwaga, uczciwość, godność, tolerancja, odpowiedzialność, czyste sumienie, niezależność, transcendentność	autentyczność, komizm, zachwyt, podziw, wrażliwość, kicz, brzydota

Opracowanie własne.

Wartości uniwersalne stanowią triadę odgrywającą szczególną rolę w procesie najszerszej rozumianego procesu wychowania, dla którego są źródłem jego celów. Cele te wskazują na potrzebę odwołania się do wartości, sprzężonych z prawdą, dobrem i pięknem. To w nich należy upatrywać wartości, które mają charakter ogólnoludzki i służą kształtowaniu podmiotowego wymiaru człowieka oraz jego sprawczości.

Realna i zarazem praktyczna optymalizacja całości kształtu procesu wychowania moralnego zależna jest od świadomego odwoływania się do takich źródeł, jak cnoty i wartości. Stanowią one niepodważalne źródło celów

i zadań wychowawczych w różnych przestrzeniach pedagogicznych. Wartości te można ująć w następujące układy:

(1) wartości ostateczne, które określają cele dążeń poszczególnych ludzi a odnoszą się do sfery *sacrum* (religijnego pojmowania Boga jako najwyższej i najbardziej doskonałej wartości i źródła innych) oraz *profanum* (ogólnoludzkie, powszechnie występujące w świadomości wszystkich ludzi, czyli transsubiektywne);

(2) wartości podstawowe, które są fundamentem realizacji dobra wspólnego i mają wymiar społeczny (np.: odpowiedzialność, wolność, tolerancja, równość, sprawiedliwość, pokój, patriotyzm, męstwo, wierność),

(3) wartości codzienne, które cechują się zmiennością, konkretnością lub abstrakcyjnością i układają się na dwóch poziomach: egocentrycznym (dotyczą dobra jednostki, jak np. prawość, prawdomówność, umiarkowanie, łagodność, skromność itp.) i allocentrycznym (skierowane są ku społeczeństwu, jak np. szczodrość, uprzejmość, umiar w uczuciach, słuszne oburzenie itp.).

W świetle aksjologii pedagogicznej<sup>181</sup>, która odwołuje się równocześnie do wartości uniwersalnych, podstawowych i codziennych, można dokonać podziału wartości na:

(1) wartości intelektualne, do których zalicza się: wiedza, mądrość, erudycja, rozsądek, niezależność myślenia, krytycyzm, racjonalność, poznawcza dociekliwość;

(2) wartości moralne, którymi są: dobro, miłość, uczciwość, prawość, wierność, godność, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, wolność, czyste sumienie, męstwo, odwaga, niezależność, jak również roztropność, umiarkowanie, ale także miłosierdzie, hojność, wytrwałość, cierpliwość, pracowitość;

(3) wartości estetyczne, wszystko to, co wprowadza w zachwyt, podziw i czyni człowieka wrażliwym na nieskazitelne piękno;

(4) wartości religijne, wśród których Bóg jest wartością absolutną, dzięki któremu człowiek dąży do świętości, czyli heroicznego kierowania się prawdą, dobrem i pięknem;

---

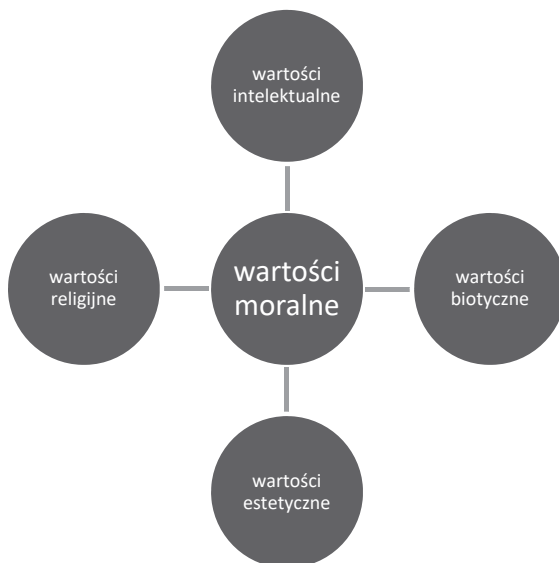
<sup>181</sup> Aksjologia pedagogiczna to jedna z odmian aksjologii szczegółowej, przypisywana do pedagogiki ogólnej. Stanowi ona o tych wartościach, których treści wchodzą w zakres procesu wychowania

(5) wartości biotyczne, którymi są życie, zdrowie, sprawność fizyczna, higiena, kondycja fizyczna<sup>182</sup>.

Wszystkie wymienione typy wartości stanowią fundament i źródło celów wychowania w zakresie jego różnych obszarów doskonalenia potencjalności człowieka. Mówimy o autentycznym wychowaniu intelektualnym człowieka wówczas, gdy jego podstawą jest prawda i pochodne od niej wartości, o wychowaniu moralnym – gdy przyjmujemy jako wartości dobro ze wszystkimi uzasadnionymi pochodnymi, o wychowaniu estetycznym – które zasadza się na pięknie i jego formach uznawanych za sztukę, o wychowaniu zdrowotnym – wtedy, gdy uznajemy takie wartości, jak życie i zdrowie rozumiane jako dobrostan biologiczny i psychiczny organizmu człowieka, o wychowaniu religijnym – gdy u jego podstaw znajduje się wiara, nadzieja i miłość.

Każda wymieniona w powyższych układach wartość wymaga zdefiniowania, czyli nadania jej znaczenia treściowo-zakresowego. Cechą konstytutywną złożonego świata wartości jest ich wzajemne powiązanie i przenikanie się.

Schemat 26. Wartości moralne i ich związek z innymi wartościami



Opracowanie własne.

<sup>182</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2014, t. 34, nr 4, s. 9–17.

Wartości moralne<sup>183</sup> w samym procesie wychowania moralnego, ujmowanego w sposób teoretyczny, należy uznać za centralne, zasadnicze, główne czy podstawowe, gdyż przysługuje im uniwersalna ważność. Dobro moralne jest wartością bezwzględną zarówno w przypadku podejścia do rozumienia go w kategoriach obiektywistycznych, jak i subiektywistycznych. Najważniejsze dla nich obu jest zawsze pytanie o to, co to jest dobro i co jest dobre? Dobro kształtuje jakość człowieczeństwa każdej osoby ludzkiej. Natomiast powiązania i zależności wartości moralnych z pozostałymi wartościami są oczywiste. Zatem nie można wykluczyć ich bezpośredniego lub pośredniego związku z wartościami intelektualnymi, religijnymi, biotycznymi czy estetycznymi. I w tym sensie wartości moralne wchodzą w uzasadnione relacje z pozostałymi. Relacje te stanowią podstawy celów i zadań wychowania, które w każdym działaniu pedagogicznym nadają mu właściwy kierunek. Kierowanie się celami wychowania w wielopostaciowych procesach pedagogicznych ma wprowadzić ucznia-wychowanka w świat wartości poprzez ich poszukiwanie, odkrywanie, a także przeżywanie. To dzięki nim i poprzez nie podmiot wychowujący uświadamia podmiotowi wychowywanemu ważność stawiania sobie pytań o sensowną drogę życia. Na ogół są to następujące pytania:

- według jakich ideałów należy żyć, aby móc odkrywać i nadawać życiu sens?
- dlaczego należy dążyć do prawdy, dobra i piękna, aby nie zmarnować życia?
- jakie cnoty należy w sobie kształtować, aby życie było bardziej wartościowe?

---

<sup>183</sup> Na przestrzeni wieków ukształtowały się dwie podstawowe, różniące się w sposób zasadniczy koncepcje dotyczące problematyki wartości moralnych. Jedną z nich jest koncepcja absolutystyczna, która uważa, że istnieje niezmienny świat wartości moralnych, mających charakter obiektywny i niezależny od człowieka, bowiem wyznaczają porządek i ustalają ład moralny w świecie społecznym. Poglądy takie głosili w starożytności Sokrates, Platon, Arystoteles i stoicy, a w czasach nowożytnych Lotze, Moore, Scheler, etyka chrześcijańska oraz w jakimś stopniu Kant. Druga koncepcja, nazywana relatywistyczną, stoi na stanowisku mówiącym, że wartości moralne mają charakter zmienny, zależny od warunków historycznych danej epoki oraz od nastawienia poszczególnych jednostek. W orientacji relatywistycznej wyodrębnia się dwa nurty: relatywizm obiektywistyczny (marksizm, ewolucjonizm) oraz relatywizm subiektywistyczny (epikureizm, utylitaryzm neopozytywistyczny, emotywizm i egzystencjalizm reprezentowany przez subiektywizm i sytuacjonizm) (por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 197–198).

- według jakiego porządku wartości żyć, aby życie było spełnione?
- co należy czynić i jak działać oraz postępować, aby nie krzywdzić innych?
- jak należy radzić sobie z trudnościami, aby zachować wierność wartościom?

Poszukując wraz z wychowawcą odpowiedzi na te i im podobne pytania, wychowanek kieruje się ku odkrywaniu wartości, angażuje swój potencjał intelektualny i wolę działania, które pomagają mu lepiej zrozumieć siebie oraz otaczający go świat społeczny i przyrodniczy, umożliwiając podjęcie świadomej pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem się jako osoby. Taka jest właśnie natura wychowania moralnego.

### 3.2. Prawość a powinność i obowiązek moralny

Prawość w języku polskim oznacza takie postępowanie człowieka, które kojarzy się z moralnym wymiarem jego indywidualnego czy osobistego życia, ale przede wszystkim z jego relacjami interpersonalnymi w ramach różnych, mniejszych bądź większych zbiorowości ludzkich i funkcjonujących w nich wspólnot<sup>184</sup>. Odnosimy ją na ogół do konkretnego człowieka, postrzegając jako jego przymiot potwierdzający wierność ideałom, cnotom i wartościom, które są źródłem prawości a zarazem powinności i obowiązków moralnych człowieka.

Prawość zatem oznacza całkowitą i zarazem specyficzną nienagannność w postępowaniu, tak w sferze życia prywatnego, jak i społecznego. Sfery te nie wykluczają się, a jedynie mogą się dopełniać i wzajemnie przenikać. Wspomniana nienagannność nie dotyczy li tylko codziennego sposobu bycia, przestrzegania pewnej etykiety, ale odnosi się do postępowania zgodnego z zasadami i przekonaniami moralnymi, do uznawanych i wyznawanych wartości – jako źródła przyjętych norm. Prawość jest wówczas autentycznym uwyrażeniem zgodności myśli, słowa i postępowania. Odzwierciedla ona wewnętrzną wizję prawdy, dobra i piękna. Prawość należy do pojęć, które przynależą do idei aksjodeontologicznych i aksjonormatywnych. W treści i zakresie tego pojęcia uwyrażnia się zarówno swoista wartość, jak

<sup>184</sup> Szerzej na temat prawości: A.M. de Tchorzewski, *Prawość – atrybut czy aberracja w procesie kształcenia akademickiego*, dz. cyt., s. 62–76.

i określony imperatyw. Być człowiekiem prawym, to znaczy prezentować szczególną wartość przynależną osobie, natomiast zmierzać do prawości jest zadaniem każdego człowieka, bowiem już w samym dążeniu wyraża się jego godność. Ta szczególna dwoistość pozwala traktować prawość jako zasadę życia społecznego, postawę etyczną i powinność moralną.

Prawość jako zasada życia społecznego stanowi fundament wyższej jakości styczności i stosunków, a także codziennych relacji międzyludzkich we wspólnotach, których ktoś jest członkiem i w których aktywnie uczestniczy oraz relacji człowieka do instytucji oczekujących od niego respektowania różnych zobowiązań. Prawość jako postawa etyczna budowana jest w na podstawie uniwersalnych, naczelnych i podstawowych wartości moralnych, które stanowią fundament etycznego odnoszenia się do ludzi, do drugiego człowieka, a także do samego siebie. Jest ona niejako rdzeniem właściwego postępowania moralnego, na które składa się uczciwość, odwaga, oddanie, legalizm i posłuszeństwo oraz lojalność względem uznawanej orientacji moralnej. Z kolei prawość traktowana jako powinność moralna rozumiana tutaj jest jako wola działania na rzecz dobra, a nie przeciwko niemu. Oznacza ona czynne pragnienie dobra oraz uruchamianie mechanizmów autokontroli nazywanych sumieniem. Bez ich udziału postrzegane dobro i pragnienie jego osiągnięcia ograniczałoby się tylko do jego podziwiania, a nie podejmowania działań realizacyjnych, polegających na wdrażaniu dobra w życie społeczne.

Podstawą prawości człowieka są jego przekonania o słuszności ideałów, uznawane przez niego dobro moralne, posiadanie własnej hierarchii wartości, własna tożsamość moralna, ale także kultura osobista, na którą składa się rzetelna wiedza, szacunek do prawdy, bezinteresowność, odpowiedzialność oraz optymizm życiowy. Zaprzeczeniem prawości człowieka jest jego egoizm, pycha, pożądlivość, zawiść, bylejakość stosunków międzyludzkich oraz brak wyrazistego systemu wartości moralnych.

Prawość należy traktować jako jedną z podstawowych postaw moralnych człowieka, jako źródło wszelkich przejawów życia moralnie dobrego. „Człowiek prawy (...) jest pozbawiony egoizmu, pychy i pożądlivości. Nie wypełnia świata swoim własnym «ja», lecz wszystkim i wszystkiemu daje możliwość rozwijania swoich przymiotów i właściwości”<sup>185</sup>.

---

<sup>185</sup> D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1984, s. 18.

Prawość należy rozumieć jako podporządkowanie własnego postępowania całociowemu, które obliguje człowieka do wywiązywania się z przyjętych na siebie powinności i obowiązków.

Teoria powinności i obowiązków moralnych od czasów Jeremego Benthama (1748–1832) przyjęła nazwę deontologii, czyli nauki o tym, co niezbędne, konieczne, właściwe i ma znamiona obowiązku. Rozwijali ją filozofowie i etycy przez kolejne dziesięciolecia, przedstawiając własne założenia dotyczące zagadnienia powinności i obowiązków moralnych ludzi<sup>186</sup>. Ich punkt widzenia na rozumienie tych dwóch kategorii zależał od wypracowanych i uznawanych koncepcji moralności, zwłaszcza zaś od stanowiska przyjętego wobec idei dobra i zła<sup>187</sup>. Powinności moralne człowieka prawego uwyrażniają się w postaci norm i zasad aksjodeontologicznych wyrastających zawsze z określonych wartości moralnych, z którymi człowiek się utożsamia. W centrum tych wartości mieści się godność osobista, która nierozzerwalnie wiąże się z dobrem i rozwojem samego człowieka. Tej wartości przyporządkowane są wszystkie inne, a włączone do orientacji wartościującej poprzez system powinnościowy stanowią źródło formułowania nakazów i zakazów, a także dyrektyw postępowania w złożonym procesie współżycia społecznego.

Powinności i obowiązki moralne są wewnętrznymi doznaniem etycznymi, które potwierdzają dążenia i motywy postępowania człowieka. Ich źródła należy upatrywać w uznawanych przez niego ideach oraz wartościach ukierunkowujących działania na rzecz dobra, które jest bytem doskonałym, doskonalącym i pożądanym, a nie przeciwko niemu<sup>188</sup>. Stąd powinności i obowiązki wyrastają zawsze z określonych wartości moralnych, a kierowanie się nimi czyni każdego, kto im sprosta, prawym człowiekiem. Prawość jest w tym przypadku terminem ułatwiającym wniknięcie i pełniejsze zrozumienie powinności i obowiązków moralnych.

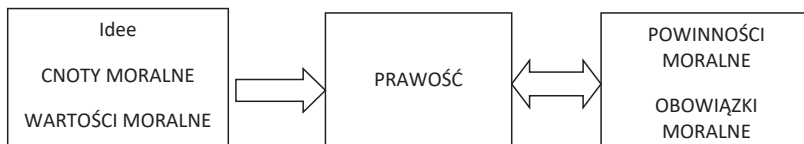
---

<sup>186</sup> Prekursorem deontologii był z pewnością I. Kant (1724–1804), autor dzieła zatytułowanego *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1971; zagadnieniami deontologii zajmowali się m.in.: F. Brentana (1838–1917), J.M. Guyau (1854–1888), E.G. Moore (1873–1958), W.D. Ross (1877–1951); wśród polskich uczonych: W. Tatarkiewicz (1886–1980), T. Czeżowski (1889–1981), M. Ossowska (1896–1974), C. Znamierowski (1888–1967), T. Kotarbiński (1886–1881), Z. Ziemiński (1920–1996), T. Ślipko (1918–2015) i in.

<sup>187</sup> Por. A. Molesztak i in., *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 49–59.

<sup>188</sup> Por. T. Ślipko, *Zarys etyki szczegółowej*, WAM, Kraków 1982.

Schemat 27. Aksjodeontologiczne uwarunkowania prawości



Opracowanie własne.

Cnoty i wartości moralne ukazują każdemu człowiekowi, jak budować wewnętrznie integralny ład moralny, który odzwierciedla jego prawość. Prawość człowieka jest świadectwem internalizacji cnót i wartości moralnych. I to ona nakłada na człowieka powinności i obowiązki moralne, które w jego świadomości moralnej stają się wewnętrznymi imperatywami, wyrażającymi się respektowaniem zasad, nakazów i zakazów, według których człowiek postępuje zgodnie z głębokim przeświadczeniem o zmierzaniu do czynienia dobra moralnego.

W procesie wychowania moralnego, którego cechami konstytutywnymi są ciągłość, długotrwałość i dynamiczność, uczestniczą aktywnie zarówno podmioty wychowywane (dzieci, młodzież), jak i podmioty wychowujące (rodzice, nauczyciele-wychowawcy). Osoby wychowujące, odwołując się do idei moralnych, zmierzają poprzez pedagogiczne działania do kształtowania prawości wychowywanych. Aby proces wychowania moralnego był skuteczny, wychowujący muszą się sami charakteryzować prawością, którą uwyrażniają w swoich działaniach, zachowaniach i postępowaniach powinnościowych oraz obowiązkach moralnych<sup>189</sup>.

Obowiązki moralne są niekiedy utożsamiane z obowiązkami prawnymi, które wskazują akta ustawodawcze stanowione przez władze państwowe i administracyjne różnych stopni. Obowiązki wynikające z prawa są stanowione, a swoje odzwierciedlenie mają w dokumentach urzędowych przekazujących wolę i oczekiwania pracodawców<sup>190</sup>. Mają one zatem charakter zewnętrzny, a ich zadaniem jest prawne porządkowanie sfery funkcjonowania człowieka w określonej rzeczywistości społecznej czy zawodowej. Natomiast obowiązki moralne wynikają z przyjętej orientacji i formacji etycznej, która

<sup>189</sup> Na problem powinności i obowiązków moralnych nauczyciela zwracali uwagę w swoich publikacjach m.in.: M. Kozakiewicz, S. Krawcewicz, H. Muszyński, M. Grzegorzewska, M. Nijakowski i wielu innych.

<sup>190</sup> Należą do nich dzienniki ustaw, dzienniki urzędowe odpowiednich resortów, zarządzenia i rozporządzenia Ministerstwa Edukacji obowiązujące w danym czasie.

dokonywane w procesie wychowania. Jej celem jest zakorzenienie w świadomości moralnej człowieka dążenia do dobra, ku któremu człowiek zmierza w swoim całościowym procesie jego osiągnięcia. Dlatego obowiązkom moralnym przypisuje się charakter kategoriyczny i zarazem normatywny, a ich respektowanie ma służyć moralnemu doskonaleniu człowieka.

Pewną formą obowiązków moralnych są powinności moralne, które w naukach o moralności mają wydźwięk wieloznaczny, bo dotyczyć mogą zarówno oceny czyjegoś postępowania (dobre, słuszne), zachęcenia do jakichś określonych działań, czy zachowań (możesz, ale nie musisz) lub wskazania celu z uwzględnieniem warunków jego realizacji (żeby mieć spokojne sumienie)<sup>191</sup>. Wymienione podejścia do rozumienia powinności wskazują na to, że skłaniają one do działań moralnych i są podejmowane w duchu dobrowolności. Kierowanie się nimi jest pozbawione zewnętrznego przymusu, a jedynie jest wynikiem wolnej woli człowieka. Powinności zatem potwierdzają niejako wyższy poziom świadomości moralnej i uwalniają człowieka od przykrych konsekwencji psychologicznych. Mają one w sobie coś z posłannictwa czy misji, które optymalizują poczucie i proces osiągnięcia dobra moralnego.

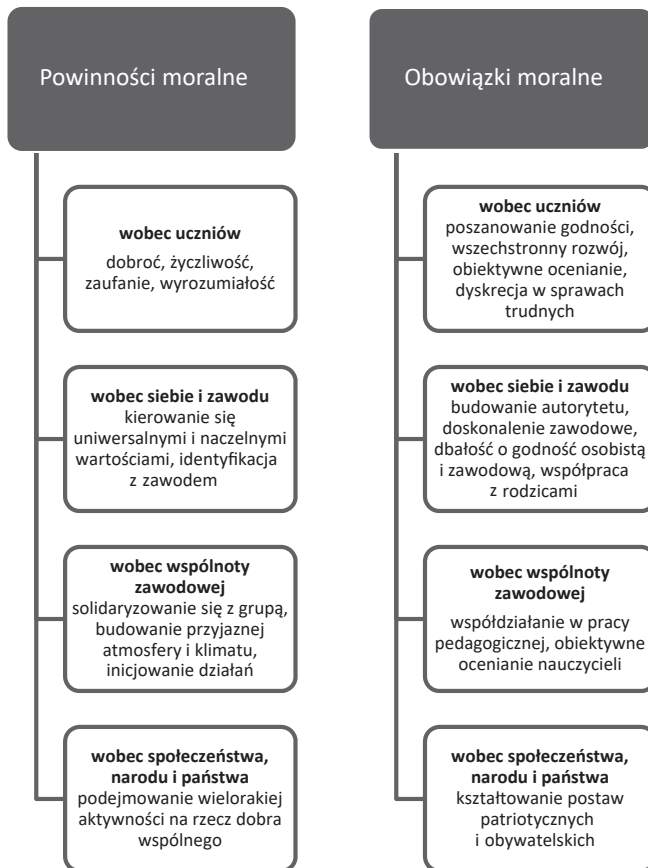
W procesie wychowania moralnego powinności i obowiązki moralne stanowią ważny jego element. Z jednej strony podmioty wychowujące mają się przyczynić do ich poznania i kierowania się nimi przez podmioty wychowywane, zaś z drugiej – sami wychowawcy-nauczyciele winni zdawać sobie sprawę z roli, jaką odgrywają w wypełnianiu przez nich zadań pedagogicznych. Powinności i obowiązki moralne odzwierciedlają tożsamość osobową i zawodową nauczycieli, która wyraża ich doskonałość wewnętrzną, odwagę i odpowiedzialność moralną będące warunkiem skuteczności procesu wychowania.

Spośród wielu przypisywanych pedagogom obowiązków i powinności moralnych ukażemy te, które najczęściej są im przypisywane i akceptowane przez społeczeństwo.

---

<sup>191</sup> Por. M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 120–127; C. Znamierowski, *Oceny i normy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957, s. 499 i nast.

Schemat 28. Powinności i obowiązki moralne wychowujących i nauczających



Opracowanie własne.

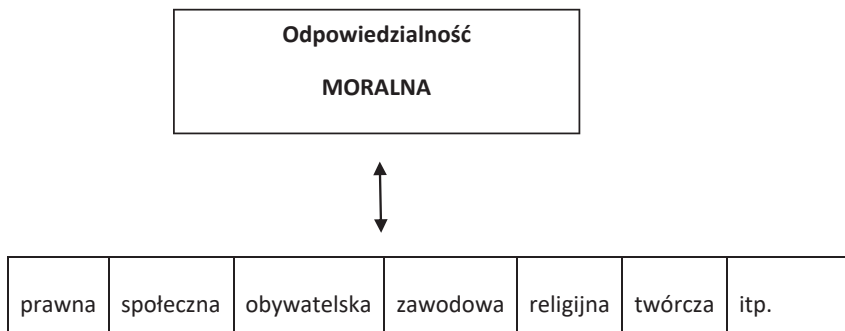
W powyższym schemacie uwzględniono przykładowo i zarazem hasłowo tylko niektóre powinności i obowiązki moralne, które można przypisać osobom uczestniczącym w procesach pedagogicznych, czyli w działalności wychowawczej, edukacyjnej i socjalizacyjnej. Ich rejestr jest uproszczony i wymaga odpowiedniego komentarza uzupełniającego. Zestawienie elementarnych powinności i obowiązków moralnych ma na celu ukazanie potrzeby głębszego namysłu nad podjętą tu kwestią i jego miejscem w procesie wychowania moralnego.

### 3.3. Odpowiedzialność moralna

Odpowiedzialność jest terminem powszechnie stosowanym w języku, tak potocznym, jak i stanowi pewną kategorię pojęciową w różnych dziedzinach nauki. Odpowiedzialność jest różnie definiowana, mimo że z reguły ma odniesienie do czynów, zachowań i postępowania człowieka. Wincenty Okoń stwierdza, że „odpowiedzialność to ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem”<sup>192</sup>.

W ujęciu słownikowym przez odpowiedzialność rozumie się „konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji”<sup>193</sup>. Odpowiedzialność – co wynika z przytoczonego zapisu słownikowego – należy do natury moralności i odnosi się do różnych zjawisk życia indywidualnego oraz społecznego ujmowanych w różnych kontekstach. Fenomen odpowiedzialności człowieka tak silnie oddziałuje na współczesną myśl człowieka, iż próbuje się konstruować szereg różnych szczegółowych teorii odpowiedzialności. Prowadzą one do wyodrębnienia pewnych typów odpowiedzialności, które przedstawia poniższy schemat.

Schemat 29. Typy odpowiedzialności



Opracowanie własne.

<sup>192</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 209.

<sup>193</sup> *Mały słownik języka polskiego PWN*, dz. cyt., s. 547–548.

Przykładowo wymienione typy odpowiedzialności łączy – jak się wydaje – nadrzędna odpowiedzialność, odpowiedzialność moralna, dla której fundamentem jest dobro człowieka, świadczące o jego prawości. Bycie odpowiedzialnym moralnie oznacza bezwarunkowe kierowanie się wartościami, powinnościami i obowiązkami moralnymi. W procesie wychowania moralnego ważne jest zapoczątkowanie odpowiedzialności poprzez samoodpowiedzialność. Jej istotę ukazuje Wilhelm Weischedel w stwierdzeniu: „Ja sam oznacza w pierwszym rzędzie: ja, nie ktoś inny jestem tym, przed którym ta odpowiedzialność ma miejsce”<sup>194</sup>. Dotyczy ono osobistego, wielostronnego rozwoju, dążenia do doskonałości, wypełniania zadań związanych z realizacją codziennych zobowiązań. To ważne przesłanie stawia samoodpowiedzialność oraz odpowiedzialność jako cel wychowania moralnego. Tym samym samoodpowiedzialność staje się elementarną odpowiedzialnością moralną<sup>195</sup>. Każdy typ odpowiedzialności wymieniony w schemacie warunkuje swoje zaistnienie od samoodpowiedzialności moralnej tych, którzy je definiują.

Obszar refleksji nad odpowiedzialnością nazywany bywa filozofią odpowiedzialności oraz samoodpowiedzialności. Fenomen odpowiedzialności człowieka tak silnie oddziałuje na współczesną myśl człowieka, iż próbuje się konstruować szereg różnych szczegółowych teorii odpowiedzialności. Przykładem może być teoria, która zakłada, że odpowiedzialność jest „wzięciem na siebie skutków własnego działania, do czego człowiek jako osoba moralna czuje się wewnętrznie przymuszony, bowiem musi on je przypisać sobie samemu, własnej decyzji, swej woli”<sup>196</sup>. Innym przykładem jest stwierdzenie mówiące, że „człowiek jest odpowiedzialny nie tylko za czyny, których wprawdzie nie chciał dokonać i nie dokonał, ale od niego zależało, by im zapobiec. Bycie odpowiedzialnym to nic innego, jak zaciągnięcie zobowiązań moralnych. Ogólnie rzecz ujmując, jest to postrzeganie niepisanej umowy społecznej, zawartej przez każdego przychodzącego na świat”<sup>197</sup>.

<sup>194</sup> W. Weischedel, *Istota odpowiedzialności*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, pod red. J. Filka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 96.

<sup>195</sup> Por. K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1991, s. 43.

<sup>196</sup> D. Hoffmeister, cyt. za J. Schwartländer, *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10, s. 6.

<sup>197</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1995, s. 185.

Powyższe założenia wskazują na dwie zasadnicze cechy konstytutywne tego fenomenu, a mianowicie: branie na siebie skutków własnych czynów, działań, zachowań i postępowania, a także przyjmowanie na siebie tych, których bezpośrednimi sprawcami sami nie byliśmy, lecz mając pełną świadomość ich negatywnych następstw, nie przeciwstawiliśmy się ich zaistnieniu.

Takie podejście do rozumienia odpowiedzialności wskazuje na ścisły jej związek z moralnym wymiarem życia człowieka. Odpowiedzialność jest więc czymś, co wiąże się nie tylko z postępowaniem człowieka, które nie jest wolne od moralnego wymiaru jego stosunku do drugiego (wobec Boga i człowieka) oraz otaczającego go świata, zarówno materialnego, jak i duchowego.

Powyższa interpretacja ma swoje potwierdzenie w zasadzie mówiącej, że odpowiedzialność to nic innego jak odpowiedź drugiemu człowiekowi za własne postępowanie, to niezawodność w postępowaniu wobec drugiego człowieka, dla którego odpowiedzialność jest wyrazem najwyższej godności człowieka. Odpowiedzialność występuje także zawsze w jakimś jawnym bądź ukrytym związku z prawością, ku której człowiek dąży i którą kształtuje na drodze różnych, często różniących się od siebie relacji, w jakie wchodzi z INNYMI. Tymi INNYMI są na ogół konkretni ludzie, którym winni jesteśmy zawsze jakąś „odповідź”. Eberhard Griesebach twierdzi, że „odpowiedzialność wydaje się przeto warunkiem i podstawową formą naszej rzeczywistości. Moja relacja z INNYYM, który wyznacza mi granicę, jest w rzeczywistości określona przez odpowiedzialność”<sup>198</sup>.

Gdy mówimy o odpowiedzialności rodziców, nauczycieli i wychowawców, mamy najczęściej na uwadze ich odpowiedzialność prawną, zaś w mniejszym stopniu odpowiedzialność moralną, od której nikt nie jest uwolniony. Chociaż każda z nich dotyczy jak gdyby innego obszaru aktywności i postaw, to bardziej wnikliwa analiza tego problemu pozwala zauważyć, że w wielu miejscach mają one wspólne zakresy, a niekiedy nakładają się na siebie. Bez względu na formalno-treściowe rozstrzygnięcie kwestii dotyczącej rozróżnienia w „polu odpowiedzialności prawnej i moralnej”, należy zdać sobie sprawę, że każda z nich wiąże się ściśle z pojęciem „odpowiedzialności moralnej”, bowiem ta oparta jest na kategorii wartości dobra i jego zaprzeczenia. Oba wymienione typy odpowiedzialności leżą

<sup>198</sup> E. Griesbach, *Odpowiedzialność*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, dz. cyt., s. 62.

u podstaw czegoś, co można określić jako odpowiedzialność pedagogiczna/wychowawcza. Trzeba jednak dodać, że każdy wychowujący, rodzic, nauczyciel itp. jest odpowiedzialny moralnie za swoje działania wówczas, gdy potrafi odróżnić dobro od zła, prawdę od fałszu oraz gdy dokonuje między nimi świadomego wyboru.

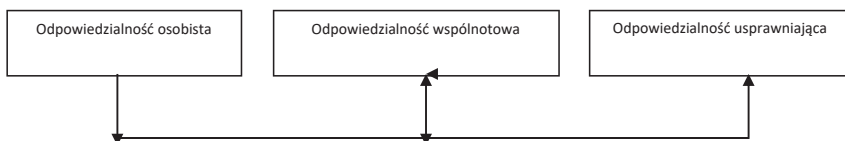
Przyjęcie takiego stanowiska rodzi pytanie: jak kształcić i wychowywać do odpowiedzialności? Odpowiedź nie jest prosta, ale ważne jest jej ustawiczne poszukiwanie. Otóż wydaje się, że odpowiedzialność moralno-pedagogiczna zasadza się na mądrości, która jest nie tylko zdolnością do stosowania wiedzy jako całości, ale umiejętnością przekraczania dotychczasowych schematów, wzorów myślenia, osobistego bądź zbiorowego doświadczenia oraz stawiania nowych, nierzadko trudnych pytań. Stąd można wnioskować, że odpowiedzialności za czyny i działania wychowawcze, edukacyjne i opiekuńcze towarzyszy zawsze określona: (1) intencja, którą można ująć w kategoriach czynów/działań mieszczących się w obszarze tego, co określamy mianem wychowania moralnego. Ich właściwości należy upatrywać w perspektywie dorosłości odpowiedzialnego życia dzieci i młodzieży – we wszystkich znaczeniach tego określenia; (2) materia, czyli uznawany przez wychowujących system i hierarchia wartości, wiedza etyczna, własne postępowanie moralne oraz świadomość obowiązków i powinności moralnych, które wyróżniają się normatywnością, wpływając na codzienne działania pedagogiczne. Takie podejście umożliwia racjonalne wspomaganie wychowanków w zdobywaniu wiedzy o tym złożonym fenomenie, jakim jest moralność, oraz przyczynia się do kształtowania odpowiedzialnych postaw za własne czyny i działania wychowywanych; (3) okoliczności, w jakich człowiek staje się odpowiedzialny, mimo niuansów i wewnętrznych sprzeczności oraz dylematów, jakie mu towarzyszą w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności. To one mają na celu pobudzać młodego człowieka do samodzielności myślenia, własnego poszukiwania sensu odpowiedzialnego życia<sup>199</sup>.

Odpowiedzialność moralna podmiotów wychowujących dotyczy przede wszystkim jakości postępowania pedagogicznego, którego wymiarami są trzy zasadnicze zakresy.

---

<sup>199</sup> Por. S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 26–27.

Schemat 30. Zakresy działań kształtujących odpowiedzialność moralną



Opracowanie własne.

Pierwszy zakres działań kształtujących odpowiedzialność moralną odnosi się do osobistego, indywidualnego, a zarazem bardzo konkretnego i uchwytanego zachowania wychowanków, ale także dorosłych osób, którego źródłem jest nierzadko intuicyjne odkrywanie i odróżnianie dobra od zła, prawdy od fałszu, piękna od kiczu. Ten zakres przyczynia się do kształtowania wrażliwości i postrzegania znaczenia w ich życiu wartości, powinności i obowiązków moralnych. Jest on w dużym stopniu wyznaczony działaniami, zachowaniami oraz postawami wspomagającymi osób wychowujących, które wynikają z zadań pedagogicznych przypisanych różnym rołom rodziców, nauczycieli czy wychowawców. Do ról tych zalicza się rolę opiekuńczą, wychowawczą czy edukacyjną, które przyczyniają się do formacji moralnej powierzonych im dzieci i młodzieży, jak i do ustawicznej formacji samych siebie. Proces formacyjny obu podmiotów wychowania ma charakter ustawicznego samodoskonalenia się i przyczynia się do rozwoju samoodpowiedzialności.

Wspólnotowy zakres kształtowania odpowiedzialności moralnej wyznaczają mikro- i mezospołeczne układy. Chodzi tu o wspólnotę rodzinną, społeczność szkolną, zorganizowane grupy w instytucjach i organizacjach pozaszkolnych, które są powołane do działalności pedagogicznej, a w założeniach wychowawczych stawiają za cel wychowanie moralne odwołujące się do poczucia więzi społecznej. To dzięki niej wychowankowie nabywają i rozwijają odpowiedzialność moralną, która uwyrażnia się w jakości ich postaw, czyli działaniach etycznych. Skuteczność zakresu odpowiedzialności moralnej zależy od wzajemnych relacji i struktur interpersonalnych budowanych na stycznościach, stosunkach i czynnościach społecznych kształtujących różne przestrzenie rzeczywistości społecznej. Rodzice, nauczyciele-wychowawcy, katecheci, instruktorzy, trenerzy i wszyscy, którzy odpowiadają lub tylko mają na uwadze rozwój i wychowanie moralne dorastających, przyczyniają się mniej lub bardziej świadomie do budowania wzajemnych i zarazem prawidłowych relacji opartych na wartościach uniwersalnych i naczelnym,

zwłaszcza na wartościach, powinnościach i obowiązkach moralnych, których odkrywanie i kierowanie się nimi należy do najważniejszych zadań pedagogicznych.

Usprawniająca odpowiedzialność moralna odnosi się do całościowej drogi każdego człowieka. Proces kształtowania usprawniającej odpowiedzialności moralnej u dorastających obliuguje do działań pedagogicznych wszystkich rodziców, nauczycieli i tych, którzy wychowanie traktują jako dobro wspólne. Ten zakres odpowiedzialności moralnej, a bardziej współodpowiedzialności, ma w jakimś stopniu wymiar uniwersalny i zarazem globalny. Dotyczy on odpowiedzialności za skutki, czyli sukcesy i porażki wychowania moralnego. To zakres odpowiedzialności na co dzień mało uchwytne, jednakże brzemienny w skutkach. Istotą moralnej odpowiedzialności usprawniającej jest kształtowanie jej w wymiarze odpowiedzialności osobistej oraz wszystkich wspólnot, w których człowiek żyje i uczestniczy. Uwolnienie się od tego zakresu odpowiedzialności poprzez jej całkowity brak lub złą wolę prowadzi nieuchronnie do zafaszowania dobra, ku któremu człowiek nieustannie zmierza.

Wymienione trzy zakresy odpowiedzialności moralnej ukazują nam ją samą jako złożony fenomen. Z jednej strony przyjmuje ona postać odpowiedzialności intymnej, osobistej, konkretnej, zaś z drugiej odpowiedzialności wzajemnej i wspólnej, niekiedy nazywanej zbiorową, którą niesłusznie próbuje się rozumieć pejoratywnie.

Można przyjąć założenie mówiące, że przedstawione zakresy odpowiedzialności moralnej (osobisty, wspólnotowy i usprawniający) wzajemnie się dopełniają, czyli nie są niezależne od siebie. Warto jednak pamiętać, że „pojęcie odpowiedzialności ma podwójne odniesienie: odpowiada się za coś lub za kogoś – i jest się odpowiedzialnym przed pewną instancją, zleciodawcą, który jest źródłem odpowiedzialności (...)”<sup>200</sup>. Z powyższego wynika, że owo „odpowiadanie za coś lub za kogoś” winno się dokonywać najpierw w świadomości podmiotu odpowiedzialnego. W takim przypadku należy docenić znaczenie i rolę samoodpowiedzialności.

W odniesieniu do odpowiedzialności moralnej rodziców i nauczycieli należy powyższą myśl odczytać następująco: najpierw ja sam, przed samym sobą, odpowiadam za podjętą decyzję, za jej rezultaty lub ich brak,

---

<sup>200</sup> G. Plicht, *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, dz. cyt., s. 139.

za ich następstwa, czy skutki. Ten rodzaj odpowiedzialności, a raczej samoodpowiedzialności, nie jest zwykłym pozostawieniem problemu „własnemu sumieniu”, a jedynie uwyrażnia dojrzałą odpowiedzialność osobistą, zarazem podstawową, zasadniczą, ale również mającą wymiar społeczny. Społecznego wymiaru odpowiedzialności nie da się osiągnąć, pomijając samoodpowiedzialność, która ma istotne znaczenie w przypadku działalności pedagogicznej jak i każdej innej, zwłaszcza u tych, którzy wykonują funkcje lub zawody obciążone społecznym zaufaniem.

Społecznym zaufaniem darzy się w pierwszej kolejności rodziców, którzy w procesie i poprzez właściwe rozumienie tego, czym w istocie jest proces wychowania moralnego, umacniają wrażliwość i poczucie osobistej odpowiedzialności moralnej swojego potomstwa, a tym samym w miarę skutecznie przeciwdziałają różnym dysfunkcjom i patologiom w rodzinie i środowisku. Kolejną ważną grupą są nauczyciele, wychowawcy pracujący w różnych instytucjach i organizacjach wychowawczo-edukacyjnych, duchowni, a wśród nich katecheci. Ich odpowiedzialność moralna wynika nie tylko z pozyskanej i utrwalanej wiedzy etycznej oraz doświadczenia, ale także z autentycznie ukształtowanego w sobie poczucia samoodpowiedzialności. Wszystkie te elementy potraktowane łącznie są nie tylko świadectwem osobistej i wspólnotowej odpowiedzialności moralnej, ale również świadczą o poziomie ich świadomości i kultury pedagogicznej.

Opisane wcześniej zakresy odpowiedzialności moralnej ukazują człowieka jako kogoś, kto jest ukierunkowany poprzez wychowanie i własną wolną wolę na odpowiedzialność i samoodpowiedzialność moralną. Idąc za tokiem myślenia Romana Ingardena, można wyróżnić określone sytuacje, w których człowiek: 1. ponosi odpowiedzialność za siebie, za kogoś i za coś, 2. podejmuje odpowiedzialność za siebie, kogoś i za coś, 3. jest obciążony odpowiedzialnością za samego siebie, za kogoś, za coś, 4. w wyniku oceny konkretnej sytuacji działa odpowiedzialnie w odniesieniu do siebie oraz innych osób<sup>201</sup>. Tytułem dopełnienia należy powiedzieć, że:

ad 1. rodzic, nauczyciel, katecheta, instruktor i in. ponoszą odpowiedzialność moralną z racji pełnionych ról i powierzonych im funkcji. Ten rodzaj odpowiedzialności moralnej ma wymiar osobisty, indywidualny, niekiedy bardziej intymny;

<sup>201</sup> Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 73–74.

ad 2. podejmują odpowiedzialność moralną wszyscy ci, których wrażliwość moralna i wiedza etyczna stanowią źródło świadomego poczucia odpowiedzialności za działania pedagogiczne, czyli wychowawcze, socjalizacyjne i edukacyjne względem powierzonych im innych osób, zwłaszcza dzieci i młodzieży;

ad 3. obarczenie odpowiedzialnością moralną przypisuje się wszystkim tym, którzy są zobligowani do respektowania zasad i norm prawnych utożsamianych/identycznych z normami i zasadami regulującymi życie i współżycie społeczne;

ad 4. odpowiedzialne działania moralne człowieka to takie, które wynikają ze zrozumienia znaczenia i respektowania etycznie akceptowanych powinności i obowiązków moralnych.

W procesie wychowania moralnego nie bez znaczenia jest uwzględnienie kilku zasad kształtujących doświadczanie odpowiedzialności moralnej. Wśród nich na uwagę zasługują:

Zasada równości w kierowaniu się odpowiedzialnością moralną przez wszystkich i we wszystkich sytuacjach i relacjach interpersonalnych: rodzice–potomstwo; nauczyciele–uczniowie; wychowawcy–wychowankowie; opiekunowie–podopieczni; itp.

Zasada proporcjonalności, czyli kierowania się rozsądkiem i umiarem, dzięki któremu podmioty wychowujące potrafią adekwatnie określić zakres i poziom stawianych wymagań moralnych dostosowanych do możliwości rozwojowych podmiotów wychowywanych;

Zasada podzielności, czyli kierowania się zaufaniem do osobistego potencjału indywidualnej kondycji moralnej podmiotów wychowujących przyczyniającej się do sprawczości wychowania moralnego podmiotów wychowywanych;

Zasada przejrzystości, czyli kierowania się transparentnością i odwagą w stawianiu celów i zadań oraz w doborze metod wychowania moralnego, których intencją jest kierowanie wychowanków ku wytrwałości w rozumieniu sensu i znaczenia cnót i wartości moralnych oraz dochodzenia do nich na drodze samoodpowiedzialności;

Zasada jawności, czyli kierowania się publiczną wiedzą we wszystkich zakresach odpowiedzialności moralnej, gdyż nie są one jedynie sprawą sumienia czy prywatną, lecz przynoszą pożytek życiu osobistemu oraz relacjom i reakcjom społecznym.

Kierowanie się wymienionymi zasadami przez podmioty wychowujące może się przyczynić do optymalizacji procesu wychowania moralnego. Autentyczność i jakość odpowiedzialności moralnej zależy z pewnością od wielu czynników, zwłaszcza od intencjonalnych działań podmiotów wychowujących, czyli rodziców, nauczycieli, wychowawców i podobnych osób. Personalny aspekt ma tu znaczenie zasadnicze i dlatego można mu przypisać dwa wymiary: egzogeniczny, czyli przypisany im z racji ról, funkcji i zadań oraz oczekiwań społecznych, oraz endogeniczny, czyli wynikający z ich osobistej wrażliwości i dojrzałości moralnej, którą cechuje samoodpowiedzialność i odpowiedzialność moralna<sup>202</sup>.

Wychowanie moralne jest procesem kształtowania postaw etycznych wychowanków. Zatem ważną kwestią jest wypracowanie ich gotowości do ponoszenia konsekwencji za czyny, zachowania i postępowanie własne w stosunku do innych osób, ale także wobec różnych istot (zwierząt i roślin) oraz przedmiotów im powierzonych lub napotkanych w kontaktach z szeroko rozumianym środowiskiem. Rodzice i nauczyciele oraz wszyscy wychowujący dorastających muszą mieć pełną świadomość, że wychowanie do odpowiedzialności moralnej realizuje się zawsze na podłożu określonych wartości, stosunku do nich, naruszania ich lub urzeczywistniania<sup>203</sup>.

### 3.4. Sumienie – samokontrola i ocena postępowania

Sumienie uwyrażnia się w świadomości człowieka wraz z momentem rozeznania dobra i zła. Rozeznanie należy rozumieć jako dojrzałość do formułowania sądów lub wybierania zachowania zgodnego z postulatami moralnymi, których źródłem jest prawość oraz powinności i obowiązki moralne człowieka. Jest ono metodą analizy diagnozującej wszystkie sytuacje problematyczne związane z rozumieniem dobra i zła w wymiarze indywidualnym, jak i w relacjach z innymi. Dzięki rozeznaniu sumienie staje się czymś, co prowadzi człowieka do odkrywania etycznej prawdy, która

<sup>202</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998, s. 89.

<sup>203</sup> Por. M. Michalik, *Istota odpowiedzialności*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998, s. 19–44.

odwołuje się zawsze do dobra i dobrych skłonności, zwłaszcza w sytuacjach problematycznych i trudnych do jednoznacznych rozwiązań.

Można zatem powiedzieć, że sumienie jest świadomą wewnętrzną reakcją człowieka na wszelkie działania i zachowania człowieka mające wymiar moralny. Wyznacza i określa ono jego stan mentalny, duchowy, a także psychiczny. Usposabia człowieka do zachowań i postępowania zgodnego ze zinternalizowanymi moralnymi wartościami uniwersalnymi i naczelnymi, ale także codziennymi, dzięki jego indywidualnym procesom myślowym i rozumowym. Pobudza stany emocjonalne o charakterze przeżyć pozytywnych i negatywnych, gdy postępowanie człowieka skłania się ku dobru moralnemu lub gdy jest jego zaprzeczeniem. Wreszcie można powiedzieć, że sumienie czyni człowieka wrażliwym i gotowym do bezpośredniego lub pośredniego reagowania na dobro lub zło moralne. Sumienie wiąże się z poczuciem moralnym, które Maria Ossowska określa jako „wszechobejmującą dyspozycję do wszelkich przeżyć moralnego typu”<sup>204</sup>. Sumienie zbiera wszystkie wątki myślenia, przeżywania i postępowania moralnego, które poddaje samokontroli i samoocenie tego, co dobre, a co złe. Mówimy wówczas o głosie sumienia, który jest instancją czułą i zarazem informującą człowieka o jego stanie określanym powszechnie jako „czyste” lub „nieczyste” sumienie. Stan „nieczystego” sumienia może wywoływać pewne „wyrzuty” w świadomości człowieka, które skłaniają do konieczności dobrowolnego poddania się naprawczym sankcjom moralnym mającym się przyczynić do tworzenia szansy na poprawę. Niezrozumienie ważności tej kwestii powoduje, że „wyrzuty” sumienia może człowiek nosić nawet do końca życia.

Z powyższego wynika, że sumienie człowieka nie jest mu dane wraz z momentem urodzenia się, lecz podlega całościowemu procesowi rozwojowemu. Główną rolę w tym procesie odgrywają wszystkie przestrzenie aktywności pedagogicznej, tj. wychowanie, jak również socjalizacja i edukacja. Zadaniem ich jest kształtowanie sumienia, które ma na celu przyczynić się w sposób jak najbardziej świadomy do rozwoju i integracji moralnej każdego człowieka, czyli do udoskonalania, modyfikowania, a nawet wzbogacania sumienia. Obojętność, zaniechania, zaniedbania lub ignorowanie procesu kształtowania sumienia prowadzą do jego deformacji.

Tradycyjna teologia moralna, a zwłaszcza etyka katolicka, która wskazuje cele i zadania wychowania moralnego, wyróżnia pewne typy sumienia. Głosi

<sup>204</sup> M. Ossowska, *Motywy postępowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 223.

ona, że ideałem jest sumienie czułe i delikatne, którego przeciwieństwami są: (1) *sumienie szerokie*, które łatwo usprawiedliwia czyny, działania i zaniechania niemoralne; (2) *sumienie faryzejskie*, które przypisuje wagę czynom, działaniom i zaniechaniom moralnym o mniejszym znaczeniu gatunkowym, a lekceważy te, które są ważnymi z punktu widzenia cnót, prawości, obowiązków i powinności moralnych człowieka; (3) *sumienie skrupulatne*, które ustawicznie niepokoi człowieka obawą popełnienia złych czynów, działań i zaniechań moralnych; (4) *sumienie przytępione*, które nie powoduje żadnych lub tylko słabe wyrzuty z powodu czynów, działań i zaniechań moralnych<sup>205</sup>. Są to typy sumień niewłaściwie ukształtowanych, a co więcej, można powiedzieć, są to sumienia zdeformowane.

Prawidłowo uformowane sumienie jako narzędzie ogarniające porządek w życiu moralnym człowieka jest instancją nie tylko odkrywającą, ale także uprzedzającą rozpoznawanie dobra i zła. Ponadto alarmuje o moralnych nieprawidłowościach, zawsze gdy do nich dochodzi we własnym, społecznym i religijnym życiu. Tylko prawidłowo ukształtowane sumienie przyczynia się do nadawania sensu pracy nad rozwojem własnej osobowości, nad rozwojem duchowości, jej cechami i formami, bez względu na to, czy pojmujemy ją teologicznie jako nadnaturalną właściwość człowieka, czy jako naturalną właściwość gatunku *homo sapiens*, powiązaną z różnymi egzystencjalnymi praktykami życia człowieka prowadzącymi do konstytuowania się JA podmiotowo-osobowościowego. Sumienie jest tym, co pomaga w odkrywaniu, nadawaniu i ocenianiu sensu życia każdego człowieka.

Troską i zobowiązaniem tych, którzy świadomie i profesjonalnie uczestniczą w procesie wychowania moralnego, jest przyczynianie się do formowania sumień podmiotów wychowywanych. Jednym z najważniejszych celów wychowania moralnego jest wspomaganie dzieci i młodzieży w kształtowaniu własnego sumienia. Proces ten rozpoczyna się od rozbudzenia w uczniach poznawczej dociekliwości, która jest cechą umysłu i wyraża się logicznym myśleniem oraz umiejętnością stawiania pytań. W praktyce polega to na poszukiwaniu intelektualnej i życiowej odpowiedzi na podstawowe pytania: kim jestem jako człowiek; czym mam się kierować, aby prawidłowo, poprawnie i odpowiedzialnie rozpoznawać oraz kierować się dobrem, a jak unikać wszelkiego zła. Takie podejście pedagogiczne nie wyklucza harmonijnych

---

<sup>205</sup> Por. A. Witkowiak, *Propedeutyka teologii katolickiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1960, s. 205.

zachowań wychowanka zgodnych z naturą, ale przyczynia się do formacji sumienia, które należy rozumieć jako „...specyficznie ludzką zdolność oceny własnych działań przez odwoływanie się do etycznych pojęć dobra i zła oraz aprobowanej hierarchii wartości”<sup>206</sup>.

Celem i zadaniem wychowania moralnego jest kształtowanie sumienia, które jest pewną normą moralności. Tylko człowiek o właściwie ukształtowanym sumieniu może spełniać warunki osoby prawej, właściwie respektującej obowiązki i powinności moralne oraz stawać się odpowiedzialnym moralnie za czyny, zachowania i postępowanie wobec samego siebie i innych. Dzięki prawidłowo ukształtowanemu sumieniu jednostka ludzka dociera do prawdy o własnym życiu, ocenia i kontroluje je autonomicznie pod kątem znanych mu i przyjętych za własne wartości uniwersalnych, intrapersonalnych, interpersonalnych i wszystkich codziennych, które stanowią o jej prawości.

W całościowym procesie kształtowania sumienia ważną rolę odgrywają najpierw rodzice i to już od pierwszych lat życia dziecka. Proces ten jest kontynuowany przy współudziale nauczycieli i wychowawców w okresie dorastania młodego pokolenia. Niemalą rolę odgrywa tu również wychowanie religijne w przypadku uczniów autentycznie wierzących i regularnie praktykujących.

W czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego wychowanie moralne napotyka wiele trudności powodowanych różnymi czynnikami. Osłabiają one proces kształtowania sumienia prawego, czyli takiego, któremu można w pełni zaufać, bez większych obaw, że ono zwiedzie człowieka na drogę nieprawości. Sumienie prawe to takie, które upewnia człowieka w tym, że właściwie rozeznaje on dobro i zło moralne. Idzie w tym wychowaniu o to, aby dziecko i dorastający stopniowo, ale konsekwentnie osiągnęli stan umysłu, który Stanisław Jasionek określa „...gotowością czujną, stanem jakby spokojnego czujnego pogotowia, bez ospałości czy znieczulenia obserwowanego w stanach sumienia szerokiego, ale też bez nadmiernego niepokoju i lęku charakteryzującego sumienia skrupulantów. Należycie działające sumienie przejawia jeszcze inne, oprócz czujności, przymioty. Jest ono delikatne (tzn. czułe w zakresie dobra i zła), wrażliwe (reaguje nie tylko na wielkie, lecz i subtelne sprawy moralnej jakości działania), nie przesadza (nie stwarza obowiązków tam, gdzie ich nie ma). Reaguje szybko, osądza

---

<sup>206</sup> A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, dz. cyt., s. 25.

pewnie i trafnie; drogę działania ukazuje sprawnie i zdecydowanie”<sup>207</sup>. Autor ten przestrzega, mówiąc, że „nie godzi się działać w tym stanie sumienia, które nazywa się sumieniem wątpliwym, gdyż podejmowane wówczas działania należy uznać za równoznaczne jeśli nie ze chceniem zła, to przynajmniej z wyraźnym jego dopuszczeniem”<sup>208</sup>. Sumienie prawe to takie, które nie tylko pozwala odróżnić dobro od zła moralnego, ale kształtowane jest na takich wartościach moralnych, jak prawda, odpowiedzialność, mądrość, uczciwość, roztropność, szczerłość i in.<sup>209</sup>.

Sumienie to ukształtowany w procesie wychowania moralnego indywidualny mechanizm samokontroli i oceny postępowania o szerokim zakresie działania, odwołującego się do świata wartości etycznych. Jego funkcją jest ostrzeganie o moralnych nieprawidłowościach w zakresie czynów, zachowań i postępowaniu człowieka. Można powiedzieć, że jest ono/ma być sygnalistą w sytuacjach zagrożenia każdego dobra moralnego, które czyni człowieka prawym członkiem wspólnoty, do której przynależy. Stąd na rodzicach, nauczycielach, wychowawcach i wszystkich opiekunach dzieci, a zwłaszcza dorastającej młodzieży, spoczywa obowiązek formacji ich sumienia oraz odpowiedzialność za proces jego kształtowania.

Z pedagogicznego punktu widzenia sumienie młodego człowieka jest kształtowane przez podmioty spełniające funkcje wychowawcze, edukacyjne, a nawet socjalizacyjne. Ich autentyczna rola w początkowej fazie polega na kształtowaniu sumienia opartym na autorytecie, jaki posiadają z racji wykonywanych zadań rodzicielskich, nauczycielskich, wychowawczych i opiekuńczych. Do instytucjonalnych autorytetów zaliczyć można nie tylko rodzinę, szkołę, ale także różne ważne dla życia i rozwoju moralnego każdego człowieka instytucje, organizacje, wspólnoty czy związki, w tym religijne i wyznaniowe. Mowa tu o autorytecie rozumianym jako fenomen, który dorastający postrzegają w kategoriach dobrowolnego przymusu, a który skłania ich do uznawania i poddania się jego przewodnictwu. Kształtowanie sumienia dokonuje się za sprawą pewnego nacisku zewnętrznego na drodze uznania przez wychowywanych wartości i norm moralnych jako określonego dobra wskazywanego przez owe autorytety.

<sup>207</sup> S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, dz. cyt., s. 37.

<sup>208</sup> Tamże, s. 36.

<sup>209</sup> Wartości te zostaną opisane w rozdz. 4.

Optymalizacja procesu wychowania sumienia a właściwie jego kształtowanie jest możliwe, gdy podmiot wychowujący, czyli autorytet, uwzględni i dociera w swym pedagogicznym postępowaniu do podstawowych elementów struktury sumienia wychowanków. Są nimi:

(1) rozeznanie, (2) mobilizacja sił i dążenia woli oraz (3) elementy emocjonalne.

Ad (1). Podmioty wychowujące mogą się świadomie przyczynić do kształtowania prawidłowych postaw moralnych wychowanków, wdrażając ich do osobistego rozeznawania obiektywnej prawdy oraz moralnego dobra. Rozeznanie to zdolność do formułowania sądów lub wybieranie zachowań zgodnych z wymaganiami danej sytuacji<sup>210</sup>. Jednakże trzeba pamiętać, że obiektywne prawdy i moralne dobro, które człowiek jest w stanie bezpośrednio ujmować, mogą być wypaczane przez kulturę i osobiste poglądy, a tym samym mogą być przyczyną błędów i złudzeń<sup>211</sup>. Zbigniew Sareło powiada, że „ze względu na możliwość pobłądzenia w osobistym odbiorze wartości, człowiek powinien w swej wolności pytać o prawdę. Pomocą w poszukiwaniu obiektywnej prawdy o wartościach jest dialog z «drugim». Dialog taki jest możliwy, ponieważ istnieje obiektywny porządek wartości, a ich poznanie ma charakter intersubiektywny. Ono może być ze zrozumieniem przekazywane innym”<sup>212</sup>. W rozeznaniu przez wychowanka obiektywnej prawdy i moralnego dobra wspomagają go rodzice, nauczyciele i wszyscy, którzy w większym bądź mniejszym stopniu są zobligowani do udziału w procesie wychowania moralnego z racji ról i funkcji społecznych. Ich obowiązkiem i powinnością jest wieloaspektowa aktywność pedagogiczna skierowana na wyzwalanie w wychowanku potrzeby odkrywania obiektywnej prawdy i moralnego dobra, cnót i wartości moralnych. To one stanowią budulec sumienia, które ma moc zobowiązującą. „Człowiek moralnie postępuje, gdy podejmuje decyzje zgodnie z własnym sumieniem”<sup>213</sup>.

Ad (2). W strukturę sumienia wchodzi elementy mobilizacji sił i dążenia woli. Proces wychowania moralnego a tym samym podmioty wychowujące mają za zadanie wyzalać w wychowanku jego własne

<sup>210</sup> Por. G. Vigneli, *Revolucja duszpasterska. Sześć słów-talizmanów w synodalnej debacie o rodzinie*, Stowarzyszenie Kultury Chrześcijańskiej im. Ks. Piotra Skargi, Kraków b.r.w., s. 61.

<sup>211</sup> Por. A. Siemianowski, *Sumienie*, Bydgoszcz 1997, s. 71 i nast.

<sup>212</sup> Z. Sareło, *Sumienie – zobowiązujący dar*, „Episteme” 2001, nr 7, s. 124–125.

<sup>213</sup> Tamże, s. 116.

odczucia wartości moralnych, osobiste zaangażowanie względem moralnej poprawności czynów, zachowań i postępowania zgodnych z uznawaną hierarchią wartości. Wychowujący przybliżają wychowankom ich obraz, ale w złożonym procesie wychowania moralnego skuteczność i sprawczość moralnych oddziaływań pedagogicznych zależą od autonomicznych decyzji i wyboru samych wychowanków. Stąd ważne staje się kształtowanie świadomości etycznej podmiotów wychowywanych podczas wszystkich procesów pedagogicznych, w tym przede wszystkim edukacji, autoedukacji, socjalizacji, resocjalizacji, zaś przede wszystkim wychowania i samowychowania, bez względu na to, jaki przypiszemy tym pojęciom zakres i treść. Świadomość etyczną wychowanka tworzą: wiedza oraz preferowany system wartości i ocen moralnych oraz norm postępowania, które odnoszą się do szeroko rozumianych czynów, zachowań i postępowania moralnego. Prawidłowo ukształtowane sumienie kształtuje świadomość etyczną, która przyczynia się do mobilizacji sił i dążenia woli wychowanka do wyznaczania i obierania celów oraz podejmowania kontroli własnych poczynań moralnych.

Ad (3). Elementem strukturalnym sumienia są emocje, które zawsze towarzyszą każdemu opowiedzeniu się za lub przeciw dobru moralnemu. Podejmowaniu decyzji moralnych towarzyszą subiektywne uczucia niepewności, lęku, niekiedy wstydu, ale także satysfakcji<sup>214</sup>. Przybierają one na sile zwłaszcza wówczas, gdy człowiek doświadcza wewnętrznego konfliktu w momencie wyboru czynów dobrych lub złych moralnie. Emocje prowadzą niekiedy do obniżenia nastroju, smutku, a nawet braku poczucia sensu życia. Wolny wybór decyzji opowiedzenia się po stronie dobra lub zła należy do sumienia, które jest zawsze ostateczną instancją orzekającą o moralnej wartości człowieka jako podmiotu, który wpływa na spełnienie lub zaniechanie danego działania.

Kształtując sumienia wychowanków, każdy wychowujący musi zdawać sobie sprawę z tego, że jego uformowanie zależy także, wcale nie w mniejszym stopniu niż od rozeznania oraz mobilizacji sił i dążenia woli wychowanka, od subiektywnych aspektów sytuacyjnych i podmiotowych. Mamy tu na myśli osobiste doświadczenia życiowe wychowanka oraz jego przymioty osobiste czy wręcz osobowościowe. Do nich należy niepowtarzalność wielorakich i różnorodnych sytuacji doświadczanych osobiście przez wychowanków a związanych z miejscem i czasem oraz historią ich jednostkowego

<sup>214</sup> Por. tamże, s. 124.

życia. Sumienie przypomina o podjętych wcześniej decyzjach, które dotyczą czynów i zachowań nagannych lub wynikających z poczucia bezinteresownej dobroci, o zobowiązaniach, jakie wychowanek już podjął a ich nie spełnił, o popełnionych nieprawościach zaistniałych w przeszłości w różnych relacjach osobowych itp.<sup>215</sup>. Podmioty wychowujące (rodzice, nauczyciele i wszyscy dorośli uczestniczący świadomie w procesie wychowania moralnego) muszą zdawać sobie sprawę z tego, że właściwie uformowane sumienie powinno być wrażliwe na każde zło, powinno być czujne i reagować na każdą moralną nieprawidłowość zawsze, kiedy do niej dochodzi.

---

<sup>215</sup> Por. tamże, s. 120.



## 4. Dyskurs wokół wartości moralnych

---

- 4.1. Wartości moralne przedmiotem refleksji i dążeń człowieka
- 4.2. Uniwersalne wartości moralne
- 4.3. Intrapersonalne wartości moralne
- 4.4. Interpersonalne wartości moralne
- 4.5. Wartości o proveniencji moralnej

Wychowanie moralne rozumiemy tu jako proces *sui generis* pedagogiczny, którego podstawowym celem jest wprowadzanie człowieka, zwłaszcza dzieci i młodzieży w świat wartości określanych jako wartości moralne. Proces ten zasada się na wspomaganiu dorastających w odkrywaniu i doświadczaniu tych wartości, a jego następstwem winno być kierowanie się nimi w całozyciowym podążaniu ku dobru w rozumieniu nauk o moralności i odnajdywaniu sensu życia tak osobistego, indywidualnego, jak i wspólnotowego, społecznego. Proces ten ma na celu wprowadzanie dorastających w świat cnót, kształtowanie prawości, którą rozumnie potwierdzają w sumiennym wypełnianiu powinności i obowiązków moralnych oraz rozwijają poczucie odpowiedzialności za czyny, zachowania i postępowanie służące dobru.

Sam termin *wartość*, jak już wspomniano wcześniej, jest wieloznaczny i niezwykle trudny do jednoznacznego zdefiniowania. W literaturze filozoficznej czy humanistycznej, a także nauk społecznych odnajdujemy różne próby dookreślenia tego pojęcia. Są to najczęściej definicje sprawozdawcze, projektujące, regulujące, a nawet perswazyjne. Nie wszystkie z nich spełniają

kryteria definicji typu wyraźnego, kontekstowego, pełnego czy cząstkowego<sup>216</sup>. Każda próba nadania znaczenia terminowi *wartość* wyrasta z reprezentowanej przez jej autora orientacji światopoglądowo-filozoficznej bądź szkoły filozoficznej, do której przynależy lub ją w jakimś stopniu reprezentuje. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku także dyscyplina naukowa, na gruncie której wartości moralne są przedmiotem jej poznania.

Aksjologia dysponuje wieloma stanowiskami dotyczącymi podziału wartości. Podziały te są analizowane na płaszczyźnie psychologicznej bądź socjologicznej, ekonomicznej, kulturowej, religijnej, a nawet językoznawczej. Punktem wyjścia jest z reguły filozoficzna interpretacja wartości, która jest najbardziej przydatna z punktu widzenia potrzeb rozważań pedagogicznych oraz mających odniesienie do praktyki wychowawczej i edukacyjnej. Jej skuteczność zależeć będzie od jasnego zrozumienia przez osoby kierujące procesami pedagogicznymi tego, na czym zasadza się istota i istnienie wartości, oraz sposobu ich realizacji w procesie wychowania.

Od przełomu XIX/XX wieku naturą i istnieniem *wartości* zajmuje się aksjologia, czyli nauka o wartościach, nazywana też teorią wartości. Słownikowe wyjaśnienie jej nazwy sprowadza się do następującego stwierdzenia: „aksjologia ogólna zajmuje się badaniem wartości, ich hierarchii i systemów, aksjologia szczegółowa – jako dziedzina zainteresowania różnych dyscyplin – rozpatruje związane z nimi wartości: moralne, estetyczne, ekonomiczne, poznawcze”<sup>217</sup>. Do szczegółowej aksjologii zalicza się aksjologię pedagogiczną, którą traktuje się jako „dział pedagogiki ogólnej zajmującej się wartościami w socjalizacji i wychowaniu człowieka, dostarczający przesłanek teoretycznych do oddziaływań pedagogicznych czy formułowania treści i programów wychowania; wyróżnia się dwie podstawowe płaszczyzny badań aksjologicznych w pedagogice: 1) teoretyczną, w ramach której bada się ogólną naturę wartości, możliwości ich poznania i definiowania, ich genezę i status ontyczny; 2) postulatywną, odnoszącą się do prób ustalenia taksonomii wartości, ich typologizacji, a także kryteriów i reguł wartościowania”<sup>218</sup>. Powyższe

<sup>216</sup> Por. K. Ajdukiewicz, *Zarys logiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959, s. 30; T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 14.

<sup>217</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 22.

<sup>218</sup> *Leksykon. Pedagogika*, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa 2000, s. 11–12.

określenia aksjologii ogólnej i aksjologii pedagogicznej stanowią punkt wyjścia do dyskursu wokół wartości moralnych, stanowiących fundament wychowania moralnego<sup>219</sup>.

Wychodząc z założenia mówiącego, że wychowanie moralne jest wspomaganie wychowanka w odkrywaniu, rozumieniu i kierowaniu się w życiu wartościami moralnymi, należy przyjąć, że są one *ex definitione* treściami tego procesu. Wartości moralne spełniają niejako trzy funkcje: treściową, sensotwórczą i jakościową. Zbigniew Marek i Krzysztof Podstawka, powołując się na Romana Darowskiego, stwierdzają: „Funkcja treściowa ukazuje wartość jako byt, który ze względu na niesione przez siebie treści oznacza i zawiera doskonałość wzbudzającą w człowieku pragnienie zdobycia owej wartości. Druga funkcja (sensotwórcza – przyp. de Tchorzewski) wskazuje na istotną rolę wartości w procesie samookreślenia się człowieka. Wartości, nadając sens ludzkiej egzystencji, wspomagają integralny rozwój osoby. Funkcja jakościowa natomiast wyraża wartość jako jakość bytu, o ile staje się przedmiotem intencyjnych działań poznawczych i dążeniowych zarazem”<sup>220</sup>. W procesie wychowania moralnego idzie także o to, aby wychowanek osiągał pewną dojrzałą tożsamość moralną poprzez afirmację wartości oraz autentyczną wrażliwość moralną.

W rozdziale tym zostaną przedstawione niektóre stanowiska wybranych autorów odnoszące się do podziału wartości moralnych oraz poddane analizie bardziej szczegółowej wybory wartości wskazywane przez młodzież szkolną i akademicką. W dalszej części tego rozdziału dokonana zostanie próba ukazania ich w ujęciu taksonomicznym, czyli uwzględniającym pewien umowny podział podporządkowany odpowiednim i zrozumiałym kryteriom<sup>221</sup>. Dzięki nim wyodrębniono następujące grupy wartości moralnych: (1) takie, których istota i istnienie wskazują na charakter uniwersalny; (2) intrapersonalna orientacja na wartości jest wyrazem osobistej wrażliwości i dojrzałości moralnej, (3) interpersonalne wartości odnoszą się do moralnych relacji międzyludzkich, (4) samoistne wartości o charakterze moralnym są związane z doświadczaniem ich w działaniach moralnych

<sup>219</sup> Bardziej szczegółowe wyjaśnienia nazw *aksjologia* i *aksjologia pedagogiczna* znajdujemy w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 82–91, oraz w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. I, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 67–69.

<sup>220</sup> *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 1253.

<sup>221</sup> Por. B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Co Inc., New York 1967.

człowieka wobec życia indywidualnego i społecznego życia ludzkiego i świata. Nazwy tych grup mają charakter relacyjny, czyli względny, a wskazane w nich wartości moralne stanowią byty poznawalne intelektualnie.

Ważne z punktu widzenia pedagogicznego jest zdawanie sobie sprawy z tego, że człowiek wchodzi w relacje z wartościami moralnymi w procesie wzrastania i dojrzewania psychospołecznego, tworząc osobisty świat aksjologiczny, w zależności od fazy rozwoju intelektualnego i stadiów rozwoju moralnego. Jean Piaget i Lawrence Kohlberg opracowali modele periodyzacji rozwoju moralnego. Ich ustalenia są powszechnie uznawane i akceptowane przez ogół zajmujących się zagadnieniami wychowania moralnego<sup>222</sup>.

#### 4.1. Wartości moralne przedmiotem refleksji i dążeń człowieka

Zagadnienie wartości moralnych stanowi przedmiot refleksji i dociekań filozoficznych od najdawniejszych czasów<sup>223</sup>. Jak dotąd aksjologia nie dostarcza jednolitego stanowiska na temat istoty i istnienia wartości, ich treści i zakresów. Zróżnicowane stanowiska dotyczące wartości moralnych uzależnione są od poglądów i orientacji filozoficznej, jaką prezentują ci, którzy zabierają głos w dyskusji nad wartościami moralnymi. Jedni uważają, że wartości te mają charakter absolutystyczny, niezmienny, ponadczasowy, a tym samym powszechny i obowiązują wszystkich. W czasach starożytnych taki pogląd głosili Sokrates – zwolennik intelektualizmu etycznego, Platon – reprezentant idealizmu obiektywnego, czy Arystoteles – który łączył podejścia obiektywistyczne i subiektywistyczne. W średniowieczu św. Augustyn i św. Tomasz z Akwinu wizje wartości wywodzili z chrześcijańskiej

---

<sup>222</sup> J. Piaget wyodrębnił: (1) stadium anomii moralnej, (2) stadium realizmu moralnego; (3) stadium relatywizmu moralnego; (4) stadium autonomii moralnej; L. Kohlberg dokonał podziału rozwoju moralnego, wyodrębniając trzy jego poziomy, którym przyporządkował dwa oddzielne stadia. Są to: (1) poziom przedkonwencjonalny a w nim: stadium moralności heteronomicznej i stadium moralności instrumentalno-hedonistycznej; (2) poziom konwencjonalny i jego podział: stadium moralności konformistycznej i stadium moralności systemowej; (3) poziom postkonwencjonalny, a w nim: stadium społecznej umowy oraz stadium uniwersalistycznych zasad moralnych. Por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966; L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1978.

<sup>223</sup> Szczegółową analizę podjętego tu zagadnienia czytelnik znajdzie w: A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, dz. cyt., s. 59–72.

teologii, zaś w czasach nowożytnych Rudolf H. Lotze z neokantyzmu czy George E. Moore z intuicjonizmu.

Max Scheler (1874–1927), niemiecki filozof, bliski intuicjonizmowi fenomenolog, swoją wizję wartości oparł na apriorycznej, wieczystej, ponadhistorycznej i obiektywnej hierarchii, wyróżniając pięć rodzajów wartości: religijne (tego, co Boskie, i tego, co święte), duchowe (estetyczne, poznawcze, wartości porządku prawnego), witalne, hedonistyczne i użyteczne (użyteczne).

Kolejny nurt poglądów na wartości moralne, rozumiane jako byty obciążone relatywizmem, uważał, że mają one charakter zmienny i zależą od warunków danej epoki historycznej lub samych osób podejmujących problematykę aksjologiczną. Do reprezentantów tej orientacji można zaliczyć w starożytności sofistów i epikurejczyków. Tadeusz Ślipko w ramach tego nurtu wyodrębnił dwa: subiektywistyczny, a w nim utylitaryzm (Jeremy Bentham), empiryzm etyczny (John Locke, David Hume), naturalizm (John S. Mill), neopozytywizm (Moritz Schick), egzystencjalizm (Jean-Paul Sartre), pragmatyzm (John Dewey), socjologizm (Émile Durkheim), oraz obiektywistyczny, do którego zaliczył marksizm i ewolucjonizm<sup>224</sup>. Nurt ten stał i nadal stoi na stanowisku mówiącym, że wartości moralne są zdeterminowane przez czynniki ekonomiczne, które podlegają ustawicznej ewolucji. Dlatego systemy moralne – zdaniem tych ostatnich – są zawsze klasowe i zmienne a elementarne normy moralne są ogólnoludzkie i ponadczasowe.

Tadeusz Ślipko zauważa, że już od starożytności toczy się pewien spór wyrażający się w dwóch stanowiskach, z których jedno opowiada się za swoistym światem wartości moralnych obiektywnych, powszechnych i stałych, drugie traktuje wartości moralne jako pewne zrelatywizowane i zmienne układy<sup>225</sup>. Jest rzeczą oczywistą, że każdy wywód na temat istoty i istnienia wartości powiązany jest z określoną, często indywidualną, osobistą orientacją filozoficzno-światopoglądową<sup>226</sup>.

<sup>224</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 170–174.

<sup>225</sup> Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 2, WAM, Kraków 1984, s. 174.

<sup>226</sup> Do współczesnych kierunków filozofii zajmujących się problematyką wartości należą: neotomizm (E. Gilson, J. Maritain), fenomenologia (M. Scheler, R. Ingarden), egzystencjalizm religijny i ateistyczny (K. Jaspers, G. Marcel, M. Heidegger, J.P. Sartre), psychoanaliza (S. Freud, E. Fromm), a także marksizm. Ponadto na uwagę zasługują indywidualne poglądy, które nierzadko odbiegają od znanych szkół i kierunków filozoficznych, jak np. personalizm otwarty (E. Mounier), personalizm katolicki (J. Maritain).

Nie wchodząc w szczegółową analizę filozoficznych poglądów odnoszących się do wartości moralnych, można za Dietrichem von Hildebrandem (1889–1977), uczniem Maxa Schelera, powiedzieć, że „wartości moralne są węzłowym problemem świata; brak moralnych wartości jest największym złem, gorszym niż cierpienie, choroba, śmierć, gorszym niż upadek kwitnących kultur”<sup>227</sup>. Filozof ten proponuje uznać obok takich wartości, jak witalne, intelektualne i estetyczne, osobowe wartości moralne, do których zalicza: czystość, dobroć miłość, poczucie odpowiedzialności, prawdę, prawość, wierność, które są wartościami osobowymi oraz kształtują postawy moralne<sup>228</sup>. Wymienione za Hildebrandem wartości moralne odnajdujemy w poglądach wielu innych filozofów, etyków, pedagogów czy socjologów, którzy przedmiotem swoich zainteresowań badawczych i refleksji teoretycznych czynią zagadnienia przynależne do aksjologii, w tym aksjologii pedagogicznej. Poniższa tabela zawiera rejestr wartości moralnych, na które wskazują znani polscy uczeni.

---

<sup>227</sup> D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, [w:] D. von Hildebrand, J. Kłoczowski, A. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1982, s. 12–14.

<sup>228</sup> Por. D. von Hildebrand, *Czym jest filozofia?*, tłum. P. Mazanka, J. Sidorek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011; tenże, *Metafizyka wspólnoty*, przeł. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Tabela 2. Wartości moralne w ujęciu wybranych polskich uczonych

Władysław Tatkiewicz <sup>229</sup>	Władysław Stróżewski <sup>230</sup>	Roman Ingarden <sup>231</sup>	Tadeusz Kotarbiński <sup>232</sup>	Andrzej Grzegorzczak <sup>233</sup>	Maria Gołaszewska <sup>234</sup>	Janina Puzynina <sup>235</sup>
sprawiedliwość, szlachetność, wartość własna przysługująca wszystkim ludziom oraz ludzkim działaniom	dostrzeżenie cierpienia innych, gotowość do dzielenia się dobrami z innymi, gotowość niesienia pomocy innym, miłosierdzie, patriotyzm, prawda, sprawiedliwość, świętość, tolerancja, troskliwość, wrażliwość	beziinteresowność, dzielność, miłosierdzie, prawość, przyjmowanie odpowiedzialności, skromność, sprawiedliwość, szlachetność, uczciwość, umiejętność przebaczenia, wewnętrzne opanowanie, wierność	dobroć, uczciwość, bohaterstwo, dzielność, opanowanie	dobroć, miłość, sprawiedliwość, szacunek, wierność, współczucie i życzliwość	dobroć, miłość, lojalność, wierność i uczciwość	dobro własne oraz dobro drugiego człowieka, które uważa za podstawowe wartości nietranscendentne

Opracowanie własne.

Powyższe zestawienie tabelaryczne wskazuje różne wizje i podejścia wymienionych uczonych do kwestii wartości moralnych. Brak jednomyslności w nich świadczy o złożoności tego zagadnienia, uwarunkowanego pewną

<sup>229</sup> Por. W. Tatkiewicz, *Parerga*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978; tenże, *Dobro i oczywistość. Pisma etyczne*, dz. cyt.

<sup>230</sup> Por. W. Stróżewski, *Logos, wartości, miłość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2013; tenże, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

<sup>231</sup> Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

<sup>232</sup> Por. T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.

<sup>233</sup> Por. A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt.

<sup>234</sup> Por. M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, dz. cyt.

<sup>235</sup> Por. J. Puzynina, *Język wartości*, dz. cyt..

osobistą wizją świata wartości, której źródłem jest indywidualna orientacja światopoglądowo-filozoficzna. Nie znaczy to, że nie przywiązują oni wagi do miejsca i roli wartości moralnych w życiu każdego człowieka.

Mieczysław Łobocki (1929–2014), znany polski pedagog i teoretyk wychowania, wskazuje na takie wartości moralne, jak altruizm, który utożsamia z miłością, nieszkodzenie, poczucie odpowiedzialności, prawda, sprawiedliwość, tolerancja, wartość osoby ludzkiej, wolność<sup>236</sup>. Większość pedagogów wskazuje na takie wartości moralne, jak miłość i altruizm, bezinteresowność, bohaterstwo, cierpliwość, dawanie, godność, hojność, honor, kierowanie się zasadami, łaskawość, niesienie pomocy, oddanie innym, pokora, poświęcenie, prostolinijność, przebaczenie, przyjaźń, skromność, spełnienie, szacunek, szczerłość, szlachetność, uczynność, uszczęśliwianie innych, współczucie, wyrozumiałość, życzliwość i in.

Ten bogaty zestaw wartości moralnych jest przykładem pewnej dowolności w ich doborze. Analiza literatury przedmiotu badań wartości moralnych w niezadowolającym stopniu przybliży ich treściowo-zakresowe znaczenia. Można powiedzieć, że dominuje w niej swoisty intuicjonizm, zdawanie się na indywidualne wyczucie tych, którzy traktują wartości moralne jako swoiste i konieczne dobro.

Wychodząc z takiego założenia, można powiedzieć, że wychowanie moralne należy traktować jako wspomaganie wychowanka w dochodzeniu, odkrywaniu, rozumieniu i kierowaniu się w życiu wartościami moralnymi, a *ex definitione* stają się one treścią procesu wychowania moralnego.

Pedagodzy, zwłaszcza interesujący się aksjologią pedagogiczną oraz nauczyciele-wychowawcy, w celu optymalizacji procesu wychowania moralnego podejmują wysiłki badawcze, aby poznać świat wartości dzieci i młodzieży. Przeprowadzają badania, posługując się narzędziami typowymi dla sondażu diagnostycznego (różnymi kwestionariuszami czy tzw. testami), które służą gromadzeniu materiału empirycznego dostarczającego badaczom wiedzy o rozeznaniu dorastających w skomplikowanym obszarze wartości moralnych. Na podstawie tych badań można ustalić, jakie wartości preferują badani uczniowie i studenci oraz jak je nazywają. Do wartości tych należą:

altruizm, autorytet, bezinteresowność, bohaterstwo, cierpliwość, czystość, dbałość o własne szczęście, *dobro*, dobro drugiego człowieka, dobro

<sup>236</sup> Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

własne, dobroć, dobry przykład, dostrzeganie cierpienia, demokracja, dzielenie się dobrem, dzielność, grzeczność, godność, hojność, honor, kierowanie się zasadami, kontrola własnych czynów i pragnień, lojalność, łaskawość, mądrość, męstwo rozumiane jako odważne spełnianie dobrych uczynków mimo napotykanych trudności i niebezpieczeństw, miłosierdzie, miłość, nadzieja, niesienie pomocy innym, nieszkodzenie innym, *odpowiedzialność*, odwaga, ofiarność, patriotyzm, panowanie nad sobą, pilność pobudzanie własnych ambicji, pokora, pokój, poświęcenie, pracowitość, przystępność, posłuszeństwo, *prawda*, *prawość*, prostolinijność, przebaczenie, przyjaźń, przyzwyczajenie do pracy, rodzinność, roztropność jako zachowanie powściągliwości, skromność, solidarność, spełnianie przyrzeczeń, sprawiedliwość, stanowczość, szacunek dla siebie, szacunek dla innych, szacunek dla starszych, *szczerłość*, *szczodrość*, szlachetność, świętość, trafność oceniania innych, tolerancja, troska o własny majątek, troskliwość, uczciwość, uczynność, umiarkowanie jako poskramianie nadużywania dóbr doczesnych, umiejętność pogłębiania wiedzy o sobie, uszczęśliwianie innych, wdzięczność, wewnętrzne opanowanie, wiara, wiarygodność, wielkoduszność, wierność, własna wartość przysługująca wszystkim i ich działaniom, wolność, wrażliwość na pochwały i upomnienia, współczucie, wytrwałość, zachowanie umiaru w postępowaniu, zaradzanie niedogodnościom, życie świątobliwe, *życzliwość*<sup>237</sup>.

Wyżej wymienione alfabetycznie wartości są – jak się wydaje – rozumiane przez badanych uczniów i studentów jako pewne byty dobra moralnego. Przypisane im konkretne nazwy nie zawsze zostały przez nich określone, czyli nie podali ich szczegółowych treści i zakresów, tym samym można powiedzieć, że tylko w niektórych przypadkach intuicyjnie potrafią wskazać ich struktury bytowe. Większość badanych wymienia wartości powszechnie

---

<sup>237</sup> Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; J. Kowalikowa, *Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowaniu w ramach kształcenia językowego w szkole*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, pod red. A. Janus-Sitarz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; K. Podstawka, *Młodzież szkolna wobec wartości moralnych*, t. 1, *Wartości w stylach życia młodzieży*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2017; A. Rumiński, *System wartości rodziców i dzieci*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, pod red. Z. Sareły, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1996; H. Świda-Ziemia, *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, UW, Warszawa 2000, H. Świda, *Młodzież a wartości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979; Wykorzystano również badania przeprowadzone na kilkudziesięciosobowej grupie studentów II rocznika na kierunku pedagogika Akademii Ignatianum w Krakowie.

uznawane za uniwersalne, do których należą prawda, dobro, prawość i odpowiedzialność<sup>238</sup>.

Powyższy zbiór wskazywanych przez badaną młodzież wartości moralnych może świadczyć o świadomym odczuwaniu ich miejsca i roli w osobistym i społecznym życiu. Nazwy wymienianych wartości moralnych w licznych przypadkach mają charakter synonimiczny. Utrudnia to podjęcie próby ich porządkowania, czy wręcz tworzenia typologicznego układu. Jednakże bogaty ich zestaw należy uznać za afirmację wartości moralnych, które uwyrażniają istotę moralnego zachowania oraz ukazują wprost, jakie postępowanie należy uznać za dobre, a – w domyśle – jakie może być jego zaprzeczeniem. Z pedagogicznego punktu widzenia zbiór ten świadczy o powszechnym wskazywaniu takich wartości moralnych, w których należy upatrywać pozytywny stosunek do indywidualnej i społecznej wizji życia moralnego i odnajdywania w nim sensu własnego istnienia.

Afirmacja wartości moralnych to przede wszystkim uznanie wartości samego siebie, czyli własnej pozytywnej wartości (samoafirmacja), wartości innego człowieka czy wartości życia, które zawsze odnoszą się do wartości określanych przez uczonych jako uniwersalne, naczelne i pochodne. Zadaniem wychowania moralnego jest kształtowanie etycznej egzystencji człowieka. Jego celem jest rozwijanie wrażliwości moralnej, którą należy utożsamiać ze swoistą zdolnością poznawczą ukierunkowaną na świat wartości moralnych. To dyspozycja człowieka przejawiająca się w wyczuleniu na dobro i zło moralne<sup>239</sup>. Stąd przedmiotem szczególnej troski rodziców, nauczycieli, wychowawców, a także opiekunów jest ukazywanie wychowankom określonych wartości i promowanie zachowań moralnych. Nie bez znaczenia jest zatem świadomy dobór celów, zasad, metod i środków wychowania moralnego<sup>240</sup>. Ich sprawczość wyraża się w afirmacji i wrażliwości

<sup>238</sup> Szczegółowo opisano je już w rozdz. 2.

<sup>239</sup> Por. *Mała encyklopedia filozofii: pojęcia, problemy, kierunki, szkoły*, pod red. S. Jedynaka, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1996, s. 499; *Mały słownik etyczny*, pod red. S. Jedynaka, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1994, s. 249.

<sup>240</sup> Por. U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2006, s. 391–415; *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, pod red. U. Ostrowskiej, Olsztyn 2000; *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, pod red. U. Ostrowskiej, Olsztyn 2001; *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, pod red. U. Ostrowskiej, Kraków 2002; *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary, kierunki, uwarunkowania*, pod red. K. Olbrycht, Katowice 1994; *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, pod red. K. Olbrycht, Katowice 1995; *Edukacja aksjologiczna*, t. 3:

moralnej wychowanków. Afirmacja wartości moralnych to przyjęcie ich jako własne, potwierdzane w postępowaniu zarówno w wyjątkowych sytuacjach życiowych, jak i przede wszystkim w codziennych zachowaniach. Zapewnienie o ich zaistnieniu w działaniach, zachowaniach i postawach potwierdza – jak to wcześniej zostało powiedziane – wrażliwość moralna, która wyraża się zdolnością i zarazem otwartością wychowanka na umiejętność wartościowania, czyli orzekania o tym, co dobre a co złe, z punktu widzenia i przekonań moralnych. Takie podejście może być gwarantem zachowań wychowanka zgodnych z uniwersum antroposfery aksjologicznej.

Dla potrzeb dalszych rozważań przyjmujemy definicję mówiącą, że wartości moralne, to „...ogólne wzory, czyli ideały postępowania (np. sprawiedliwość, obowiązkowość, prawdomówność, miłość) odnoszące się do poszczególnych kategorii działania ludzkiego (np. oddawania drugiemu, co mu się należy, mówienie prawdy, wykonywanie nałożonych zadań, miłowanie człowieka) i wyrażające doskonałość, która nie tylko odpowiada tym działaniom i w nich się urzeczywistnia, ale urzeczywistniając się w nich, doskonali człowieka jako osobę; dzięki temu wzory te stanowią wyłącznie człowiekowi właściwe rodzaje dóbr, stawiane wyżej nad inne dobra a tym samym cennie”<sup>241</sup>.

W kolejnych sekwencjach tego rozdziału z konieczności ograniczymy się jedynie do tych wskazanych przez badanych wartości, którym we własnej świadomości przypisują wyjątkową ważność w życiu ich i każdego człowieka. Wartości te można ująć w pewne porządkujące, a zarazem jedynie umowne kręgi, których treść i zakres nadaje im – jak już wcześniej powiedziano – wymiar uniwersalny, intrapersonalny, interpersonalny oraz transsubiektywny. Poddamy je analizie, poszukując w niej ich struktury bytowej.

## 4.2. Uniwersalne wartości moralne

Świat współczesnych wartości moralnych zanurzony jest w starożytnych cnotach (gr. *arete* i łac. *virtus*), którym przypisywano różne znaczenia. Jak już wspomniano wcześniej, w starożytnej Grecji i Rzymie cnoty oznaczały ideał fizycznej i duchowej siły, którą utożsamiano z męstwem bohaterów.

---

*O tolerancji*, pod red. K. Olbrycht, Katowice 1995; *Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, pod red. K. Olbrycht, Katowice 1999.

<sup>241</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 2, dz. cyt., s. 181.

Platon i Arystoteles przez cnotę rozumieli zdolność do wyjątkowych czynów, świadczących o prawości charakteru, mądrości i umiarze. Chrześcijaństwo od samego początku swego istnienia traktowało cnoty jako właściwości usprawniające do czynienia dobra i samodoskonalenia się osoby ludzkiej, które należy uznać za przymioty człowieka. Celem życia cnotliwego dla chrześcijanina jest upodobnienie się do Boga. Teologia chrześcijańska wyodrębniła cnoty Boskie, do których zalicza wiarę, nadzieję i miłość – są one wrodzone i dane przez Boga. Z nich wyprowadza cnoty kardynalne, nazywane pochodnymi. Są nimi: roztropność, umiarkowanie, sprawiedliwość, męstwo oraz cnoty moralne, do których należą: miłosierdzie, hojność, wytrwałość, cierpliwość i pracowitość<sup>242</sup>.

Biorąc pod uwagę późniejsze rozważania dotyczące cnót i wartości moralnych, można zauważyć, że filozofowie i etycy reprezentujący różne orientacje światopoglądowe upatrywali w nich dobro, rozumiane jako coś pożądanego, w imię czego człowiek działa, odkrywając i nadając sens swojemu indywidualnemu/osobistemu i zbiorowemu/wspólnotowemu życiu. Ich sprawczość tkwi w naturze każdego człowieka, w jego autonomicznej woli. Wartości moralne jako swoiste byty dobra stały się i do dziś są przedmiotem dążeń i działań ludzkich. Stają się tym samym celem i treścią wychowania moralnego.

Do uniwersalnych cnót/wartości w chrześcijańskiej kulturze zalicza się te, które stanowią uniwersum antropocentryczne, będące zarazem centralnym punktem odniesienia do Boga i człowieczeństwa jako całości.

Tabela 3. Triada chrześcijańskich cnót teologalnych

Wiara	Nadzieja	Miłość
jest głęboko wewnętrznym przeświadczeniem człowieka o słuszności i prawdziwości: jakiejś idei, intencji swojego postępowania ukierunkowujących go na osiągnięcie dobra	jest projektem dążeń człowieka ku dobru, które jest drogą spełniania się czegoś, co jest niezbędne i konieczne dla zaspokojenia jego potrzeb duchowych, a także materialnych	jest autonomiczną relacją międzypodmiotową, skierowaną na wspólne dobro, które obejmuje całość egzystencji w pełnym jej wymiarze

Opracowanie własne.

<sup>242</sup> Podstawowy podział cnót i wartości omówiono w rozdz. 2.1.

Wiara, nadzieja i miłość rozumiane w teologii jako cnoty Boskie w gruncie rzeczy wzajemnie się przenikają. Wiara niesie z sobą poczucie nadziei i umacnia miłość. Nadzieja ściśle wiąże się z wiarą, której towarzyszy miłość. Z kolei miłość budowana jest na wierze i odwołuje się nieustannie do nadziei. Cnoty te stanowią fundament religii chrześcijańskiej, która łączy je w całość<sup>243</sup>. Dodajmy i to, że „w społeczeństwach tradycyjnych religia pełniła rolę wyjaśniania świata, środka integracji i socjalizacji społecznej oraz przekąznika wrażeń estetycznych; w społeczeństwach nowoczesnych funkcje te pełnią: nauka, etyka i sztuka, ale niezależnie od siebie”<sup>244</sup>. Religia zaś zdolna jest pełnić wszystkie te funkcje jednocześnie. Stąd jako taka pełni zawsze rolę czynnika sprawczego w procesach pedagogicznych. Przyczynia się bowiem do samopoznania i potencjalności człowieka, kieruje go ku wysiłkom doskonalenia siebie bez wykluczania możliwości rozumienia świata. Jest jednocześnie przekąznikiem wrażliwości moralnej i składnikiem sposobu życia.

Do uniwersalnych wartości od starożytności zaliczane są prawda, dobro i piękno. Pośrodku nich mieści się dobro rozumiane jako uniwersalna wartość, do której z natury rzeczy przynależą wiara, nadzieja i miłość. Wszystkie one wchodzą we wzajemne relacje.

---

<sup>243</sup> Wiara w Boga rodzi i umacnia nadzieję w zbawienie, umacniając tym samym miłość do Boga. Człowiek pokłada nadzieję w Bogu, wierząc w Jego sprawczą moc odpuszczenia win, bo umiłował człowieka. Miłość do Boga zasadza się na wierze w Niego i Jemu, w którym ma nadzieję, bezgranicznie Mu ufając.

<sup>244</sup> Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991, s. 230.

Schemat 31. Dobro jako fundament cnót i wartości moralnych



Opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę to wszystko, co zostało powiedziane, należy przyjąć, że dobro, które jest tym, czego wszyscy pożądamy, wyraża się w takich bytach, jak wiara, nadzieja, miłość, uznając je za transcendentne wartości moralne, czyli – wartości ostateczne. Są one źródłem i celem dążeń ludzi i odnoszą się do sfery *sacrum*, a więc religijnego pojmowania Boga jako najwyższego i najbardziej doskonałego Dobra. Prawda i Piękno są wartościami uniwersalnymi stanowiącymi podstawę, pewien punkt wyjścia dla wszystkich innych wartości, bez względu na to, jaki stosuje się wśród nich podział<sup>245</sup>.

Elementarna, naturalna intuicja moralna podpowiada, że każda wartość, która przyjmuje jakąś nazwę, wymaga dookreślenia. Trudno je zdefiniować, ale każdy człowiek potrafi je rozpoznać, jeśli tylko posiada wrażliwość

<sup>245</sup> Szerzej na ten temat czytaj: A.M. de Tchorzewski, *Miłość jako praprzyczyna wychowania*, dz. cyt., s. 41–59; tenże, *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, [w:] *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Rojewskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014, s. 17–30; tenże, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie*, [w:] *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, pod red. J. Karbowniczek i in., Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 25–45; tenże, *Nadzieja – cnota usprawniająca jakość życia współczesnego człowieka*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2018 t. 21, nr 4, s. 31–54. W tym miejscu należy przypomnieć, że prawda, dobro, piękno, prawość i odpowiedzialność zaliczane do wartości uniwersalnych zostały omówione w rozdz. 2.

moralną. W istocie swej wrażliwość moralną kształtuje indywidualne doświadczanie przez człowieka życia i świata. Jej głównym sprawcą jest wychowanie. Zadaniem wychowania jest uwrażliwianie dzieci i młodzieży na wartości moralne, co wiąże się także z ich przeżywaniem, któremu towarzyszą uczucia i emocje wzmacniające ustawiczne kształtowanie ich dojrzałości do ich afirmacji, czyli uznania, aprobaty, przyjęcia za obowiązujące i urzeczywistniania ich w swoim życiu osobistym i wspólnotowym.

Nawet tylko postulatywne nadawanie właściwych znaczeń uniwersalnym cnotom i wartościom moralnym dokonuje się przez ukazywanie ich zaprzeczeń, które nazywa się antywartościami, przyjmującymi także postać pseudowartości. Ich zestawienie przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Uniwersalne cnoty i wartości moralne oraz ich przeciwności

Cnoty/Wartości	Antywartości
Wiara – to przeświadczenie o słuszności kogoś/czegoś w kwestiach moralnych	Indyferentyzm – to obojętność, bierność, wrogość wobec istotnych zagadnień moralnych
Nadzieja – to ufność i otucha usprawniająca jakość życia skierowanego na osiągnięcie dobra moralnego	Pesymizm – to zniechęcenie i niezadowolenie, lekceważenie, szyderstwo, ironia, złośliwość wobec wysiłku na rzecz osiągnięcia dobra
Miłość – to życzliwa relacja międzypodmiotowa ukierunkowana na wzajemne czynienie i osiągnięcie dobra	Nienawiść – to wrogość wobec człowieka/ludzi, której towarzyszy uprzedzenie, niechęć, gniew, agresja, przemoc w dążeniu do osiągnięcia dobra moralnego
Prawda – to absolutna zgodność myśli, spostrzeżeń i sądów ukierunkowana na poznanie i uznanie dobra moralnego	Fałsz – to nieuczciwe, przewrotne, podstępne, kłamliwe przedstawianie dobra moralnego, mające na celu jego anihilację
Piękno – to doskonałość dobra moralnego, ku któremu człowiek dąży w jego poszukiwaniu	Brzydota – to zniekształcona, często arogancko przedstawiona wizja/obraz dobra moralnego

Opracowanie własne.

Oddzielną sprawą jest kwestia pseudowartości, które mimo stosowania tożsamej nazwy rzeczywistych wartości w gruncie rzeczy nimi nie są. Doświadczanie mówi, że nie każda wartość mająca w swej nazwie znamiona identity jest nią w rzeczywistości. Arystotelesowska metoda *pseudosu*

pozwała uchwycić uzurpowanie sobie prawa do bycia wartością, lecz w swej istocie jest jej zaprzeczeniem. Polega to na zmianie pierwotnego/oryginalnego znaczenia terminu/nazwy wartości, będąc jego całkowitym lub tylko częściowym zaprzeczeniem albo co najwyżej jej pozornością. Pseudowartości zmieniają tym samym status ontologiczny autentycznych wartości.

Jednym z celów wychowania moralnego jest uświadomienie wychowanków w zakresie odróżniania autentycznych wartości od antywartości i pseudowartości. Jego zaś zadaniem jest wyposażenie każdego wychowanka w kompetencje moralne, które są niezbędne do uchwycenia różnic między wartościami a anty- lub pseudowartościami. Kompetencje moralne to układ celowo ukształtowanych cech: umysłowych, społecznych i psychofizycznych, które warunkują skuteczne działania i czynności o charakterze moralnym. Innymi słowy, kompetencje moralne kształtuje struktura poznawcza złożona z określonych zdolności i potencjalnych możliwości, które zasilane są dzięki wiedzy i ustawicznemu nabywaniu doświadczenia. Kompetencje moralne uwyrażnia kreatywność wychowanka, czyli jego zdolność i umiejętność kierowania własnym rozwojem oraz wolą pracy nad swoim postępowaniem. Kompetencji tych wychowanek nabywa w ramach procesów wychowania i socjalizacji oraz doświadczenia etycznego, które mają miejsce zarówno w domu rodzinnym, jak i w różnych instytucjach edukacyjnych, organizacjach i wspólnotach środowiskowych.

### 4.3. Intrapersonalne wartości moralne

Urzeczywistnianie wartości dokonuje się za sprawą poznania i rozumienia ich istoty, dzięki czemu człowiek siłą własnej woli i motywacji podejmuje wysiłek na rzecz moralnego doskonalenia siebie. Wśród wymienianych przez filozofów, etyków czy teologów oraz uczonych rozpoznających indywidualne systemy oraz hierarchie wartości moralnych badanych osób można wyodrębnić grupę takich wartości, które odnoszą się bezpośrednio do każdego, pojedynczego i zarazem konkretnego człowieka. Są one świadectwem potrzeby stawania się dobrym czy tylko lepszym człowiekiem w wymiarze moralnym. Do tej grupy wartości należą te, do których tradycja chrześcijańska zalicza cnoty kardynalne i moralne, nadając im wymiar sakralny<sup>246</sup>.

---

<sup>246</sup> Patrz rozdz. 1.2.

Wpisują się one w absolutyzm etyczny, którego podstawową tezą jest twierdzenie, że wartości moralne są niezmiennie, trwałe i niezależne od człowieka, czyli jego poznania, woli i działania, niezależne od kultury i społeczeństwa. Do tych wartości od zarania chrześcijaństwa dąży się w sposób obowiązujący i bezwarunkowy w procesie wychowania religijnego zarówno pojedynczego człowieka, jak i różnych wspólnot wyznaniowych<sup>247</sup>. Są to wartości mające znaczenie wewnętrznych kotwic w życiu religijnym poszczególnych ludzi. Wychowaniu religijnemu zawsze towarzyszyło wychowanie moralne. Przestrzenie te są ze sobą ściśle powiązane, były i są od siebie nadal współzależne. Nie znaczy to, że we współczesnym świecie, dotkniętym chaosem aksjonormatywnym, nie próbuje się odczytywać na nowo i tym samym nadawać nowych znaczeń wartościom powiązanych z różnymi denominacjami religijnymi, że nie kontestują ich na wiele sposobów także teolodzy, filozofowie, humaniści.

Epoki odrodzenia, oświecenia oraz nowożytna, na skutek postępującego procesu sekularyzacji, implementowały chrześcijańskie wartości do kategorii świeckich, zorientowanych relatywistycznie. Pojawiały się one na gruncie różnych nurtów antropologii filozoficznej, które bardziej w sposób subiektywistyczny aniżeli obiektywistyczny ukazywały i nadal ukazują relacje, w jakie wchodzi człowiek z wartościami<sup>248</sup>. Relacje te zdeterminowane są jego rozwojem w procesie historycznym, jego powiązaniem z dynamicznie się zmieniającym życiem społecznym w rzeczywistym świecie, z którym człowiek układa się poprzez jego poznawcze osvajanie. Procesowi temu towarzyszy poznawanie siebie samego, wzrost świadomości i wrażliwości oraz kompetencji moralnych, dzięki którym dąży do doskonalenia samego siebie. Służy temu odkrywanie, pełniejsze rozumienie znaczenia wartości moralnych i ich roli w życiu każdej osoby.

Wśród wielu różnych wartości można wyodrębnić te, które stanowią pewien zbiór, obejmując go nazwą intrapersonalnych wartości moralnych. Są nimi wszystkie te, które człowiek pod wpływem wychowania uwewnętrznia w sobie samym, aby przełamać to, co w jego naturze przeciwstawia

---

<sup>247</sup> Szerzej na ten temat czyt.: M. Środa, *Idee etyczne starożytności i średniowiecza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

<sup>248</sup> Do nich należy zaliczyć takie orientacje relatywistyczne o charakterze subiektywistycznym, jak empiryzm etyczny, w tym emocjonalizm i intuicjonizm oraz utylitaryzm, naturalizm, pragmatyzm, a nawet socjologizm czy egzystencjalizm, wreszcie marksizm i ewolucjonizm, które wyrastają z orientacji obiektywistycznej.

się godności osobowej, osobowościowej i osobistej i które z jednej strony kształtują jego *sprawność moralną*, zaś z drugiej mogą świadczyć o *charakterze człowieka*<sup>249</sup>. Sprawność moralna to rozumna umiejętność i możliwość kierowania się dobrem, czyli wartościami, to nabyta moc przeciwstawiania się złu. Z kolei termin *charakter* jest używany w wielu różnych znaczeniach. W przypadku wychowania moralnego mówimy o charakterze wówczas, gdy tworzy go pewien system współistniejących wartości motywujących człowieka do doskonalenia własnego postępowania, nadając mu jednocześnie wymiar sprawności moralnych. Wartości intrapersonalne, rozumiane jako zbiór endemicznych właściwości, mają charakter przymiotów człowieka, które w świetle współczesnych teorii umysłu człowiek odczytuje we własnych myślach u innych osób, bez względu na to, czy są wierzącymi bądź niewierzącymi w Boga, czy tylko agnastykami. Ważną rolę w dochodzeniu do cnót i wartości intrapersonalnych odgrywa umysł człowieka, który pozwala wyobrazić sobie rzeczy będące ideami niematerialnymi, a takimi są wartości moralne, które uwyrażniają się w jego dążeniach, zachowaniach i postępowaniu. Do najczęściej wymienianych przez badanych uczniów i studentów cnót i wartości moralnych, które zostaną poddane analizie w dalszej części tej sekwencji, należą te, którym można przypisać charakter intrapersonalny:

1. G o d n o ść (*dignitas*), o której była już wcześniej mowa, oznacza czyjaś dobroć posiadaną ze względu na samego siebie<sup>250</sup>. Jest ona również wartością uniwersalną z tej racji, że przypisana jest człowiekowi jako najwyższej wartości. Godność jest zatem pierwszą wśród równych sobie pozostałych wartości przypisanych do wartości intrapersonalnych, ale także odnosi się do moralnych wartości interpersonalnych oraz transsubiektywnych, o których będzie mowa w dalszej części tego rozdziału. Godność osobowa z jednej strony jest dana człowiekowi jako niezniszczalna, immanentna właściwość wrodzona, świadcząca o człowieku jako wartości autotelicznej, która przysługuje bezwarunkowo każdemu, bez względu na płeć, rasę, wyznanie, orientację światopoglądowo-filozoficzną, deficyty rozwojowe, stan posiadania, narodowość czy orientację seksualną. Z drugiej strony godność osobowościowa uwyrażnia stosunek człowieka do cnót i wartości jako jego przymiotów i stanowi

<sup>249</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Metafizyka i doświadczenie godności*, [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. I. Jazukiewicz i A.M. de Tchorzewskiego, Rozprawy i studia, t. 920, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 19–34.

<sup>250</sup> Cyt. za: A. Andrzejuk, *Św. Tomasz z Akwinu. Suma teologiczna*, Wydawnictwo Navo, Warszawa–Londyn 1998, s. 174.

fundament charakteru, który jest świadectwem wrażliwości i kompetencji moralnych. Godność osobista jako wartość intrapersonalna jest uwarunkowana wpływem czynników wewnętrznych (np. poczucie własnej wartości, predyspozycje psychofizyczne, predylekcje osobiste), jak i zewnętrznych (np. rodzina, szkoła, instytucje wychowawcze i osoby znaczące, jak rodzice, nauczyciele itp.), które pozwalają człowiekowi od najmłodszych lat życia je odkrywać, umacniać lub osłabiać. Godność człowieka w wymiarze aksjologicznym oznacza bycie wiernym samemu sobie, co służy ukierunkowaniu osobistej drogi życiowej człowieka. Natomiast godność w wymiarze normatywnym świadczy o charakterze moralnym każdego człowieka. W świetle powyższego można powiedzieć, że godność jest fundamentalną wartością moralną każdego człowieka, która odzwierciedla jego pragnienia, ku jakim wartościom się kieruje, a wchodząc z nimi w relacje, nadaje sens swojemu życiu i działaniu. Obojętność czy lekceważenie własnej godności odziera człowieka z jego człowieczeństwa. Zadaniem wychowania i edukacji jest odkrywanie i umacnianie poczucia godności ucznia, którą kształtuje w sobie dzięki tym, którzy sami ją posiadają oraz zdają sobie sprawę z jej roli i znaczenia w rozwoju moralnym każdego człowieka.

2. Mądrość (*sapientia*) – wydaje sądy o wszystkim oraz porządkuje, ponieważ rozważa najwyższe przyczyny<sup>251</sup> – jako intrapersonalna wartość moralna jest przymiotem każdego człowieka. Z racji swego miejsca wśród innych wartości przynależy także do wartości intelektualnych, tworząc wspólnie specyficzną konfigurację postaw moralnych. Jako wartość wyraża się przede wszystkim w rozumnym odróżnianiu dobra od zła, dzięki dostrzeganiu różnic między prawdą a fałszem, a także pięknem a kiczem. Mądrość służy osobistemu rozwojowi i samorealizacji oraz jest wykorzystywana dla dobra innych. Można powiedzieć, że mądrość uwrażliwia człowieka na ważne i trudne pytania dotyczące strategii stylu i sensu życia; wymaga synergii umysłu i charakteru, czyli współgrania wiedzy i cnót; jest wykorzystywana dla dobra lub dobrostanu własnego i innych ludzi. I chociaż niekiedy trudno ją określić, to łatwo można rozpoznać w jej przejawach. Nie należy utożsamiać mądrości z erudycją, gdyż niekoniecznie idzie ona w parze z uczonością, czyli wiedzą o świecie i ludziach. Przeciwnością mądrości jest niemądrość, nazywana potocznie „głupotą”. Świadczy o tym używane, zwłaszcza w języku potocznym słowo „głupiomądrość”, które

---

<sup>251</sup> Tamże, s. 248.

może oznaczać „przemądrzałość”, będącą z natury pseudomądrością lub quasi-mądrością.

3. Roztropność (*prudencia*) to ukształtowana na drodze doświadczenia osobistego każdego człowieka świadomość, o co należy zabiegać<sup>252</sup>. Roztropność, jako zachowanie powściągliwości, jest rozumiana jako intrapersonalna wartość moralna, odzwierciedla się we wszelkich wolnych działaniach etycznych człowieka. Kieruje go ku motywacji moralnej i wyborom moralnym, stając się regulatorem zachowań moralnych. Roztropność „jest jakby filtrem życiowym, podporą, wskazówką, a zarazem przewodnikiem na drodze rozwoju ontycznego człowieka”<sup>253</sup>. Stanisław Jasionek powiada, że roztropność rozumiana w chrześcijańskiej moralności jako cnota kardynalna „pomaga także w osiągnięciu celów doczesnych, zgodnych jednak z celem ostatecznym. Roztropność zatem mierzy każdą rzecz, sytuację i działania miarą dobra moralnego. Jest kluczem do doskonałości człowieka, która jest podstawowym zadaniem i celem wychowania moralnego człowieka”<sup>254</sup>. Roztropność uruchamia poznawczą dociekliwość, krytycyzm i racjonalność. Józef Bocheński w *Spisie przykazań* traktuje roztropność jako technologię dobrego życia<sup>255</sup>. Zawarte w niej sugestie w niezwykle syntetyczny i prosty sposób dowodzą, że roztropność jako wartość przynależy do struktury osobowości człowieka. Roztropność wyrażnia się na dwóch etapach: zawierzenia i wykonania. Antoni Rumiński powiada, że „w zawierzeniu dostrzegamy (...) namysł i rozmysł. Namysł to inaczej namyślanie się – zastanawianie się nad sposobami, jakie mogą być użyte do osiągnięcia danego celu. Nie powinna to być czynność spontaniczna, ale rozważna. Rozmysł polega na wyborze środków, które w danej chwili, sytuacji uważamy za najodpowiedniejsze”<sup>256</sup>. Stąd roztropność jest ściśle powiązana z rozważą i rozsądkiem. Rozważa wiąże się z umiejętnością przyjmowania rad oraz przewidywania i domyslenia się następstw wydarzeń oraz motywacji postępowania. Rozsądek kieruje

<sup>252</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Sprawności moralne wychowawcy*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Rojewskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, s. 11–28.

<sup>253</sup> A. Rumiński, *Nie ma godności bez roztropności*, [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, dz. cyt., s. 111.

<sup>254</sup> S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, dz. cyt., s. 86.

<sup>255</sup> Por. J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1994, s. 40–49.

<sup>256</sup> A. Rumiński, *Nie ma godności bez roztropności*, dz. cyt., s. 111.

się zawsze umyślnie zmierzającym do prawdy oraz zdolnością elastycznego i praktycznego myślenia.

4. Cierpliwość (*patientia*). Cierpliwość wszystko zwycięża i jest drogą prowadzącą do osiągnięcia jakiegoś dobrostanu, do którego człowiek ustawicznie zmierza. Przejawia się ona przynajmniej w dwóch wymiarach: wytrwałości i opanowaniu. Wytrwałość i opanowanie traktowane łącznie znajdują w literaturze wspólne określenie w wyrażeniu *cierpliwość anielska* albo *cierpliwość benedyktyńska*. Być cierpliwym to także znaczy być upartym, niestrudzonym, nieustępliwym w dochodzeniu do czegoś. Ale być cierpliwym to także być konsekwentnym, a nawet ambitnym. Być także umiarkowanym, zrównoważonym, powściągliwym, nawet skromnym czy wstrzemięźliwym, niekonfliktowym a w niektórych przypadkach także ustępliwym. Z powyższego wynika, że cierpliwość ma wiele wymiarów, ma swoją morfologię, która pozwala rozumieć cierpliwość zawsze w określonym kontekście. Cierpliwość jako intrapersonalna wartość moralna staje się elementem osobowości, której każdy człowiek nabywa dzięki procesowi autoformacji. Toteż cierpliwość kojarzy się z nadzieją, zawsze odnoszącą się do jakiejś przyszłości. Dzięki niej człowiek ma nadzieję na skuteczną realizację celu, na coś, czego jeszcze nie zna, czego nie wie, czego nie mógł wcześniej doświadczyć. Ale żeby ta nadzieja się ziściła, trzeba być cierpliwym. Cierpliwość wraz z nadzieją musi nieustannie towarzyszyć procesowi pracy nad doskonaleniem siebie. Uświadamia ona człowiekowi istnienie różnych wartości, które w przyjętej i uznanej przez niego strukturze i hierarchii decydują o jego charakterze moralnym.

Człowiek, który nie potrafi być cierpliwym lub cierpliwość traci, nie wyzwoli w sobie nadziei, gubi się w poszukiwaniu i odkrywaniu własnego sensu życia oraz nie potrafi wskazać drogi innym w jego odnajdywaniu. Cierpliwość jest czynnikiem optymalizującym wszelkie procesy pedagogiczne. Dlatego można o niej mówić jako o czymś niezbywalnym w tych procesach. Bez uświadomienia sobie roli, jaką odgrywa cierpliwość w świadomości i postawach rodziców oraz nauczycieli, trudno mówić o ich pełnej formacji osobowościowej. Zarówno jedni, jak i drudzy – narażeni na porażki wychowawcze – muszą zdać sobie sprawę z tego, że – jak głosi łacińskie przysłowie – „*cuius dolori remedium est patientia*”<sup>257</sup>.

<sup>257</sup> „Na wszelki ból lekarstwem jest cierpliwość”.

Pojęcie *cierpliwość* można – w jakiś intuicyjny sposób – wiązać z innym pojęciem, a mianowicie z *cierpieniem*. Nie ma między tymi pojęciami jakiejś prostej zależności, ale mogą się one wzajemnie przenikać. Ktoś, kto stara się być cierpliwy, w jakimś sensie cierpi z powodu długiego oczekiwania na efekty nakreślonych celów, czy zadań. Cierpienie w tym przypadku ma raczej wymiar duchowy, psychiczny, rzadziej biologiczny czy fizyczny. Autentyczna cierpliwość stwarza szansę na trafne zdiagnozowanie dobra, a co za tym idzie, na podejmowanie działań etycznych. Bez okazania czy wręcz kierowania się cierpliwością nie można liczyć na ich pozytywny efekt. Dodajmy, że nikt nie jest mądry, jeżeli nie jest cierpliwy (*nemo sapiens nisi patiens*).

5. Odwaga (*animus*) jest intrapersonalną wartością moralną wówczas, gdy człowiek świadomie i zgodnie z wolną wolą staje po stronie dobra i daje różnymi sposobami odpór złu, które uniemożliwia mu pracę nad dochodzeniem do własnej doskonałości. Odwaga moralna (niekiedy, nie zawsze słusznie, utożsamiana jest z odwagą cywilną), to wewnętrzna siła polegająca na dostrzeganiu i działaniu pozbawiającym człowieka lęku przed utratą dobra, którego bytami są wszystkie wartości moralne. Oznacza ona, że ludzkie myśli, uczucia i zachowania pozostają ze sobą w zgodzie. Odwagi nie należy utożsamiać z pewnością siebie, gdyż ta bywa często przyczyną upadu moralnego, czyli sprzeniewierzenia się dobru moralnemu. Nikt nigdy nie osiągnął w pełni możliwości nienagannego kierowania się dobrami moralnymi. Toteż odwaga jest tą wartością moralną, która skłania człowieka do wysiłku intelektualnego w celu pełnego rozeznania świata wartości. Odwaga jest obrazem charakteru moralnego człowieka i pozwala mu być sobą. Brak odwagi stygmatyzuje i petryfikuje postawy moralne. Mówimy wówczas o braku charakteru czy sprawności moralnej człowieka. Tymczasem odwaga moralna jest orężem w przełamywaniu trudności w realizacji wartości moralnych, które wywołują lęk i brak przekonania o ich znaczeniu w życiu człowieka. Odwagi moralnej nie należy traktować jako męstwa<sup>258</sup>, chociaż wiadomo, że jest ono wyrazem odwagi, ale sama odwaga nie zawsze odpowiada męstwu, które należy postrzegać jako gotowość narażenia się – w imię najszlachetniejszych idei – na niebezpieczeństwo utraty jednej z najważniejszych wartości, jaką jest życie człowieka. Odwaga moralna nie wymaga nadzwyczajnego

<sup>258</sup> Analizę porównawczą tych dwóch pojęć przeprowadził J. Bocheński w książce: *Dzieła zebrane*, t. 5, Wydawnictwo Philed, Kraków 1995, s. 131–135.

bohaterstwa, heroizmu, nieustraszoneści, niekiedy nadludzkiego wysiłku. Oczekuje się od niej jedynie wierności wartościom moralnym i rozumnej ich obrony przed pseudowartościami i antywartościami moralnymi. Współczesny świat funkcjonuje w niewyobrażalnym paradygmacie chaosu aksjonormatywnego. Stąd odwaga moralna uwyrażnia się w dzielności etycznych czynów i szlachetnych działań, a nawet nieustraszoneści w obronie doniosłych, najwyższych i najważniejszych wartości, w obronie których człowiek staje. Odwaga moralna świadczy o tym, że myśli, uczucia i zachowania pozostają ze sobą w zgodzie i pozwalają człowiekowi być po prostu sobą mimo wielu przeciwności. Odwaga stawia wymagania względem samego siebie, zwłaszcza wobec konfliktu wewnętrznego.

6. *Wiarygodność (bona fides)* jako intrapersonalna wartość moralna odnosi się do osoby, która zachowując własną godność, posiada zaufanie do samego siebie, bez utraty zaufania innych osób. To ktoś, kto jest gwarantem niezawodności, stałości oraz zdecydowania, co przyczynia się do jego wewnętrznej doskonałości, czyli wierności samemu sobie. Wiarygodność człowieka potwierdzają jego codzienne czyny, zachowania i postępowanie moralne. Wiarygodnym jest ten, komu się po prostu wierzy z racji jego przywiązania do wartości ukierunkowujących jego drogę życiową. Osoba wiarygodna uznawana jest za człowieka szlachetnego, sumiennego, solidnego, rzetelnego – ze względu na pełną uległość wobec uznawanych przez siebie wartości. Wiarygodność zdaje się być sprawnością moralną wówczas, gdy człowiek z pełnym wysiłkiem i zaangażowaniem jest autentycznie zanurzony w świat wartości, który daje mu poczucie sensu życia w wymiarze osobistym, społecznym i kulturowym. Od człowieka wiarygodnego oczekuje się dostrzeżenia i całkowitego braku zgody na zło moralne, bezwarunkowego opowiedzenia się po stronie dobra, zwłaszcza prawdy, miłości i nadziei. Wymaga się od niego także zachowań twórczych, stanowczych, skromnych, spokojnych oraz gotowości do udzielania pomocy i bycia przyjaznym, które są cenne same przez się. Wiarygodność jest w pełni przekonująca, gdy postępowanie człowieka w całej rozciągłości jest zgodne z uznawanymi przez niego wartościami moralnymi.

Do intrapersonalnych wartości moralnych można zapewne zaliczyć jeszcze takie, jak: skromność, uczciwość, wytrwałość i pracowitość, które na ogół odczytujemy jako cechy moralne człowieka. Uwyrażniają się one w konkretnych zachowaniach i postępowaniu, które obejmujemy wspólną nazwą *postawy moralne*.

Intrapersonalne wartości moralne i ich *explicite* endogeny charakter kształtuje umysł, który umożliwia każdemu człowiekowi odczytywanie ich w myślach, dzięki czemu poznaje on samego siebie i innych. Im bardziej umysł jest „otwarty,” a nie „uśpiony” czy wręcz „zamknięty”, tym precyzyjniej rozeznaje on cnoty, wartości i cechy moralne, które powszechnie uznaje się za idee niematerialne, dla których człowiek poszukuje treści i form ich wyrażania. Umysł człowieka odgrywa tu kapitalną rolę, gdyż pozwala on wyobrazić sobie to wszystko, czego człowiek nie jest w stanie dostrzec za pomocą zmysłów. Jego funkcja zasadza się na mobilizowaniu, skłanianiu, zachęcaniu, wzywaniu, zapraszaniu, rozbudzaniu, a także na niepokojeniu czy żądaniu kierowania się takimi wartościami moralnymi, które reintegrują antroposferę człowieka jako całość.

#### 4.4. Interpersonalne wartości moralne

Wartościami interpersonalnymi nazywać będę te, które odnoszą się do moralnych relacji międzyludzkich i odnoszą się do zasad współżycia ludzi. Zaliczyć do nich można wszystkie te, które jako pewne idee wypełniają przestrzeń wspólnoty międzyludzkiej, kształtując jej świadomość w zakresie regulacji wzajemnych zachowań międzypodmiotowych. Stanowią one źródła, podstawy i zasady norm moralnych, które we wspólnotach są akceptowane i przestrzegane. Według nich poszczególne podmioty, jak i cała wspólnota dokonują samooceny własnego postępowania etycznego. Moralne wartości interpersonalne nie tylko wpływają i kształtują oraz regulują stosunki międzypodmiotowe, ale świadczą o poczuciu wrażliwości i dojrzałości etycznej każdego człowieka. W procesie wychowania moralnego zmierza się do tego, aby dorastający je odkrywali i zrozumieli ich znaczenie i rolę, jaką mają one do spełnienia w życiu poszczególnych ludzi i wspólnot społecznych. Na szczególną uwagę zasługują te, które w różnych przestrzeniach międzypodmiotowych świadczą poprzez swoją wyrazistość o autentycznej przynależności człowieka do rodzaju ludzkiego, którego cechą niezbywalną jest jego człowieczeństwo. Interpersonalne wartości moralne wprowadzają człowieka w rozumienie praw i obowiązków zarówno osobistych, jak i innych osób. Ich zadaniem jest chronienie każdego przed niepewnością i chaosem aksjologicznym, zwłaszcza przed relatywizowaniem samych wartości, a także przed nieufnością i lękiem, których źródłem są różne przejawy i wyzwania

współczesnego życia, przed trudnościami w adaptowaniu się do dynamicznie się zmieniających warunków, jakie niesie z sobą proces globalizacji i transformacji świata. Spośród wskazywanych przez badaną młodzież wartości moralnych wybrano do dalszej analizy te, na które najczęściej wskazywali uczniowie i studenci, a ich struktura ontyczna wskazuje na interpersonalny charakter. Przykładem ich są m.in.:

1. Altruizm (*altruismus*), którego nazwa nie jest jednoznaczna, a niekiedy nawet bywa kwestionowana – to wartość składająca człowieka do działań na rzecz szeroko rozumianego dobra drugiej osoby, nawet niekiedy kosztem własnego dobra łącznie z jego wyrzeczeniem się na rzecz drugiego człowieka, czy „...z narażeniem się na bezpowrotną stratę własną i ponoszeniem przykrych dla siebie konsekwencji, jakie mogą z tego wyniknąć”<sup>259</sup>. Tak rozumiany altruizm posiada bliskie konotacje z chrześcijańską wartością, jaką jest miłość. W zakres altruizmu jako interpersonalnej wartości wchodzić będą takie wyznaczniki, jak akceptacja, życzliwość, serdeczność, bezinteresowność, uprzejmość, wyrozumiałość, pomoc materialna, wsparcie zdrowotne, psychiczne czy wręcz moralne. Altruizm jako wartość przyświecała postępowaniu wielu znanych postaci. Wśród nich na uwagę zasługuje m.in. Janusz Korczak (1878–1942), który w imię działania na rzecz godności, szacunku i dobra dzieci poświęcił własne życie, towarzysząc im w bezpowrotnej drodze do obozu w Treblince. Altruizm to wartość skierowana na drugą osobę, ale warunkiem jej etycznej autentyczności jest samoakceptacja własnej osoby jako wartości autotelicznej. Autentyczność altruizmu potwierdza osobista godność, mądrość rozumna odróżniająca dobro od zła, roztropność, która każdą sytuację i działania altruistyczne każe postrzegać w kategoriach dobra moralnego, a także odwaga, będąca świadectwem opowiedzenia się po stronie dobra i daje odpór złu. Z altruizmem związana jest cierpliwość – jest ona drogą prowadzącą do osiągnięcia jakiegoś dobrostanu drugiego człowieka, ku któremu on ustawicznie zmierza – oraz wiarygodność, będąca gwarantem niezawodności wobec drugiego człowieka. Dzięki tym właściwościom, które są ściśle powiązane z intrapersonalnymi wartościami moralnymi, człowiek wyzwała w sobie pokłady altruizmu, kieruje się nim, rozumiejąc go jako wartość interpersonalną, bez względu na to, czy postrzegamy altruizm jako mechanizm zaprogramowany w naturze

<sup>259</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 84.

człowieka, czy jako wartość odkrytą dzięki nabytemu doświadczeniu i wpływom procesu wychowania.

2. Tolerancja (*tolerantia*) to obecnie jedna z najbardziej kontrowersyjnych wartości, wywołująca wiele emocji w dyskusjach filozoficznych, społecznych i działaniach pedagogicznych. Jest to spowodowane sprzecznościami w jej rozumieniu<sup>260</sup>. Tym samym może się nierzadko stać przeszkodą utrudniającą wychowanie moralne. Powszechnie przyjmuje się, że tolerancja oznacza wyrozumiałość, która odnosi się do prawa wyznawania jakichś poglądów i przejawiania związanych z nimi określonych zachowań oraz postępowania – mimo odmienności i różnic, jakie reprezentują dwie strony względem zaistniałej kwestii. Innymi słowy, tolerancja uwyrażnia się w świadomym akceptowaniu zgody na prezentowanie odmiennego stanowiska, które jedna ze stron uważa za właściwe, zaś druga strona go nie akceptuje. Idzie tu o okazanie wyrozumiałości, co nie musi oznaczać akceptacji. Tolerancja w takim przypadku staje się interpersonalną wartością moralną, gdyż reguluje zasady współżycia międzypodmiotowego, co czyni ją ważną w procesie wychowania moralnego.

Tolerancja jako wartość moralna ma wyjątkowe znaczenie we współczesnych społeczeństwach, a tym samym w różnych lokalnych społecznościach coraz bardziej pluralistycznych, których cechą konstytutywną staje się ich wielokulturowość. Odnosi się ona do różnych form przestrzeni życia społecznego, w tym do zwyczajów, obyczajów, tradycji, jak i do życia ekonomicznego, politycznego, religijnego i innych. Ich złożoność wymaga od każdego człowieka wyrozumiałości dla prawa do odmienności innych z racji ich przekonań, poglądów, pewnych swobód w zachowaniach, zakorzenionych w przekazie międzypokoleniowym czy po prostu w wychowaniu, edukacji i socjalizacji poszczególnych grup i wspólnot społecznych.

Nierzadko tak rodzice, jak i nauczyciele-wychowawcy stają przed problemem granic tolerancji, czyli przekraczania pewnych norm gwarantujących każdemu bezpieczeństwo zachowania godności osobowej i osobistej, które stanowią o prawie człowieka do szacunku, wolności czy szczęścia. Brak tolerancji czy wręcz nietolerancja prowadzić może do zachowań dysfunkcyjnych, a nawet patologicznych poszczególnych jednostek i grup społecznych.

---

<sup>260</sup> Por. R. Legutko, *Tolerancja*, [w:] *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1458–1466.

Uwyrażniają się one w postawach agresywnych, przemocowych, a nawet ksenofobicznych.

3. Sprawiedliwość (*iustitia*) należy uznać za moralną wartość interpersonalną, gdyż właściwie rozumiana, w sposób obiektywny, może wprowadzać ład w relacje międzyludzkie w kategoriach równego dostępu do różnych partykularnych dóbr, w tym przede wszystkim do dobra etycznego i kierowania się nim w osobistym i wspólnotowym życiu ludzi<sup>261</sup>. Sprawiedliwość to oddawanie każdemu tego, co mu się należy, naprawianie krzywd moralnych i materialnych. Sprawiedliwość wymaga bezstronności od każdego, kto się do niej odwołuje poprzez ustalanie i formułowanie zasad i norm postępowania. Warunkiem kierowania się autentyczną sprawiedliwością jest obiektywizm w postrzeganiu i ocenianiu czynów i zjawisk, których dokonują i w których uczestniczą konkretne osoby. Podstawową zasadą sprawiedliwości jest panowanie rozumu nad wolą człowieka i różnymi czynnikami irracjonalnymi, które występują nierzadko jako pewne formy instancji obiektywnych. I tak sprawiedliwe ocenianie pozytywnych lub negatywnych zachowań dzieci-uczniów wymaga dojrzałości i wrażliwości moralnej ich rodziców i opiekunów. Swoim postępowaniem dają oni świadectwo respektowania i kierowania się sprawiedliwością jako wartością moralną, przekazując tym samym wiedzę o jej istocie i znaczeniu. Inną zasadą sprawiedliwości jest transparentne ustalanie norm oraz jasnych kryteriów ocen stanowiących podstawę orzekania o sprawiedliwym werdykcie, uzasadniającym podejmowane decyzje mające rozstrzygnąć sytuację wymagającą odniesienia się do niej w kategoriach moralnych.

4. Solidarność (*solidarietas*) jest wartością interpersonalną, gdyż dzięki niej i poprzez nią człowiek wyraża swoją gotowość do niesienia pomocy, do wspólnego z innymi ludźmi rozwiązywania problemów różnej natury oraz przełamywania kryzysów, których są sprawcami lub które ich dotyczą niezależnie od ich woli i ponoszenia za nie bezpośredniej odpowiedzialności. Solidarność nie antagonizuje ludzi, lecz jest sprawdzianem dojrzałości moralnej i jej autentyczności. Solidarność oznacza bycie z drugim człowiekiem i dzielenie się dobrem wówczas, kiedy potrzebuje on wsparcia, kiedy staje się bezradny wobec zdarzeń, których nie jest, a nawet wtedy, kiedy sam jest ich sprawcą, a z ich powodów cierpi. Wartość ta jest sprawdzianem dojrzałości

<sup>261</sup> Obszerny opis rozwoju poglądów filozoficzno-historycznych i prawnych na sprawiedliwość przeprowadza B. Szlachta w *Słowniku społecznym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1343–1383.

moralnej i autentyczności człowieczeństwa okazywanego wszystkim będącym w jakiejś wyraźnej potrzebie, którą można zminimalizować hojnością. Kierowanie się ku tej wartości, jaką jest solidarność, przekłada się na kulturę współżycia we wszystkich wspólnotach ludzkich. Świadczy o ich braterstwie, które uwyrażnia się w działaniach pomocowych, dobroczynnych, zwłaszcza wówczas, gdy pojawiają się zagrożenia w różnych obszarach codziennego życia. Solidarność jest czymś, co nie antagonizuje, lecz łączy, scala i buduje trwałą więź międzyludzką. Przeciwdziała ona egocentryzmowi i narcyzmowi konkretnego człowieka. Solidarność jako wartość moralna minimalizuje lęki, gniew i agresję, które dochodzą do głosu w sytuacjach zagrożenia materialnego, psychicznego, duchowego czy moralnego człowieka. Idzie o to, że solidarność nie może być instrumentalizowana, czyli ograniczana jedynie do okazjonalnego manifestowania jej dla osobistych korzyści czy wręcz niekiedy niezасłużonego uznania. Stąd solidarność jest wartością moralną, mającą swój kulturowy, duchowy a także polityczny wymiar. Jest ogólnoludzkim braterstwem.

5. Lojalność (*fidelitas*) wobec drugiej osoby to jedna z ważniejszych interpersonalnych wartości moralnych, a zarazem wyjątkowo trudna do zdefiniowania. I chociaż intuicyjnie wiemy, do czego, a właściwie do kogo się odnosi, to współczesny człowiek ma dylemat z poprawnym jej odczytaniem w relacjach z innymi osobami. Uwyrażnia się ona przede wszystkim zdecydowaną i autentyczną rzetelnością w relacjach międzyludzkich, na którą składa się przestrzeganie zasad postępowania służących obopólnemu dobru. Tym samym chroni te relacje przed złem i jego skutkami, jakimi są zakłamanie, niesumienność, oraz wszelkimi wątpliwościami i uprzedzeniami względem drugiego człowieka i innych osób. Lojalność wyklucza wszelkie pozorne postawy, które te relacje degradują i godzą w podmiotowość wzajemnych odniesień międzyludzkich. Lojalność jako wartość moralna sprawia, że relacje międzyludzkie stają się transparentne, dzięki czemu następuje wzajemne poznanie i zrozumienie interpersonalne. To właśnie ta wartość zdejmuje „maskę”, za którą ukrywa się często współczesny człowiek, żyjący w świecie zdominowanym przez chaos aksjonormatywny, który w relacjach międzypodmiotowych nadaje pseudoznaczenie wartościom. Lojalność odkrywa świadomość samego siebie, ukazuje własną tożsamość i prowadzi do samopoznania swojej wartości. W odniesieniu do innych osób optymalizuje poczucie więzi z określoną wspólnotą, czy to rodzinną, czy środowiskową, ale także z państwową i narodową. Lojalność jest doświadczaniem samego

siebie i drugiego człowieka, a jej brak w relacjach międzypodmiotowych powoduje: niezdolność zrozumienia siebie i innych, bezradność oraz poczucie osamotnienia i samotności oraz nieufność i lęk przed innymi.

6. Przyjaźń (*amicitia*) jest interpersonalną wartością moralną wtedy, gdy pojmujemy ją jako międzyosobową, pozytywną więź psychospołeczną, budowaną na poczuciu wzajemnej i bezinteresownej przynależności jednostkowej czy zbiorowej, której cechą jest zwykła ludzka życzliwość, przychyłność, łaskawość czy wręcz kordialność. Przyjaźń przyczynia się do osiągnięcia wzajemnego dobra, chociaż bywa także nierzadko jego zaprzeczeniem, np. w relacjach służących złu. Przyjaźń pozwala przetrwać najbardziej niekorzystne okoliczności życiowe, co uwyraźnia się w okazywaniu sobie wzajemnej ufności i ofiarności, w spełnianiu przyrzeczeń, niweluje wrogość, buduje szacunek i sprawia, że osoby stają się wobec siebie wielkoduszne. Są to wartości codzienne, które służą umacnianiu postaw moralnych. Ma ona też moc integrującą różne formy stosunków międzyludzkich, czyniąc je bardziej autentycznymi, co pozwala uruchamiać wsparcie, pewność, poczucie bezpieczeństwa tych, którzy jej doznają. Autentyczna przyjaźń nie odwołuje się do płatnych mechanizmów zabezpieczających przed ryzykiem wzajemnej utraty zaufania względem siebie, lecz stanowi źródło osobistej satysfakcji, dobra wynikającego z więzi międzyosobowych. Przyjaźń jest wartością moralną wówczas, gdy dwie i/lub więcej osób różniących się swoimi biografiami, o odmiennych doświadczeniach i wspomnieniach biegnących własnymi torami życiowymi, potrafi się dzielić wspólnym losem, jaki niesie codzienność, gdyż jej istotą jest wzajemność i nieobecność wyrachowania. Przyjaźń sprawia, że człowiek radzi sobie lepiej z napotykanymi trudnościami w dochodzeniu do dobra, czyli w rozpoznawaniu i rozumieniu innych wartości moralnych. Wartość moralna przyjaźni polega także na rozumieniu bólu, cierpienia i załamania, czy tylko błahego niepowodzenia u drugiej osoby. Wzajemny wybór osób, które łączy przyjaźń, jest zdeterminowany swobodą ich woli i obustronnego zaangażowania się w międzyosobowe relacje. Przyjaźń jest wartością moralną, gdy służy upodmiotowieniu oraz kształtowaniu tożsamości każdego, kto obdarza nią drugiego człowieka ze wzajemnością. Dzięki międzypodmiotowej komunikacji, która przynależy do struktury tej wartości, człowiek staje się bardziej autentyczny i nie ukrywa swojej oryginalności czy wręcz niepowtarzalności. Poznaje własne możliwości w samookreślaniu swojej etyczności, jak i autokreacji. Dąży w tych relacjach do bycia tym, kim jest na prawdę. Przyjaźń aktywuje czynności, jakim oddają

się osoby nastawione na wzajemne relacje. Do nich należą m.in. wzajemne rady, zwierzenie się z problemów, co nie jest obowiązkiem ani zasadą, a jedynie przejawem więzi, jakie pomiędzy osobami się zawiązują. To one kierują je ku wspólnym przeżyciom ludycznym, narracjom z historii własnego życia, a nawet wspólnemu biesiadowaniu. W ich formach, a zwłaszcza w treściach ludzie odkrywają różne postacie dobra, których wcześniej nie doznawali, nie zawsze zwracali na nie uwagę. To dzięki nim wypełnia się i ubogaca ich osobista sfera społeczno-moralna. Przyjaźń jest też wartością przeciwdziałającą samotności i osamotnieniu człowieka, które nie przyczyniają się do rozwoju, lecz są często źródłem depresji i wywołują konieczność skorzystania z pomocy psychoterapeutycznej. Jej zadaniem jest także m.in. wprowadzanie na nowo poczucia ładu moralnego w życie tych, którzy ulegli powszechnie panującemu chaosowi aksjonormatywnemu. Dzięki przyjaźni ludzie ograniczają ów chaos, porządkują coś w imię wspólnego dobra. Stąd przyjaźń, w przeciwieństwie do miłości i jej różnych form oraz koleżeństwa, nacechowana jest duchowością trudną do jednoznacznego określenia, ale zdolną do dzielenia się nią z drugą osobą. Przyjaźń nie niszczy więzi rodzinnych, w których pozostają osoby zaprzyjaźnione. Może ze swej strony przyczynić się do ich ubogacania.

#### 4.5. Wartości o proveniencji moralnej

Wartości o proveniencji moralnej<sup>262</sup> przynależą do ogólnej struktury układu aksjologicznego. Mimo swej odrębności są powiązane z wartościami uniwersalnymi, intrapersonalnymi oraz interpersonalnymi. Dzięki indywidualnemu rozwojowi, wzrostowi intelektualnemu i nabywanemu doświadczeniu społecznemu oraz wpływowi wychowania znajdują one swoje miejsce w świadomości każdego pojedynczego człowieka, przyczyniając się do kształtowania jego postawy etycznej. Człowiek je odkrywa dzięki funkcjonowaniu w rzeczywistym świecie, ale subiektywnie rozpoznaje ich działania, miejsce i rolę w wymiarze życia osobistego, wspólnotowego

---

<sup>262</sup> Wartości o proveniencji moralnej to te, które wykazują pewną bytową odrębność od przyjętego w tym rozdziale podziału na wartości uniwersalne, intrapersonalne czy interpersonalne. Można im przypisać w jakimś stopniu charakter *samoistny*. Terminem tym posłużył się J. Hartman w książce *Etyka życia codziennego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022, s. 24, zaliczając do tej grupy *pokój*.

i społecznego. Nierzadko nadaje im własne sensy, które konfrontuje z widzeniem i doświadczaniem ich przez inne osoby, dążąc do współrówności w nadawaniu tym wartościom znaczenia w wymiarze holistycznym. Ich racjonalne zaistnienie w powszechnej świadomości człowieka jest rezultatem współdziałania i współodczuwania określonych zbiorów ludzi. Wartości te stają się znaczące w ich życiu, gdy nie są jedynie jakąś pozorną sumą działań i odczuć, lecz na skutek myślowego rozeznania i odczuwania stają się ważnym elementem moralnej wizji świata każdego człowieka oraz wspólnot, do których przynależą.

Wartości o proveniencji moralnej są od wieków zakorzenione w kulturze i tradycji europejskiej. Przywoływane przez kolejne pokolenia są niekiedy poddawane surowej krytyce, nierzadko także autokrytyce. Każde pokolenie stara się je odczytać „na nowo” i wyznaczać im uznawane przez siebie zakresy i treści. Na nich różne instytucje czy organizacje budują swoje ideologie i społeczno-polityczne doktryny. Zachowując w nich pewną ciągłość historyczną, wskazują drogę postępu i rozwoju każdego człowieka i społeczeństwa. Wartości te przenikają niejako ze świata zewnętrznego do świata wewnętrznego każdej osoby, która w sposób subiektywny i w zależności od poziomu indywidualnego rozwoju psychofizycznego odczytuje je, wchodząc wraz z nimi w kontakt z zastaną rzeczywistością. To one pozwalają postrzegać świat z perspektywy etyczno-aksjologicznej, stając się w gruncie rzeczy wartościami powszechnymi, gdyż dotyczą niemalże bez wyjątku wszystkich ludzi. Badana młodzież, wybierając wartości moralne, które zostaną poddane analizie ontycznej w dalszej części tej sekwencji, wskazywała w większości na te, których znaczenia nie można nie dostrzec w kształtowaniu postaw i całej antroposfery moralnej ludzkości.

Do zespołu tych wartości można przykładowo zaliczyć m.in.:

1. Wolność (*libertas*), którą człowiek postrzega na kilku poziomach osobistego psychospołecznego rozwoju, a także interpretuje ją na wiele sposobów. Najniższym poziomem jest poziom biologiczny, który utożsamia wolność ze zdrowiem organizmu<sup>263</sup>. Na poziomie wyższym, wolność utożsamia się ze spontanicznością skłonności, czyli człowiek jest wolny wówczas, gdy może realizować swoje pragnienia. Na tym poziomie wolność może być

---

<sup>263</sup> Człowiek chory czuje się zniewolony przez swoje ciało, nie może robić tego, co chce.

rozumiana jako wybór między skłonnościami<sup>264</sup>. Trzeci poziom wolności należy kojarzyć ze świadomością utożsamianą z antycypacją przyszłości. Sprawa ona, że człowiek posuwa się na drodze czasu i nieustannie podejmuje działania, które wyrastają z jakichś motywów. Ale może się okazać, że wybór jest niemożliwy, gdy wszystkie motywy przedstawiają dla wybierającego tę samą wartość<sup>265</sup>. Najpełniejsze znaczenie wolności definiuje się jako realizację zgodną z wolą, usprawiedliwioną przez największą ilość motywów, gdyż działanie człowieka jest nie tylko wyrazem osobistego wyboru, lecz także wyboru, jaki można usprawiedliwić w oczach innych ludzi.

Wolność jako kategoria pojęciowa bywa również często wyrażana za pomocą takich synonimów, jak (1) *swoboda*, która może oznaczać nieskrępowanie, indywidualizację, czy dobrowolność; (2) *wyzwolenie*, kojarzone na ogół z oswobodzeniem, uwolnieniem, usamodzielnieniem, emancypacją, równouprawnieniem, uniezależnieniem; (3) *niezależność*, czyli niezawisłość, suwerenność, samostanowienie, autonomia, niepodległość, samowystarczalność; (4) *demokracja* ujmowana jest jako wybieralność, obieralność, elekcyjność. Każde z tych ujęć wolności, jak i ich przeciwieństwa, są doświadczane przez człowieka od wczesnego dzieciństwa aż do osiągnięcia wieku senioralnego. To od jakości procesów wychowania, socjalizacji i edukacji zależy wiedza nabywana przez człowieka wiedza o wolności i umiejętność korzystania z niej. Zatem wolność jest czymś, co na początku życia jest poza osobą, a wraz z upływem lat człowiek odkrywa ją, dochodzi do zrozumienia jej istoty i znaczenia w życiu indywidualnym i społecznym. Staje się ona wartością moralną w osobistym systemie etycznym człowieka.

Tak rozumiana wolność stanowi o egzystencji moralnej człowieka. Poprzez nią i dzięki niej kreuje on siebie, otaczającą rzeczywistość i swoją przyszłość, tworząc swój świat i zarazem siebie samego. Wolność jako wartość moralna jest kategorią wskazującą na władzę nad sobą jako osobą, która decyduje o możliwości realizowania moralnie pozytywnych celów prowadzących do osiągnięcia dobra. Człowiek wolny staje się autorem własnych decyzji odnoszących się do wyboru różnych aspektów własnej drogi życiowej, co gwarantuje mu poczucie człowieczeństwa i nie narusza jego godności.

<sup>264</sup> Ale człowiek może nosić w sobie takie pragnienia, które zwalczą ze względu na ich przykre lub niekorzystne następstwa dla organizmu, albo dlatego, że sprzeciwia się temu rozum.

<sup>265</sup> Przykładem jest osiołek Burideno. Umieszczony między dwoma identycznymi workami owsa, jednakowo dla niego atrakcyjnymi, nie może podjąć decyzji, do którego sięgnie po karmę, i dlatego zdycha z głodu.

Trzeba pamiętać, że wolność jest zaprzeczeniem zewnętrznego przymusu wywieranego wbrew woli człowieka, który udaremnia rozwój jego podmiotowości. Ponadto wolność jest wyznacznikiem samodzielnych działań człowieka w poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna. Jest też płaszczyzną rozwijania i umacniania partnerstwa w dialogu. Wreszcie jest wartością powiązaną z odpowiedzialnością i tolerancją.

„Wolność widziana w tym aspekcie jawi się jako autonomiczna siła człowieka, jako jego zdolność do panowania nad samym sobą i otaczającą go rzeczywistością”<sup>266</sup>. Ważne jest, aby wolność jako wartość moralna miała zawsze swoje odniesienia do najwyższych ideałów moralnych. Bez odwoływania się do nich ulega ona procesowi wynaturzenia i staje się antywolnością lub pseudowolnością, które w języku polskim nazywa się „wolnością fałszywą”, „wolnością niszczycielską”, „wolnością przewrotną”, „wolnością nikczemną”, „wolnością rozpasaną” czy wręcz „warcholstwem”. Te zaś są całkowitym zaprzeczeniem wolności jako wartości moralnej.

Wolność rozumiana jako wartość moralna ma swoje zakorzenienie zarówno w dojrzałej psychicznie, jak i społecznie naturze człowieka. Człowiek doświadcza osobistej i zbiorowej wolności, gdy korzysta zgodnie ze swoją wolą z wolności sumienia i religii, wolności myśli i słowa, wolności obywatelskiej. Wolności te potwierdzają powszechne przekonanie, że mają one niejedno oblicze.

Odniesieniem do wszystkich rodzajów wolności jest wola człowieka, która jest mu dana i zadana. Natomiast sprawcą zaistnienia woli do wolności wyboru jest to, co człowiekowi oferują wielorakie i różnorodne przestrzenie współczesnego świata. Tym samym wolność jako wartość ma charakter moralny, gdyż sprowadza człowieka do wolnego wyboru tego, co uznaje on za dobro moralne/etyczne.

Z punktu widzenia nauk pedagogicznych wolność należy traktować jako siłę moralną człowieka. Kształtuje się ona na drodze wolności zewnętrznej i wolności wewnętrznej. Ta pierwsza związana jest ze stwarzaniem możliwości działania człowieka i jego samorealizacji w różnych przestrzeniach aktywności skierowanej na zewnątrz. O taką wolność zabiega każdy wychowanek, który ma poczucie własnej wartości. Wolność ta jest zagrożona wówczas, gdy on sam jest ograniczany różnego rodzaju rygoryzmem czy wręcz

---

<sup>266</sup> T. Ślipko, *Trojaki oblicze wolności*, [w:] *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999, s. 9.

przymusem, które hamują aktywność wychowanka. W przypadku uczniów ich źródłem jest brak autorytetu, przesadny pryncypializm, nieskuteczność w utrzymaniu dyscypliny, agresja, nadmierna drobiazgowość czy obojętność osób wychowujących.

Natomiast wolność wewnętrzna badanych uczniów i studentów odnosi się do ich sfery myślowej, uczuciowej oraz do dokonywania wyborów według uznawanych przez nich kryteriów. Do wolności wewnętrznej przyczynia się respektowanie tzw. praw dziecka, do których Korczak zaliczył w pierwszej kolejności: (1) prawo do dialogu, minimalizujące stosowanie nakazów i zakazów jako środków karanania; (2) prawo do samorządności, które gwarantuje stanowienie przez społeczność dziecięcą norm regulujących różne relacje zachodzące między wychowankami; (3) prawo do błędzenia i radosnego dążenia do poprawy<sup>267</sup>.

2. Pokój (*pax*) jest wartością moralną pożądaną przez każdego człowieka oraz ogół ludzkości. Każdy zdaje sobie sprawę, że przeciwieństwem pokoju jest nie tylko totalna wojna militarna czy lokalny zbrojny konflikt, ale również wszelkie formy niepokoju społecznego, ekonomicznego, politycznego itp., które bez względu na swój charakter i specyfikę przyczyniają się do globalnego chaosu aksjonormatywnego, dostrzeganego w indywidualnym i zbiorowym świecie ludzkim. Pokój w każdym czasie i w każdej przestrzeni przyczynia się do umacniania kondycji moralnej człowieka oraz całej ludzkości, której empirycznie obserwowalnymi wskaźnikami są np.: niesienie wzajemnej pomocy, kultura współzycia pomiędzy narodami i państwami, wymiana myśli naukowej, kulturowej czy gospodarczej itp. Nie znaczy to, że człowiek jedynie korzysta z pokoju, ale jego powinnością, a nawet obowiązkiem moralnym jest przyczynianie się do jego zaistnienia i trwania. Ustawiczna presja atomowego czy nuklearnego zagrożenia, nieporozumienia i konflikty międzynarodowe, wzajemne zastraszanie się przez państwa i ich polityczne układy prowadzą do podejmowania niemoralnych i nieetycznych działań i zachowań ludzkich. Tymczasem pokój jako wartość moralna jest życiodajną siłą pojedynczego człowieka, wspólnot rodzinnych i tych, które funkcjonują w szeroko rozumianej przestrzeni życia społecznego, państwowego oraz międzynarodowego. Ludzkość oczekuje pokoju i podejmuje różne moralnie akceptowane wysiłki na rzecz jego bycia. Pokój rozumiany w wymiarze osobistym, ale także ogólnoludzkim, jest gwarantem

<sup>267</sup> Podają za.: H. Kołacki, *Co mi dał Janusz Korczak*, Warszawa 1962, s. 65.

ładu wewnętrznego człowieka i ładu zewnętrznego, czyli powszechnego, międzyludzkiego. Jest też podstawą podejmowania wolnych i sprawiedliwych działań służących każdemu w rozwoju osobistym i zbiorowym.

Pokój jako samoistna wartość moralna jest zawsze związany z wartościami uniwersalnymi – np. z nadzieją życia w pokoju, gdzie respektowane są prawa człowieka, intrapersonalnymi – np. pokój służy zachowaniu godności każdego człowieka i wszystkich ludzi oraz interpersonalnymi – np. pokój w relacjach międzyludzkich zwiększa przestrzeń takim wartościom, jak przyjaźń czy tolerancja.

Pokój jest wartością, do której w sposób naturalny zmierza każdy człowiek z osobna i wspólnie z innymi ludźmi. I chociaż bywa różnie odczytywany, to na ogół ceni się go wyżej niż niezliczone tryumfy, którym towarzyszy milczenie, a nawet gwałcenie praw oraz przemoc. Pokój wymaga „pielęgnacji”, troski czy wręcz codziennej dbałości o jego zachowanie w każdych warunkach codziennego życia. Pokój zachowany w każdej wspólnocie rodzinnej, narodowej i międzypaństwowej przyczynia się do pożądaných zmian gwarantujących im wielostronny rozwój, w tym rozwój moralny. Jego brak wywołuje napięcia emocjonalne, agresję psychiczną i fizyczną, reifikację poszczególnych osób.

Pokój jako wartość moralna trafia do świadomości ludzi, którzy kierują się właściwą oceną i rozumieniem jego istnienia. Postrzegają płynące z niego korzyści, zdają sobie w pełni sprawę, że jest on im niezbędny, aby osiągać względną harmonię w życiu. Dlatego pokój jako wartość staje się ważnym elementem celów wychowania moralnego poszczególnych społeczeństw jako całości i w odniesieniu do różnych grup i kategorii wiekowych ludności.

3. Rodzinnosć (*familiaritas*) jest wartością moralną, gdyż wskazuje ona na bycie obecnym w relacjach z innymi członkami rodziny jako wspólnoty, w której dokonuje się proces internalizacji wzorów, zasad, powinności, obowiązków i norm moralnych. Termin *rodzina* stosowany od starożytności wymaga obecnie redefinicji. Jej dotychczasowy obraz podlega dynamicznym przeobrażeniom, które powodują tworzenie się nowych, coraz bardziej i częściej akceptowanych modeli wspólnotowego życia<sup>268</sup>, odmiennych od życia rodziny tradycyjnej. Nie znaczy to, że przestała ona być wartością samą w sobie, na co wskazują liczne badania socjologów i psychologów. Wynika

<sup>268</sup> Jednym z takich współczesnych modeli jest wspólnota wielorodzinna, którą amerykańscy badacze nazywają „rodziną akordeonową”. Por. A. Toffler, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiałyński i in., Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1996, s. 236 i nast.

z nich, że zarówno współczesna młodzież, jak i dorośli wymieniają nadal rodzinę jako jedną z najwyższej cenionych wartości, mimo że postrzegają ją i jej funkcje na różne, odmienne sposoby. Tak więc rodzinę sytuuje się nadal wśród wartości „wyższego, a nawet najwyższego rzędu”, a jej znaczeniu nadaje wymiar w ścisłym powiązaniu z wartościami użytecznymi i codziennymi. Rodzina w świadomości ogółu jest obecnie daleka od wysublimowanego obrazu tradycyjnej rodziny, mimo że nadal przypisuje się jej ważną rolę w rozwoju każdego człowieka, a w szerokim ujęciu także społeczeństwa.

„Rodzinność, tak jak biologiczność, psychiczność, społeczność i duchowość człowieka, jest cechą tkwiącą w nim immanentnie. Jest więc człowiek istotą rodzinną niezależnie od tego, jak toczy się jego osobisty los. Rodzinność oznacza jednak nie tylko to, co kojarzymy na ogół z pojęciem rodziny pochodzenia czy też rodziny własnej w sensie strukturalnym i funkcjonalnym, ale wszystko to, co dotyczy rzeczywistych związków krwi bądź tylko upragnionych czy też umownych, ale potwierdzonych miłością i braterstwem więzi z bliskimi sobie ludźmi”<sup>269</sup>. Powyższe wyjaśnienie terminu *rodzinność* nie wyklucza zatem tego, aby także ją uznać za wartość o charakterze moralnym, związaną z niezbywalną potrzebą poznawania i doświadczania innych wartości moralnych przez człowieka, który uczestnicząc w życiu rodzinnym niemalże przez całe życie, od wczesnego dzieciństwa przez dorosłość łącznie z wiekiem senioralnym kształtuje w sobie wiedzę i sprawności moralne. Rodzinność jest więc dobrem moralnym, które osiąga się na drodze wielorakiego wysiłku wszystkich podmiotów należących do rodziny. Wiele zależy od kondycji moralnej samych małżonków/partnerów, których relacje oparte są na naturalnym poczuciu więzi osobowej bez względu na to, czy zawarli związek cywilny, sakramentalny czy tworzą wspólnotę bez formalnego związku, bez względu na liczbę potomstwa i jego różne pochodzenie. Właściwościami, które uwyrażniają rodzinność jako wartość, są: współprzynależność, współuczestnictwo w codziennym życiu oraz świadomość współodpowiedzialności za tworzoną przez siebie wspólnotę. Autentyczna rodzinność jako samoistna wartość o charakterze moralnym wyklucza jej dawny charakter konsumencki, którego miejsce zajmuje ciągły proces kształtowania klimatu dla kreatywności wszystkich jej podmiotów, dla których indywidualnym i wspólnym celem jest zbiorowa zdolność do

<sup>269</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 29.

wzajemnego i bezinteresownego poświęcania się w imię wspólnie osiąganego dobra, przede wszystkim moralnego. Współczesne rodziny tradycyjne wraz z quasi-rodzinami, czy pseudo-rodzinami<sup>270</sup> żyją w czasach, które przenika wielkie zamieszanie i zagubienie w świecie wszystkich wartości. Naturalna potrzeba budowania rodzinności uświadamia konieczność odniesienia się do ważnych współczesnych dylematów. Małżonkowie/partnerzy muszą ustawicznie poszukiwać odpowiedzi na pytanie: co nas łączy, a co nas dzieli; kiedy trwać w związku, a kiedy się rozstać i dlaczego; czy mają potrzebę życia wspólnotowego, czy samotnego; jakimi uczuciami darzyć, a jakie wymagania stawiać potomstwu?

Rodzinność staje się wartością, kiedy buduje się ją na „kontrolu przynależności”, samokontroli i samodyscyplinie, które uwyrażniają się w jasnych i zrozumiałych zasadach postępowania moralnego. Fundamentem rodzinności jest miłość i jej różne formy powszechnie akceptowane. Miłość jako pozytywny fenomen bywa nierzadko trudna, a czasami nawet bolesna, a mimo to zawsze kieruje wszystkie podmioty życia rodzinnego ku drugiemu człowiekowi i jego przyszłości. Doświadczenie rodzinności może zaspokoić ludzkie pragnienia i uświadomić wszystkim jej członkom wzajemną za siebie odpowiedzialność. Rodzinność budowana na miłości jako wartości nie ma charakteru *constans*, nie musi przebywać w człowieku na stałe. Poza pewną uniwersalnością jest wartością codzienną, a nie odświętną, wciąż konstytuuje się, wciąż wymaga rozeznawania i pogłębiania, a nawet kształtowania na nowo. Budowanie rodzinności rozumianej jako samoistna wartość o charakterze moralnym jest siłą każdej rodziny i cnotą jej człowieczeństwa. Rodzinność odkrywana jest w autentycznym procesie wychowania rodzinnego i ma ona służyć stabilności rodziny w czasach, gdy człowiek już od najmłodszych lat życia jest przytłaczany zmianami, zagrożeniami i wstrząsami, jakie nieuchronnie niesie współczesny świat. W rodzinności należy przede wszystkim upatrywać siłę przeciwstawiającą się rozpowszechniającemu się relatywizmowi moralnemu.

4. Patriotyzm (*pietas, patria*) to wartość moralna, którą każdy człowiek wraz ze wzrostem społecznym poznaje pod wpływem procesów pedagogicznych i różnych czynników zewnętrznych, odczuwa osobiście jej zaistnienie oraz indywidualnie stanowi o jej treści i zakresie. Człowiek nie rodzi

---

<sup>270</sup> Tak nazywam te rodziny, które cechuje wielość różnych skomplikowanych i często nietrwałych relacji międzyludzkich, które w okresie ich trwania spełniają funkcje przypisywane rodzinie, mimo że nie są one sankcjonowane ani prawnie, ani sakramentalnie.

się patriotą, lecz staje się nim. Bogata literatura na różne sposoby określa patriotyzm. Na ogół termin *patriotyzm* rozumie się jako miłość do ojczyzny. Analiza literatury podejmująca kwestie patriotyzmu, dopełniona pogłębioną refleksją, pozwala stwierdzić, że współczesne rozumienie patriotyzmu jako wartości o charakterze moralnym jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Na treść i zakres patriotyzmu jako wartości wpływa wiele różnych czynników, wśród których dominują z jednej strony poglądy natury filozoficznej, etycznej, historycznej, ideologicznej, religijnej, zaś z drugiej poglądy polityczne, militarne, ekonomiczne i socjalne, a także ustalenia szeregu nauk społecznych, które starają się opisywać patriotyzm, ułatwiać zrozumienie tego pojęcia oraz pokazywać możliwości, jakie on ze sobą niesie. Patriotyzm, tu rozważany jako wartość o charakterze moralnym, nie wyklucza powiązania z innymi wartościami moralnymi. Jest rzeczą dość oczywistą i powszechnie uznaną, że patriotyzm pozbawiony wymiaru emocjonalnego, czyli miłości do ojczyzny, nie może zaistnieć, ale miłość ta wyrasta z mądrości i doświadczenia, które uczą rozumienia dziejów i teraźniejszości ojczyzny, jej czasu przeszłego i teraźniejszego, pozwalając na kreowanie wizji jej przyszłości. Patriotyzmu nie da się zamknąć w podziwianiu piękna krajobrazu ojczyzny, tradycji i obyczajów narodowych czy regionalnych, lecz trzeba go postrzegać w różnych pożądanym zachowaniach i postawach ludzkich, wśród których na uwagę zasługuje prawość, wolność i godność człowieka<sup>271</sup>.

Patriotyzm, który odwołuje się do prawości, wolności i godności człowieka, o których była mowa w poprzednich rozdziałach, oznacza uczciwe i szlachetne postępowanie człowieka oraz jest zarazem fundamentem obowiązków i powinności wobec ojczyzny i jej współmieszkańców, wynikających z ich dobra i służących ich dobru. Prawość jest warunkiem niezbędnym dla istnienia pewnego porządku rzeczy w ojczyźnie, narodzie, państwie bądź może tylko czy zaledwie w lokalnej społeczności. Patriotyzm wiąże się ściśle z poczuciem, potrzebami i dążeniami do wolności człowieka i całej wspólnoty. Nie istnieje też bez wolności wewnętrznej. Nikogo nie można zmusić do patriotyzmu, zaś nadużywanie wolności przez człowieka jest źródłem

<sup>271</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Patriotyzm jako dobro i siła sprawcza procesów pedagogicznych*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, pod red. E.J. Kryńskiej i in., Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009, s. 34–42; tenże, *O pedagogicznych problemach różnorodności patriotyzmu*, [w:] *Historyczne i współczesne konteksty badań nad edukacją. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958–1018)*, pod red. J. Siemionow i P. Śpicy, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 161–186.

sprzeniewierzenia się normom, regułom i działaniom, stanowiącym o jakości patriotyzmu. Odgórnie narzucany czy dekretowany patriotyzm prowadzi do szerzenia się ideologii nacjonalistycznych czy szowinistycznych, które cechuje zakłamanie i nienawiść. Patriotyzm wiąże się także z godnością człowieka, która potwierdza jego stałą skłonność do postępowania w duchu wierności temu, co dała lub czego oczekuje od niego ojczyzna, naród czy tylko lokalna społeczność.

Postrzegając patriotyzm w powiązaniu tylko z tymi przykładowo wymienionymi trzema wartościami, stoimy na stanowisku, że patriotyzm jako kategoria aksjologiczna przynależy do wartości moralnych, które są źródłem zasad i norm postępowania moralnego każdego człowieka.

Patriotyzm jako wartość o charakterze moralnym jest siłą sprawczą procesów pedagogicznych. Stąd można go rozumieć jako:

1. powinność moralną, rozumianą w kategoriach działania na rzecz dobra ojczyzny, narodu i państwa. Bez udziału woli działania patriotyzm sprowadza się do podziwiania, zachwytu lub nieuzasadnionej i niczym nieuprawnionej dumy z prostego faktu, że jest się np. Polakiem;
2. postawę etyczną będącą rdzeniem właściwego postępowania, na które składa się uczciwość, odwaga, oddanie, lojalność wobec ojczyzny, narodu i państwa. To właśnie one determinują patriotyzm jako wartość, świadcząc o odnoszeniu się do ludzi, do drugiego człowieka, a także do samego siebie, co potwierdza dojrzałą odpowiedzialność;
3. zasadę życia społecznego, która stanowi fundament wyższej jakości styczości, stosunków i czynności społecznych w odniesieniu do ojczyzny, narodu i państwa. Zasada ta obowiązuje wszystkich bez wyjątku i każdego z osobna zarówno w relacjach osobistych, jak i pośrednich. Jest ona dyrektywą dla każdego układu społecznego, od rodziny i lokalnej grupy sąsiedzkiej począwszy, aż po relacje z różnymi wspólnotami regionalnymi i ponadregionalnymi w każdym kraju.

Patriotyzm jako wartość o charakterze moralnym można traktować jako ważny element systemu organizującego orientację etyczną we współczesnym, globalizującym się świecie.

5. Demokracja (*democratia*), rozumiana od starożytności<sup>272</sup> aż po współczesne czasy na różne sposoby, jest terminem nie tylko rozpowszechnionym, ale przede wszystkim wieloznacznym, który na ogół budzi pozytywne odczucia.

Demokracja, pojmowana jako kategoria aksjologiczna, którą należy postrzegać jako wartość o charakterze moralnym, ma służyć przede wszystkim dobru wspólnemu poprzez bezpośrednie lub pośrednie aktywne uczestnictwo jednostkowe w życiu publicznym. Ma ona znaczenie nie tylko polityczno-ustrojowe, ale wchodzi w zakres teoretycznych i praktycznych zasad etycznych. Nie zawsze język polityki i moralności idzie w parze, a występujące w nim tak samo brzmiące pojęcia nie są tożsame w swej treści i zakresie.

Demokracja jako wartość postrzegana jest przez pryzmat potrzeb społecznych służących rozwojowi określonych zbiorowości ludzkich. Potrzeby te wyrażają właściwości człowieka, który ustawicznie poszukuje sensu i umiejętności życia w większych bądź mniejszych formach życia różnych środowisk społecznych. Demokracja wskazuje na potencjalną gotowość człowieka do aktywnego uczestnictwa w świecie społecznym budowanym na równości wszystkich, którzy kierują się prawem wywiedzionym z ich woli powszechnej, służącym dobru wspólnemu.

Rozumienie demokracji jako wartości o charakterze moralnym może mieć niekiedy wymiar paradoksalny. Ze swej natury zakłada ona potencjalność tkwiącą w człowieku, wyrażającą się tym, iż jest on gotów do wyrażania zgody na respektowanie norm przyjętych przez większość w celu osiągnięcia wspólnego dobra, mimo że sam wewnętrznie może uznawać je za niesłuszne. Innymi słowy mówiąc, autentyczna demokracja przedkłada zawsze dobro ogółu nad dobro osobiste. Demokracja wskazuje na znaczenie i przywiązanie człowieka do prawa podejmowania indywidualnych decyzji, do swobody wyrażania swoich myśli i działania we wszystkich zakresach życia publicznego. Można ją uznać za wartość o charakterze moralnym wówczas, gdy człowiek świadomy swojej wolności potrafi opowiedzieć się w grupie, do której przynależy, za dobrem mniej wartościowym niż dobro bardziej atrakcyjne i o nie skutecznie zabiegać. Ponadto potrafi publicznie wskazać drogę przejścia od jednego dobra do innego także wówczas, kiedy chodzi o dobra skrajnie przeciwstawne. Demokracja rozumiana jako

---

<sup>272</sup> Pierwszą w dziejach ludzkości demokrację spotykamy w V wieku p.n.e. w Atenach za czasów Peryklesa.

wartość o charakterze moralnym, bez względu na definiowanie jej przez różne orientacje filozoficzno-światopoglądowe czy polityczno-ustrojowe, służy człowiekowi i wspólnotom ludzkim w dochodzeniu do dobra powszechnie uznawanego, akceptowanego i służącego potencjonalnemu doskonaleniu różnych form środowisk ludzkich. Jej zaprzeczeniem są wszelkie formy autokratyzmu i totalitaryzmu, które należą do świata zła.

Demokracja jako wartość o charakterze moralnym jest fundamentem niezbywalnych praw człowieka. Do nich należy godność każdej jednostki ludzkiej, która uwyrażnia się w poczuciu wolności i równości każdego człowieka względem wszystkich ludzi. Władze publiczne – czy to państwowe, czy samorządowe wyłaniane w wolnych wyborach, nazywanych demokratycznymi – mają obowiązek tworzyć takie warunki życia swoich obywateli, w których ich niezbywalne prawa będą chronione. Do niezbywalnych praw zaliczyć należy: wolność słowa i wystąpień oraz zgromadzeń, wolność wyznania i sumienia, równość wszystkich wobec obowiązujących praw, które przysługują obywatelom w demokratycznych społeczeństwach. Demokracja jest nie tylko wartością, ale także „procesem, sposobem wspólnego życia i współpracy. Jest ona ewolucyjna, a nie statyczna. Wymaga współpracy, kompromisu i tolerancji od wszystkich obywateli. Sprawne jej funkcjonowanie jest trudne i niełatwe”<sup>273</sup>. Z powyższego wynika, że związek demokracji z innymi wartościami moralnymi jest oczywisty. I chociaż uznajemy ją za wartość o charakterze moralnym, to nie wyklucza to jej z zespołu pozostałych wartości, gdyż ze swej natury obejmuje takie obszary, jak kierowanie życiem społecznym, politycznym i ekonomicznym w różnych wspólnotach narodowych czy państwowych, nie gwarantując w zamian niczego. Demokracja jako wartość jest jedynie obietnicą, że wolne istoty ludzkie, współdziałając, mogą rządzić same sobą w taki sposób, aby zaspokoić swoje aspiracje i dążenia w zakresie korzystania z praw człowieka, kierując się zawsze uznanymi powszechnie wartościami moralnymi.

6. Autorytet (*auctoritas*) jako wartość moralna jest kategorią teoriomnogościową, której można przypisać wiele cech i właściwości<sup>274</sup>. Posługiwanie się nią służy komunikacyjno-kulturowej interpretacji jednego z ważnych współczynników humanistycznych mających wielorakie zastosowanie

<sup>273</sup> D. Ravitch, *Democracy: What It Is, How To Teach It*, Educational Excellence Network, Washington 1990, s. 3, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319650.pdf>.

<sup>274</sup> Szerzej na ten temat: A.M. de Tchorzewski, *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*, [w:] „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20, s. 187–212.

w poznawaniu moralnych zachowań i relacji międzyludzkich. Z jednej strony mamy do czynienia z rozumieniem autorytetu jako cechy osób lub instytucji, przypisanej im na mocy powszechnego i zarazem społecznego mandatu, któremu nadaje się wymiar moralny, zaś z drugiej – jako rezultat rozeznania w obszarze etycznych relacji międzyosobowych. W tym drugim przypadku jednostki lub grupy z własnej, nieprzymuszonej woli poszukują i darzą kogoś lub jakąś instytucję społeczną, polityczną bądź religijną pełnym zaufaniem, ze względu na przypisywaną im wewnętrzną doskonałość i źródło norm, których poszukują i ku którym dobrowolnie, bez przymusu zewnętrznego, same się kierują w swoim postępowaniu.

Termin *autorytet* jest często używany, a nawet nadużywany, co grozi utratą jego właściwego znaczenia zarówno w sensie aksjologicznym, jak i semantycznym. Coraz częściej wypierany jest on przez termin *ekspert*, który ma zupełnie odmienne znaczenie. Ekspert opisuje i wyjaśnia zastany świat oraz nakłania do kierowania się „własnym rozsądkiem.” Hannah Arendt słusznie zauważa, że: „postępowi współczesnego świata towarzyszy nieustający, coraz rozleglejszy i coraz głębszy kryzys autorytetu”<sup>275</sup>. Kryzys ten spowodowany jest wieloma czynnikami, wśród których najważniejszy wydaje się dynamicznie narastający chaos aksjonormatywny. Przejawia się on w procesach demoralizacji<sup>276</sup>, relatywizmu moralnego<sup>277</sup>, nihilizmu<sup>278</sup>, deprawacji<sup>279</sup>. Tym samym autorytet przestał chronić człowieka jako osobę przed degradacją, przyczyniając się do wzmocnienia i wszechobecności nowych znaczeń wartości, które w gruncie rzeczy przyjmują postać antywartości czy pseudowartości. Mimo powszechnego mniemania o upadku autorytetu czy ograniczeniu jego znaczenia, ludzie nadal uważają autorytet za szczególny znak i oczekują od osób i instytucji legitymujących się autorytetem wskazywania dróg w odkrywaniu sensu własnego i zbiorowego życia. Autorytet z racji swej natury ma zawsze wpływ na kogoś lub na coś.

<sup>275</sup> H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Aletheia, Warszawa 1994, s. 113.

<sup>276</sup> Demoralizacja – upadek moralności, rozwiązość obyczajów, zepsucie wrażliwości na wartości moralne, brak karności i dyscypliny.

<sup>277</sup> Relatywizm moralny – normy i oceny moralne przyjmują charakter względny, subiektywny.

<sup>278</sup> Nihilizm – odrzucenie przyjętych norm, zasad, wartości natury społecznej, religijnej, estetycznej, narodowej etc.

<sup>279</sup> Deprawacja – schodzenie/zejście na drogę niemoralną.

---

Jako wartości o charakterze moralnym należy mu przypisać a zarazem postrzegać jako instrument przekazu tego, co dobre, co stabilizuje i jednoczy w zmaganiach ze współczesnymi przejawami „miksowania” wartości, zwłaszcza etycznych.



## 5. Proces wychowania moralnego

---

- 5.1. W poszukiwaniu definicji wychowania moralnego
- 5.2. Konfiguracja procesu wychowania moralnego
- 5.3. Ideały, cele i zadania wychowania moralnego
- 5.4. Zasady, formy, metody i środki wychowania moralnego

Wieloznaczność pojęć, jakimi posługują się nauki pedagogiczne, wymaga ustawicznego ich dookreślenia po to, aby spełniać stawiane każdej nauce warunki poprawności ontologicznej, epistemologicznej oraz metodologicznej. I chociaż nie są jej obce naturalne formy poznawania, takie jak obserwacja i doświadczenie z niej wynikające, to ważną, niemalże podstawową kwestią stają się reguły ich poprawnego opisu za pomocą języka (słowa, wyrazy, zwroty, nazwy, terminy, pojęcia, kategorie, definicje), który ma znaczący udział w działaniach poznawczych i komunikowaniu ich wyników<sup>280</sup>. Tymczasem

---

<sup>280</sup> Objasnienie: słowo – zespół dźwięków mowy ludzkiej; wyraz – elementarna jednostka języka (znak desygnatu, tj. znak pewnego przedmiotu lub pewnej treści); zwrot – połączenie frazeologiczne będące zespołem co najmniej dwóch wyrazów, stanowiące pewną całość, zawierające pewną myśl, pojęcie; nazwa – wyraz albo połączenie wyrazowe oznaczające kogo lub co; miano, nazwanie, określenie; termin – wyraz albo połączenie wyrazowe o ściśle ustalonym znaczeniu, używany w nauce, sztuce, technice; pojęcie – jeden z podstawowych składników myślenia; myślowe odzwierciedlenie i całościowe ujęcie istotnych cech przedmiotów czy zjawisk, myślowy odpowiednik nazwy; kategoria – rodzaj lub klasa wyróżnione w klasyfikacji; podstawowe pojęcie odzwierciedlające najogólniejsze i najistotniejsze związki i stosunki przedmiotów i zjawisk; definicja – określenie znaczenia wyrazu, formułowane zazwyczaj po to, aby zorientować się w zakresie jego użycia (cyt. za: *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993).

„pedagogika należy do tych, nielicznych już dziś dziedzin wiedzy, których cechy metodologiczne nie zostały do końca określone”<sup>281</sup>. Oczywiście jest, że podstawowymi pojęciami nauk pedagogicznych są: wychowanie, edukacja i socjalizacja, określające te obszary rzeczywistości społecznej, które są ze wszech miar ważne dla rozwoju indywidualnego, jak i wspólnotowego każdego człowieka. To one są fundamentem budowania różnych teorii pedagogicznych przy wsparciu innych, bardziej umocowanych w nauce ustaleń. Stąd na gruncie pedagogiki mamy do czynienia ze zjawiskiem specyficznej stratyfikacji tych obszarów, które są przedmiotem jej refleksji i badań<sup>282</sup>. Stratyfikacja to „wyróżnienie warstw” według pewnych kryteriów<sup>283</sup> w niezwykle zróżnicowanej i trudnej niekiedy do całkowitego uchwycenia rzeczywistości społecznej. Pojęcie stratyfikacji można odnieść do badania złożonego procesu wychowania, którego całościowe ujęcie wydaje się skomplikowane, tym bardziej, że przebiega on właśnie w samej rzeczywistości społecznej, którą cechuje złożona różnorodność. Stratyfikacja – w przypadku bardziej obiektywnego rozpoznawania procesu wychowania (czy procesu edukacji, bądź socjalizacji) – oznacza zatem wyodrębnienie określonych obszarów odnoszących się do różnych przestrzeni indywidualnego, jak i społecznego życia wychowanka. W przestrzeniach tych realizowane są cele i zadania wychowawcze, uwzględniające przygotowanie wychowanka do dorosłości, do stawiania przez niego pytań mających pomóc w oswojaniu świata i lepszemu poznawaniu siebie. Pełniejszy ogląd procesów wychowania, obejmujący całe życie człowieka, możliwy jest wtedy, kiedy przyjmuje się jakieś wyraźne kryteria, pozwalające budować teorie opisujące i wyjaśniające pewne jego aspekty oraz zrozumieć ich istotę i specyfikę.

Stratyfikacja na gruncie pedagogiki ogólnej, jednej z podstawowych subdyscyplin nauk pedagogicznych, pozwala wyodrębnić bardziej szczegółowe teorie, względem których stosuje się m.in. kryterium aksjologiczne. To ono prowadzi do budowania teorii wychowania odwołujących się do takich wartości, jak np.: prawda (teoria wychowania intelektualnego), dobro (teoria wychowania moralnego), piękno (teoria wychowania estetycznego/przez sztukę), zdrowie (teoria wychowania zdrowotnego). Tak więc wychowanie

<sup>281</sup> H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 11.

<sup>282</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 151–181.

<sup>283</sup> Por. *Mały słownik języka polskiego PWN*, dz. cyt., s. 886.

moralne jako kategoria pojęciowa przynależy zarówno do języka nauk pedagogicznych, jak i aksjologii.

W rozdziale tym podążać będziemy tropem różnych określeń terminu *wychowanie moralne* oraz jego najważniejszych elementów strukturalnych. W dalszej części omówione zostaną teleologiczne i technologiczne aspekty procesu wychowania moralnego, a także możliwości optymalizujące jego prawidłowy przebieg w złożonej rzeczywistości pedagogicznej.

### 5.1. W poszukiwaniu definicji wychowania moralnego

Wychowanie, obok takich terminów, jak socjalizacja i edukacja, należy do podstawowej aparatury języka nauk pedagogicznych. Tymczasem nie dysponują one ich precyzyjnymi nazwami, a potoczność ich występowania w życiu codziennym nie sprzyja jednoznacznemu ich definiowaniu<sup>284</sup>. W naukach tych mamy do czynienia z wielością i różnorodnością opisującą fenomen wychowania, chociaż dość powszechnie przypisuje się mu takie cechy, jak czynność, proces i rezultat.

Czynności wychowawcze to pewne akty lub fakty czy zdarzenia, odnoszące się najczęściej do prostych lub bardziej złożonych zabiegów pielęgnacyjnych, opiekuńczych itp, których celem jest osiągnięcie dobrostanu dzieci i młodzieży. Traktując wychowanie jako czynność, należy dookreślić, o jakiego rodzaju czynności chodzi, czym się one charakteryzują, do czego konkretnie zmierzają. Czynności wychowawcze należy wiązać z metodami, czyli sposobami wychowania. Odpowiadają one na pytania dotyczące codziennej praktyki wychowawczej, która uwyrażnia się w działaniach, oddziaływaniach, wpływaniu na podmioty wychowywane.

Z kolei proces wychowania ma znamiona ciągłości, dynamiczności i długotrwałości, a jego podstawą są relacje zachodzące pomiędzy podmiotami wychowującymi, czyli rodzicami, nauczycielami, wychowawcami, a podmiotami wychowywanymi, czyli dziećmi, młodzieżą, uczniami, które przyczyniają się do oczekiwanych zmian w ich rozwoju, oczekiwanych z punktu widzenia stawianych celów pedagogicznych. Stąd wychowanie rozumiane jako proces zmian rozwojowych wymaga wskazania, jakich obszarów i czego

<sup>284</sup> Różne ujęcia definicyjne wychowania w rozumieniu polskich pedagogów przedstawiłem w książce pt. *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 54–56.

on dotyczy, co je wywołuje i jaką postać ma przybrać. Proces wychowania jest zatem pewnym złożonym spłotem różnych celowych sytuacji pedagogicznych, w których intencjonalne interakcje międzypodmiotowe tworzą warunki dla rozwoju każdego z nich. W ich ramach podmioty wychowujące nabywają i doskonalą własne kompetencje pedagogiczne, zaś podmioty wychowywane świadomie zmierzają ku indywidualnej i społecznej dojrzałości w różnych obszarach i wymiarach osobowości.

Wyniki, czyli rezultat czynności i efekt procesu wychowania, odzwierciedlają się w oczekiwanych/pożądanych/akceptowanych, czyli uzewnętrznionych zachowaniach i postawach podmiotów wychowywanych. Podlegają one ewaluacji, a jej najwyższy poziom uwyrażnia się w podejmowaniu przez wychowanka aktywności samowychowawczej<sup>285</sup>.

Nie wchodząc w bardziej szczegółową analizę literatury pedagogicznej, można przyjąć, że wychowanie to byt psychospołeczny, będący wytworem osób, którego właściwością jest zachodząca między nimi relacja, w ramach której podmioty wychowujące, kierując się zawsze powszechnie uznanym dobrem, umożliwiają podmiotom wychowywanym osiągnięcie kolejnych etapów dojrzałości, wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości. Na uwagę zasługuje w tym określeniu wychowania kategoria *dobra*, które jest nadrzędnym celem każdej aktywności pedagogicznej. Idzie tu o dobro, którego racjonalnymi bytami są na równi wartości intelektualne, moralne, estetyczne oraz biotyczne, czyli odnoszące się do życia i zdrowia.

Na ogół przez termin *wychowanie moralne* rozumie się takie relacje pedagogiczne, w ramach których następuje wprowadzanie wychowanków w osobisty i społeczny ład aksjologiczny, czyli w świat wartości etycznych. Jego celem jest rozwój wszystkich możliwych dyspozycji osobowościowych wychowanka, które umożliwiają mu ich poznawanie, rozumienie oraz internalizację. Ścisłej rzecz ujmując, z pedagogicznego punktu widzenia można powiedzieć, że wychowanie moralne ma za zadanie optymalizować indywidualne i społeczne zachowania, których podstawą jest powszechnie uznane dobro. Złożoność wychowania moralnego wynika z faktu, że jego

---

<sup>285</sup> Szczegółową analizę literatury pedagogicznej, w której omówione zostały problemy definiowania pojęcia *wychowanie*, czytelnik zainteresowany tym zagadnieniem znajdzie w następujących pracach: R. Segit, *W poszukiwaniu istoty wychowania—studia nad literaturą przedmiotu*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory i dyskusje*, pod red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1992; E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2002; A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 64–65

uczestnikom, czyli podmiotom wychowującym i podmiotom wychowywanym, towarzyszy wiedza naoczna lub naukowa (*episteme*), jak również mniemanie czy opinia o tym, co się powszechnie uważa za dobro moralne, a co niekoniecznie musi nim być (*doksa*).

W Polsce na gruncie nauk pedagogicznych określenie *wychowania moralnego* upowszechniło się w ujęciach słownikowych i encyklopedycznych. I tak Okoń opisuje je w sposób następujący: „wychowanie moralne – ogół świadomych oddziaływań wychowawczych i działań własnych wychowanka, których celem jest ukształtowanie dyspozycji psychicznych warunkujących zachowania moralne jednostki jako członka zbiorowości ludzkiej. Do dyspozycji tych zalicza się wrażliwość na wartości moralne, związane z nią postawy moralne i motywacje jako czynniki warunkujące zgodność postępowania jednostki z pełnioną przez nią rolą społeczną oraz takie cechy charakteru, jak uspołecznienie, uczciwość, sprawiedliwość, spolegliwość, dzielność. Ważną rolę w wychowaniu moralnym odgrywają przekonania moralne, oceny oraz ideały”<sup>286</sup>. Autor w treści objaśnienia ujmuje pewne ważne elementy stanowiące podstawy procesu wychowania moralnego.

Z kolei Urszula Dudziak przez wychowanie moralne rozumie „(...) element integralnego wychowania człowieka, wspomagający rozwój jego osobowości, bazujący na przyjętej, uwewnętrznionej i urzeczywistnianej hierarchii wartości moralnych oraz związanych z nią normach postępowania”. A dalej autorka mówi, że „wychowanie moralne jest rozumiane jako oddziaływanie uwzględniające i wspierające rozwój moralny, który z etapu anomii przez heteronomię i socjonomię ma przejść do autonomii moralnej”<sup>287</sup>. To określenie wychowania moralnego wskazuje na jego rozwojowy aspekt, podkreślający pewną zmienność, jaka dokonuje się w osobowości podmiotów wychowywanych.

Te ogólne opisy odpowiadające na pytanie: *czym jest wychowanie moralne?* nie do końca spełniają wymogi, jakie stawia się klasycznym definicjom w rozumieniu logiki. Definicja jest bowiem narzędziem słownego komunikowania innym z zamiarem wskazania najistotniejszych cech i właściwości tego, co jest definiowane. Można zatem powiedzieć, że wymienione powyżej określenia *wychowania moralnego*, jak i wiele innych spotykanych w literaturze

<sup>286</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 464–465.

<sup>287</sup> *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 1431 i 1433.

pedagogicznej, są definicjami projektującymi, a niekiedy regulującymi czy perswazyjnymi. Nie wiemy bowiem, czy ich autorzy mają świadomość tego, że definicje te komunikowane są komuś, kto jedynie intuicyjnie zdaje sobie sprawę z tego, czym jest wychowanie moralne, zna i rozumie zawarte w nich takie określenia, jak: wrażliwość moralna, motywacja moralna, postawa moralna, przekonania moralne, oceny moralne, ideały moralne czy właściwości kolejnych etapów rozwoju moralnego. Niewątpliwie są to ważne elementy składowe czy strukturalne wychowania moralnego, które wymagają opisu o charakterze wyjaśniającym i wskazującym na pewne istotne aspekty tego wychowania. W przeciwnym razie termin *wychowanie moralne* ogranicza się w swej treści i zakresie do potocznego jego rozumienia, gdyż nie oddaje istoty tego, czym jest, a czym nie jest proces takiego wychowania.

Definiowanie terminu *wychowanie moralne* wymaga zatem odwołania się do zasad logiki, która wskazuje drogę poprawnego tworzenia pojęć w nauce. Kazimierz Ajdukiewicz stwierdza, że „definicja jakiegoś wyrazu polega na podaniu równoznacznika definiowanego wyrazu lub typowego kontekstu, w którym wyraz ten z reguły bywa używany”<sup>288</sup>. Według tego autora każda definicja składa się z tzw. spójnika definicyjnego „jest to”, „to tyle co” itp. oraz z dwóch połączonych spójnikiem członów. Jeden człon zawiera w sobie wyraz definiowany, który nazywa się członem definiowanym (*definiendum*), drugi człon jest zaś od wyrazu definiowanego wolny i nazywa się członem definiującym (*definiens*).

Pedagodzy oraz różni przedstawiciele szeroko rozumianych nauk o człowieku stale podejmują próby zdefiniowania terminu *wychowanie moralne*. Mieczysław Łobocki słusznie zauważa, że „odповідź na pytanie, czym jest wychowanie moralne, nie jest ani prosta, ani łatwa. Znane są w tej sprawie różne stanowiska”<sup>289</sup>.

Jedną z ważniejszych trudności w konstruowaniu definicji *wychowania moralnego* jest także wyjaśnienie terminu *moralność*, który nie doczekał się jednoznacznej definicji. Sami etycy przyznają, „(...) że jest rzeczą niemożliwą sformułowanie ścisłej definicji moralności w neutralnym tego słowa rozumieniu (...)”<sup>290</sup>. Mimo że współczesne nauki humanistyczne i społeczne nie

<sup>288</sup> K. Ajdukiewicz, *Zarys logiki*, dz. cyt., s. 30.

<sup>289</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 11.

<sup>290</sup> *Etyka*, pod red. H. Jankowskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 17.

skonstruowały uniwersalnej definicji *wychowania* oraz definicji *moralności*, należy zdać sobie sprawę z tego, że próba zdefiniowania *wychowania moralnego* stanowi poważną trudność teoriopoznawczą, która nie zwalnia ani pedagogów-teoretyków, ani pedagogów-praktyków od zaniechania dociekań oraz ustaleń ważnych dla całokształtu rozumienia terminu *proces wychowania moralnego*.

Nie wchodząc w szczegółową analizę literatury podejmującej zagadnienie wychowania moralnego, można powiedzieć, że z racji ugruntowanych w świadomości społecznej dwóch zasadniczych orientacji filozoficzno-światopoglądowych dominują przynajmniej dwa stanowiska odnoszące się do kwestii wychowania moralnego. Jedno z nich jest ściśle powiązane z religią chrześcijańską i jej teologią moralną, która wraz z katechetyką określa pryncypia istoty i sensu wychowania moralnego oraz wyznacza jego cele i zadania. Drugie stanowisko można ująć jako laickie, powiązane z różnymi, niekiedy bardzo szczegółowymi, nurtami filozoficznymi i wyprowadzanymi z nich doktrynami spełniającymi nierzadko funkcje ideologii. Wspólne dla nich jest jednak to, że zawsze odwołują się do wartości etycznych, wywodząc je z różnych źródeł, nadając im niekiedy różne odmienne sensy i znaczenia. Stąd wniosek, że każda próba dotarcia do odpowiedzi na pytanie, czym jest wychowanie moralne, jawić się zawsze będzie w kontekście aksjologicznym.

W 1921 roku ks. Stanisław Podoleński TJ, pisał, że wychowanie moralne należy rozumieć: jako „pomoc, której starsi udzielają stale i według określonego planu młodzieży, aby przez harmonijne rozwinięcie wszystkich jej zdolności wyrobić ją stopniowo na ludzi dobrych, którzy i sami byliby szczęśliwi i mogli spełnić wszystkie obowiązki względem Boga i bliźnich”<sup>291</sup>. Określenie terminu *wychowanie moralne* tegoż autora, niezwykle proste, nie traci na jasności w uchwyceniu tego, czym ono w gruncie rzeczy jest. To ciągła i systematyczna pomoc w rozwijaniu zdolności do bycia dobrym pod względem etycznym i szczęśliwym, poprzez realizację cnót, przymiotów i wartości, jakie ustanawia Najwyższe Dobro, którym jest Bóg i człowiek stworzony na jego podobieństwo.

Osiemdziesiąt lat później ks. Zbigniew Marek SJ, nawiązując do poglądów Zbigniewa Kwiecińskiego odnoszących się do koncepcji wychowania humanistycznego, napisze: „...całokształt oddziaływań wychowawczych

---

<sup>291</sup> S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Księżych Jezuitów, Kraków 1921, s. 8.

zmierzających do wspierania wychowanka w nabywaniu zdolności poznawania i rozróżnianiu dobra od zła, a także wybierania dobra, a unikania zła. Oddziaływania te nazywane są wychowaniem moralnym<sup>292</sup>. W tym określeniu na czoło wysuwa się kwestia takich oddziaływań, a więc czynności pedagoga, które mają wspomagać wychowanka w pojmowaniu i kierowaniu się w życiu dobrem moralnym.

W obu cytowanych określeniach wychowania moralnego dopatrzeć się można jego trzech ze sobą powiązanych aspektów: intelektualnego, emocjonalnego, wolicjonalnego, dla których punktem odniesienia jest dobro będące fundamentem postaw moralnych, odnoszących się do wszystkich zachowań i postępowania człowieka. Zatem ważne w wychowaniu moralnym jest poznanie, rozumienie i kierowanie się dobrem, którego bytami są wartości etyczne; ważne jest wspomaganie wielostronnego rozwoju psychicznego, który ma służyć potencjalnemu rozwojowi moralnemu, stanowiącemu podstawę poczucia szczęścia, a nie bezrefleksyjne wpływanie na świadomość moralną, które z reguły ma ograniczony i jednostronny kierunek; ważne jest postępowanie zgodne zasadami i normami, powinnościami, obowiązkami i ocenami moralnymi regulującymi relacje z najwyższym Dobrem i każdym człowiekiem stworzonym na jego obraz i podobieństwo.

Zaprezentowane stanowiska w sprawie wychowania moralnego znajdują swoje uzasadnienie w encyklice Piusa XI *Divini Illius Magistri*, opublikowanej 31 grudnia 1929 roku oraz w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, przyjętej przez Sobór Watykański II. Dają one impuls intensywnemu rozwojowi katolickiej pedagogiki filozoficznej. Te dwa ważne dokumenty stanowią podstawę pewnego nurtu, który można objąć nazwą pedagogiki religijno-moralnej. Na jej gruncie powstało wiele prac teologiczno-katechetycznych, ale także filozoficzno-pedagogicznych oraz z zakresu etyki, w których znajdujemy pewne odniesienia do rozumienia tego, czym jest/ może być/powinno być wychowanie moralne<sup>293</sup>.

W pedagogice i pedagogii zorientowanej na religijno-moralny charakter wychowania nie znajdujemy jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to,

---

<sup>292</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 59–60.

<sup>293</sup> Na szczególną uwagę zasługują w tym przypadku prace takich autorów, jak: J.D. Butler, J. Gottler, G. Grunwald, D.J. Mercier, E. Mounier, F. de Hovre, J.H. Newman, W.F. Foerster oraz wielu polskich filozofów, teologów i teologów-pedagogów, jak np.: J. Dajczak, W. Granat, K. Michalski, J. Woroniecki, S. Wyszyński, S. Kunowski, J. Tarnowski, Z. Marek i wielu innych.

czym jest proces wychowania moralnego, a stosowane w niej takie kategorie, jak udzielanie pomocy, całokształt oddziaływań, wspieranie, wybieranie dobra, urabianie na dobrego człowieka itp. nie wyjaśniają w pełni istoty i znaczenia tego procesu. Nie znaczy to, że z pedagogicznego punktu widzenia można pominąć dochodzenie do uchwycenia wychowania moralnego w kategoriach procesu.

Podobnie rzecz się przedstawia, gdy przyjrzymy się próbom określenia czy wręcz zdefiniowania terminu *proces wychowania moralnego* na gruncie odmiennej orientacji, którą objęliśmy najogólniejszą z możliwych nazw, czyli laicką. Wielu pedagogów związanych z tą orientacją podejmuje się zdefiniowania tego pojęcia, lecz ogranicza się do wyjaśnienia tego, czym jest wychowanie w ogóle, lub używając tego terminu, nie ukazuje tego, co jest z punktu widzenia nauk pedagogicznych najważniejsze, czyli rozumienia go przy użyciu kategorii *proces*. Warto sięgnąć do prac Bogdana Suchodolskiego, Karola Kotłowskiego, czy Mirona Krawczyka i wielu innych pedagogów, aby bliżej zorientować się w tej kwestii<sup>294</sup>.

Heliodor Muszyński w drugiej połowie XX wieku twierdził, że „wychowanie moralne (...) jest procesem polegającym na stopniowym wdrażaniu jednostki do zachowań pożądaných z punktu widzenia norm, uznawanych w obrębie określonej społeczności”<sup>295</sup>. Autor tej definicji stosuje termin *proces*, osadzając jego wizję i determinację w warunkach życia społecznego. Jest to stanowisko ściśle związane z tzw. społecznym nurtem moralności, który traktuje istotę i sens wychowania moralnego jako przygotowanie jednostki do społecznego współżycia w ramach określonego układu stosunków międzyludzkich<sup>296</sup>. Społeczne współżycie staje się w tym przypadku wartością naczelną, czyli dobrem moralnym, które sprzyja szczęściu i doskonałości ludzi. Podobne stanowisko zajmują pedagodzy i filozofowie reprezentu-

---

<sup>294</sup> B. Suchodolski, *O program świeckiego wychowania moralnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1961; tenże, *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959; tenże, *Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym. Moralność i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1959; tenże, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958; M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960; tenże, *Metody wychowania moralnego*, dz. cyt.

<sup>295</sup> H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1973, s. 14.

<sup>296</sup> Por. M. Ossowska, *Trzy nurty w moralności*, „Wiedza i Życie” 1936, nr 6–7, s. 400; H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, dz. cyt., s. 14–15.

jący światopoglądową orientację materialistyczną, a konkretnie filozofię marksistowską, chociaż nierzadko różnią się w szczegółach dotyczących wychowania moralnego i jego znaczenia w obszarze działań pedagogicznych<sup>297</sup>. Wspomniany wcześniej Muszyński używa co prawda terminu *proces wychowania moralnego*, zwracając uwagę na pewne ważne jego elementy, do których zalicza stopniowe wdrażanie wychowanka jedynie do zachowań pożądaných z punktu widzenia układu stosunków społecznych. To one mają decydować o treści i sposobach wychowania moralnego. Wizjonerzy moralności socjalistycznej czy wprost marksistowskiej nie zrezygnowali z opisanego wzoru człowieka i jego jednostkowych zachowań moralnych ukształtowanych na gruncie reprezentowanej przez nich filozofii. Nie wchodząc w szczegóły ich treści, ograniczymy się do wymienienia najważniejszych elementów tego wzoru, który należy rozumieć jako rezultat wychowania moralnego. Do nich należy: 1. zaangażowanie ideowe<sup>298</sup>, 2. poczucie własnej wartości i sensu życia<sup>299</sup>, 3. okazywanie szacunku dla pracy i troska o mienie społeczne, 4. poczucie odpowiedzialności za los społeczeństwa jako całości<sup>300</sup>, 5. utożsamianie osobistego dobra jednostki z dobrem społeczeństwa<sup>301</sup>, 6. solidarność z innymi we wspólnym działaniu w pracy<sup>302</sup>.

Wychowanie moralne postrzegane przez pryzmat wzoru osobowego nakreślonego przez reprezentantów etyki i pedagogiki konstruowanej na fundamentach marksistowskiej orientacji światopoglądowo-filozoficznej ogranicza się do społecznej wizji i roli człowieka. Jego zachowania stają się moralne jedynie wówczas, gdy wchodzi on w relacje z innymi członkami społeczeństwa zgodnie z przyjętymi normami, nierzadko narzuconymi

---

<sup>297</sup> Por. B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, dz. cyt., s. 174 i nast.; tenże, *O program świeckiego wychowania moralnego*, dz. cyt.; M. Fritzhand, *Marksizm a moralność*, [w:] *Moralność i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1959, s. 49.

<sup>298</sup> To znaczy: zrozumienie i przyswojenie sobie treści ideałów wskazywanych przez ideologię marksistowską oraz uczestnictwo w ich urzeczywistnianiu.

<sup>299</sup> To znaczy: poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak żyć, by życie miało sens i było wartościowe, by dawało poczucie satysfakcji; Odpowiedzią na te pytania jest znalezienie i ugruntowanie motywacji do aktywności społecznej, czyli czynnego udziału w tworzeniu i doskonaleniu świata społecznego.

<sup>300</sup> To znaczy: bezinteresowna gotowość służenia społeczeństwu bez stawiania warunków zapewnienia korzyści osobistych.

<sup>301</sup> To znaczy: stawianie szeroko rozumianego dobra ogółu nad doraźne dobro własne.

<sup>302</sup> To znaczy: walka o wspólny byt polegająca na rywalizacji z tymi, którzy stają się konkurencyjni w pozyskiwaniu dobra materialnego.

przez pewne uznane za ważne instytucje społeczne określane mianem instancji obiektywnych. Mogą być nimi np. szkoła publiczna, administracja państwowa, partia polityczna, różne organizacje dziecięce czy młodzieżowe, związki, stowarzyszenia itp. To w ich programach pedagogicznych uwzględnia się cele odnoszące się do wychowania moralnego, wskazując na elementy istotne dla moralności socjalistycznej, do których zalicza się normy, oceny i sankcje, przypisując im charakter instrumentu i regulatora porządkującego postępowanie w relacjach międzyludzkich, mającego kształtować świadomość etyczną każdej jednostki i kontrolę społeczną nad zachowaniami ludzi.

Wydaje się, że orientacja ta nie dostrzega lub świadomie pomija ujęcie procesu wychowania moralnego w kategoriach rozwoju osobistego, indywidualnego oraz czynników kształtujących wewnętrzny i duchowy potencjał każdego człowieka. Tymczasem autentyczny rozwój moralny wyznaczają wartości intrapersonalne oraz interpersonalne odkrywane i internalizowane w procesie wychowania moralnego. Na tej drodze każda osoba, w tym zwłaszcza dzieci i młodzież, wchodzi w kolejne etapy dojrzałości moralnej i jednocześnie kształtują w sobie osobistą tożsamość etyczną.

Zdając sobie w pełni sprawę z trudności w budowaniu definicji *wychowania moralnego*, dla potrzeb dalszych rozważań o charakterze pedagogicznym przyjmijmy następujące stanowisko:

*Proces wychowania moralnego jest bytem psychospołecznym o ciągłym, długotrwałym i dynamicznym charakterze, którego cechami konstytutywnymi są świadome i celowe relacje międzypodmiotowe skierowane na osiągnięcie dobra wyrażanego w postaci niekwestionowanych wartości etycznych.*

Powyższa definicja projektująca wymaga pewnej interpretacji. Uznanie procesu wychowania moralnego za byt psychospołeczny potwierdza to, że obejmuje on swoim zasięgiem całą osobowość podmiotu wychowywanego, a więc jego wymiar intelektualny, psychiczny i biofizyczny, przyczyniając się do kształtowania jego określonych postaw, oraz to, że obejmuje on w gruncie rzeczy całą złożoną osobowość człowieka oraz rzeczywistość społeczną. I chociaż poddajemy go szczegółowej analizie na zasadzie wyodrębnienia go z niej, to przebiega on w kontekście wszystkich zjawisk i obowiązujących praw społecznych. Ciągłość, dynamiczność i długotrwałość będące prawidłowościami tego procesu odnoszą się do wszystkich trzech stadiów rozwoju moralnego człowieka: przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego

i pokonwencjonalnego<sup>303</sup>. Każde z nich z punktu widzenia nauk pedagogicznych ma służyć osiągnięciu oczekiwanych i akceptowanych zmian w całej złożonej osobowości wychowanka, w zależności od jego indywidualnego potencjału. Proces wychowania moralnego zasadza się na relacjach międzypodmiotowych, dla których punktem odniesienia jest DOBRO uwyrażniające się w jego bytach, jakimi są cnoty, przymioty i wartości przyjmujące postać atrybutów uniwersalnych, intrapersonalnych, interpersonalnych i wszystkich tych, które zakorzenione są w proveniencji moralnej<sup>304</sup>. Ich integralność i wzajemne dopełnianie się pozwalają traktować proces wychowania moralnego jako złożoną całość posiadającą swoją wewnętrzną konfigurację, której elementy współwystępują łącznie i są względem siebie koherentne, czyli nie są względem siebie sprzeczne.

## 5.2. Konfiguracja procesu wychowania moralnego

Istotą procesu wychowania moralnego jest dążenie do zmian rozwojowych w obszarze wiedzy moralnej, ustosunkowań moralnych oraz postępowania moralnego. Podmiotami procesu wychowania moralnego są wszyscy, bez względu na stadium indywidualnego rozwoju moralnego. Zachodzące pomiędzy nimi różnice odnoszą się jedynie do zakresu świadomości moralnej, wrażliwości moralnej oraz zachowań i postępowania moralnego, które świadczą o sprawności moralnej. Można zatem powiedzieć, że proces wychowania moralnego tworzą wzajemnie się dopełniające elementy stanowiące jego strukturę.

---

<sup>303</sup> Por. L. Kohlberg, *Moral stages and moralization*, [w:] *Moral Development and Behavior*, Holt, Rienhart, and Winston, New York 1976.

<sup>304</sup> Ich analizę przedstawiono w rozdz. 4.

Schemat 32. Konfiguracja procesu wychowania moralnego



Opracowanie własne.

Świadomość, wrażliwość oraz sprawność moralną człowieka kształtuje wiele różnych czynników, tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Ich siła i znaczenie zmieniają się w kolejnych stadiach (fazach) rozwoju moralnego, które zostały opisane przez Piageta i Kohlberga oraz wielu innych badaczy, w tym polskich psychologów<sup>305</sup>. Odwołując się do przeprowadzonej analizy ich dorobku teoretycznego, jak i badań empirycznych można podjąć próbę dookreślenia wymienionych trzech kategorii tworzących konfigurację procesu wychowania moralnego.

Świadomość moralną każdego człowieka kształtuje osobiste doświadczenie oraz sukcesywnie zdobywana wiedza etyczna, której przekaz pochodzi z różnych źródeł. Dziecko/wychowanek już u progu swojego życia doświadcza tego, co dobre, a co niedobre, dzięki rozwijającym się zmysłom (np. smaczne–niesmaczne), które przyczyniają się do rozróżniania tego wszystkiego, co zaspokaja optymalnie elementarne potrzeby biologiczne oraz dążenia psychiczne. Rozróżnienia te nie mają żadnych odniesień do kwestii rozwoju moralnego, czyli zachowania dziecka, które uznaje się za amoralne,

<sup>305</sup> Por. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967; L. Kohlberg, *Moral stages and moralization*, dz. cyt.; Szczegółową analizę ich poglądów na rozwój moralny dzieci i młodzieży przeprowadził M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 47–69.

choć są w jakimś stopniu prapoczątkiem postrzegania i oceniania tego, co dobre, a co złe<sup>306</sup>.

Wraz z rozwojem i stopniowym dojrzewaniem intelektualnym do dziecka trafia przekaz mający na celu regulowanie jego zachowań zgodnych z oczekiwaniami dorosłych, zwłaszcza rodziców, opiekunów, nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W tym czasie dziecko wkracza w stadium rozwoju nazywanego przez wielu badaczy realizmem moralnym. To okres życia, kiedy poznaje i przyswaja ono sobie wiedzę dotyczącą podstawowych reguł i norm zachowania (nakazów i zakazów), których treści zawarte są w werbalnych przekazach dorosłych, zabawach i grach, w literaturze oraz w sztuce dostępnej i adresowanej do dzieci. Zawarte w nich opisy reguł i norm zachowania, których źródłem są podstawowe wartości, najmłodsze dzieci przyjmują jako obowiązujące. Zdają sobie także sprawę z tego, że ich przestrzeganie lub nieprzestrzeganie skutkuje sankcjami przyjmującymi różne formy aprobaty lub dezaprobaty ze strony dorosłych.

Kolejna faza rozwoju moralnego określana jest jako stadium relatywizmu moralnego, którego właściwością jest uwyraźniająca się autonomia moralna wychowanka. W tej fazie znacznie zwiększa się zakres jego wiedzy moralnej, dzięki ustawicznemu rozwojowi dyspozycji intelektualnych, które wiążą się z rozwijającą się dociekliwością poznawczą, krytycyzmem, rozwojem społecznych więzi i umiejętności. Wychowanek utrwala nazwy wartości moralnych a ich zakres i treść poznaje nadal w relacjach z rodzicami i rodzeństwem, w procesie edukacji szkolnej oraz religijnej, jeśli jego związki z wiarą są umocowane poprzez typowe dla niej praktyki. Nie bez znaczenia dla rozwoju świadomości moralnej młodego pokolenia są treści dotyczące standardów moralnych przekazywane w relacjach interpersonalnych oraz przez środki masowego przekazu, literaturę, film, a także całą złożoną podkulturę młodzieżową. Faza relatywizmu moralnego skutkuje kształtowaniem się mechanizmu indywidualnej kontroli i oceny własnych zachowań etycznych młodego człowieka. Innymi słowy mówiąc, uwyraźnia się stopniowa zdolność wraz z umiejętnością oceniania własnych zachowań i postępowania moralnego, których podstawą są odwołania do etycznych pojęć dobra i zła oraz aprobowanej hierarchii wartości moralnych.

---

<sup>306</sup> W literaturze spotykamy różne podejścia do periodyzacji rozwoju moralnego człowieka, stąd świadomie unikam wskazywania przedziałów czasowych jego poszczególnych etapów.

Wszystkie wymienione etapy rozwoju świadomości moralnej stymulują procesy motywacyjno-emocjonalne, które u prawidłowo dojrzewających dzieci, a następnie młodzieży, przyczyniają się do kształtowania wrażliwości moralnej. Przez wrażliwość moralną należy rozumieć nieobojętność na poznaną i zinternalizowaną hierarchię oraz strukturę wartości uniwersalnych, intrapersonalnych, interpersonalnych oraz wartości o proveniencji moralnej. Wrażliwość moralna jest przejawem rozwijającej się samoświadomości moralnej, czyli wiedzy o sobie samym jako podmiocie tworzącym własny obraz świata postrzeganego przez pryzmat wartości wyznaczających relacje względem własnej osoby oraz innych osobowych podmiotów. Jakościowy rozwój wrażliwości moralnej jest uwarunkowany prawidłowym bądź nieprawidłowym przebiegiem wszystkich segmentów procesu wychowania, zarówno intelektualnego, estetycznego, fizycznego, jak i środowiskowego i społecznego otoczenia wychowanka.

Wychowanek staje się coraz bardziej świadomy swoich prawidłowych czy nieprawidłowych zachowań moralnych, potrafi je oceniać i umacniać się w przekonaniu, które z nich są adekwatne bądź nieadekwatne do opinii innych osobowych podmiotów wychowujących. Dzięki w miarę ukształtowanej i stabilnej wrażliwości moralnej wychowanek osiąga autentyczne przekonanie o swojej wartości, minimalizuje lęk przed samym sobą i swoimi słabościami, co pozwala mu w relacjach z innymi kierować się zinternalizowanymi zasadami i normami moralnymi. Wrażliwość moralna wyraża się w takich jego cechach, jak pewność siebie, niezależność oraz bezinteresowność.

Wrażliwość moralna wzmacnia w relacjach z innymi osobami zdolność do zachowań empatycznych oraz asertywnych. W pierwszym przypadku to stawianie siebie w miejsce drugiej osoby po to, aby rozpoznać i zrozumieć jej sytuację moralną, bez prawa i konieczności do jej jednoznacznej oceny, bez nacisków i kontroli, ale z możliwością ukazania regulacji aksjologicznej, czyli wyrażenia tego, co z punktu widzenia moralnego jest dobre, a co złe. W drugim przypadku idzie o zachowania świadczące o wrażliwości moralnej, które mają na celu obronę własnych poglądów i przekonań moralnych przed próbą ich unieważnienia, lekceważenia, a nawet tłumienia przez innych oraz narzucania niekiedy orientacji i działań zawierających anty- i pseudowartości. Zachowaniom asertywnym, będącym wyrazem wrażliwości moralnej, towarzyszy zawsze dążenie do możliwie największej precyzji i ścisłości w myśleniu i wyrażaniu myśli, czyli musi ono być oparte

na rozumowaniu, jak również na możliwie wyczerpującym uzasadnianiu tego, czego się broni, czyli rzeczowej argumentacji, oraz na poprawności dowodu, czyli logicznym wyjaśnianiu.

Zarówno zachowania empatyczne, jak i asertywne uwyrażniające wrażliwość moralną mogą w relacjach międzypodmiotowych doprowadzać do niezamierzonego lub zamierzonego konfliktu, czyli braku zgody na przyjęcie takiej lub innej wizji wartości moralnych. Ludzie bowiem, pod wpływem doświadczenia życiowego i posiadanej wiedzy etycznej, różnią się wyborem wartości oraz ich znaczeniem w koncepcjach indywidualnego życia. Jedną z dróg zażegnania konfliktów moralnych może być podjęcie próby wzajemnego odczytywania sensów wartości w ramach dyskursu, który umożliwi w pewien sposób lepsze zrozumienie samych siebie w relacjach międzypodmiotowych.

Z powyższego wynika, że wrażliwość moralna jest niejako sprzężona ze świadomością moralną, dla której fundamentem jest wiedza o życiu i jego doświadczanie, stosunek do wartości moralnych oraz zasad i reguł postępowania etycznego naprowadzających na realizację obranych celów życiowych.

Kolejnym elementem konfiguracji procesu wychowania moralnego jest sprawność moralna. Skądinąd wiemy, że naturalną potrzebą każdego człowieka jest dążenie do osiągania różnych sprawności, do bycia sprawnym we wszystkich możliwych wymiarach ludzkiej egzystencji. Pojęciu *sprawności* nadaje się na ogół dwa znaczenia: (1) jako biegłość, czyli zręczność, umiejętność, pewność, gwarancja, stałość, zdecydowanie, mistrzostwo, a także (2) jako niezawodność, czyli odpowiedzialność, wiarygodność, prawdziwość, nieomyślność. Osiągnięcie przez człowieka sprawności wiąże się ze świadomym wysiłkiem na rzecz własnego rozwoju lub zachowaniem optymalnego poziomu w określonym zakresie.

Na ogół poszczególne subdyscypliny nauk pedagogicznych zwracają uwagę na sprawności, które w takim samym stopniu odnoszą się zarówno do podmiotów wychowywanych (dzieci, młodzieży), jak i podmiotów wychowujących (nauczycieli, wychowawców czy rodziców). Są to następujące typy sprawności:

- *sprawności fizyczne* – wiążą się z kategorią zdrowia; to pożądaný stan zdrowia człowieka, który umożliwia optymalne funkcjonowanie gwarantujące zdolność do samodzielnego i niczym nieograniczonego życia odpowiednio do poziomu rozwojowego i wieku;

- *sprawności psychiczne* – wiążą się z pojęciem psychiki i przeżyciami psychicznymi; sprawności psychiczne odnoszą się do stanu świadomości i jej treści, które wyrażają się w myślach, marzeniach, pragnieniach odczuwanych przez człowieka, z których zdaje on sobie sprawę;
- *sprawności intelektualne* – wiążą się z takimi kategoriami, jak wiedza, erudycja, mądrość, które decydują o otwartości rozumu, zdrowym rozsądku, przenikliwości umysłu, krytycyzmie, dzięki którym człowiek pragnie poznawczo oswajać otaczający go świat.

Tymczasem filozofowie, etycy czy teolodzy nierzadko utożsamiają termin *sprawność moralna* z terminem *cnota*. Przykładem może być pogląd Tadeusza Ślipko, który uważa, że pojęcie cnoty jest synonimem pojęcia sprawności moralnej<sup>307</sup>. Z kolei Józef Bocheński powiada, że „*cnotą* nazywamy dodatnią sprawność moralną”<sup>308</sup>. Filozof ten przyjmuje, że „*sprawność* jest to dyspozycja umożliwiająca stałe, sprawne i (do pewnej miary przynajmniej) przyjemne działanie w pewnej dziedzinie i w pewnym kierunku”<sup>309</sup>. Twierdzi on, że „*sprawności moralne* rozpadają się (...) na *sprawności dodatnie*, czyli *cnoty*, i *ujemne*, zwane *wadami*. *Sprawność moralna* jest *cnotą*, jeśli daje skłonność do czynów moralnie dobrych, czyli zgodnych z ideałem moralnym. *Sprawnością* taką, a więc *cnotą*, jest np. koleżeństwo, honor, męstwo, cierpliwość, zimna krew; *ujemną* będzie natomiast *sobkostwo*, *małoduszność*, *tchórzostwo*, *niecierpliwość*, *skłonność do przesadnej oceny położenia* itp.”<sup>310</sup>.

Natomiast Jacek Woroniecki OP dzieli wszystkie sprawności człowieka na trzy grupy. Do pierwszej zalicza wszystkie usprawnienia należące do dziedziny życia fizjologicznego, do drugiej – sprawności poznawcze, które dzieli na teoretyczne, czyli intelektualne, oraz praktyczne, czyli techniczne, zaś do trzeciej grupy należą sprawności moralne, czyli cnoty i wady<sup>311</sup>. A zatem podobnie jak wcześniej wymienieni uczeni autor ten utożsamia sprawności moralne z cnotami. Sprawności moralne posiadają swoje charakterystyczne cechy, które odróżniają je od sprawności fizjologicznych i poznawczych.

<sup>307</sup> Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., rozdz. *Aretologia, czyli nauka o cnotach moralnych*, cz. pt. *Ogólna teoria cnot, czyli sprawności moralnych*, dz. cyt., s. 389–411.

<sup>308</sup> J. Bocheński, *Dzieła zebrane*, t. 5 – *Etyka*, Kraków 1995, s. 54.

<sup>309</sup> Tamże.

<sup>310</sup> Tamże, s. 55.

<sup>311</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986, s. 338.

Do nich należą: „po 1-e dwoistość dzieląca je na dodatnie, czyli cnoty, i ujemne, czyli wady, po 2-e dynamiczny antagonizm między nimi, wreszcie po 3-e wewnętrzna solidarność, inna zresztą i większa między cnotami niż między wadami (...)”<sup>312</sup>.

Biorąc pod uwagę przedstawione wcześniej poglądy na kwestię terminu *sprawności moralne*, można przyjąć, że są nimi zachowania i postępowania etyczne zgodne z normami, zasadami i regułami służącymi osiągnięciu dobra moralnego. Innymi słowy, przez *sprawności moralne* należy rozumieć niezawodność w postępowaniu, która jest relacją podmiotu z samym sobą, jak i skierowaną na zewnątrz podmiotu działającego. Jest nią stała skłonność i nabyta gotowość do spełniania dobra, pod warunkiem, że człowiek odróżnia dobro od zła. Sprawność moralna to etyczny wymiar postępowania każdego człowieka.

Treścią *sprawności moralnych* jest dobro moralne. *Sprawności moralne* oznaczają praktyczny wymiar cnot i wartości, do których dochodzi się poprzez właściwie zorganizowane procesy pedagogiczne, dzięki którym człowiek je nabywa, kształtuje w sobie dzięki ich rozumieniu i potwierdza ich istnienie w swoim postępowaniu. Sprawność moralna wyraża się w dążeniu człowieka do dobrego działania, to także trafność decyzji moralnych według pewnego porządku dóbr, to powinność, gdzie wartość ma charakter instrumentalny; to postępowanie, ale także walka, w której pokonuje się namiętności, to aktywna wola człowieka skierowana na dobro. *Sprawności moralne* kształtują charakter człowieka, rozumiany jako zespół właściwości etycznych, który wpływa na jego relacje z uczestnikami życia wspólnotowego i publicznego.

### 5.3. Ideały, cele i zadania wychowania moralnego

Każdemu wychowaniu rozumianemu jako wspomaganie w wielostronnym rozwoju osobowości człowieka niezbędna jest jego wizja. Tak jest także w przypadku, gdy koncentrujemy swoją uwagę i ograniczamy nasze dociekania do obszaru wychowania, który określamy mianem wychowania moralnego. Wizję tą określają ideały, cele i zadania. Od najdawniejszych czasów różne wspólnoty, np. społeczności narodowe, państwowe czy środowiskowe,

<sup>312</sup> Tamże, s. 344.

konstruowały obraz człowieka poprzez ustawiczne stawianie pytań: kim jest człowiek?, jakie jest jego miejsce i rola w świecie, który współtworzy?, ku czemu musi/powinien zmierzać, aby osiągnąć to, co stanowi sens jego życia? Odpowiedzi na te pytania od starożytności aż po czasy współczesne, które są nasycone spluralizowanymi wizjami, poszukuje i odnajduje ludzkość w religijnych, filozoficznych czy politycznych i społecznych ideologiach. Sam termin *ideologia* nie jest jednoznacznie rozumiany. Należy on do najbardziej ogólnych, wieloznacznych, kontrowersyjnych i spopularyzowanych w dziejach myśli ludzkiej. Ich treści są zespołem pewnych idei, które należy rozumieć jako racjonalne byty konstruowane na intuicji i spekulacji. Są one konfrontowane z doświadczeniem i wiedzą naukową. Idee opisują człowieka i różne przestrzenie jego życia, wpływając w różnym stopniu na świadomość i przekonania ludzkie. Ich podstaw należy poszukiwać w uwarunkowaniach historycznych, przemianach kulturowych, społecznych i politycznych konkretnych epok. Oferują one względnie całościowy, chociaż z reguły uproszczony obraz człowieka. Idee nie są bezpłodne, gdyż każda z nich rodzi wcześniej czy później jakąś mniej lub bardziej szczegółową doktrynę, która jest zbiorem założeń uznanych za pewniki, niepodlegające krytyce a jednocześnie wyrażające absolutną pewność<sup>313</sup>.

Naczelną ideą religijnej wizji świata i człowieka jest uduchowanie egzystencji człowieka poprzez odwoływanie się do wartości transcendentnych<sup>314</sup>. Idee filozoficzne wskazują na wartości, które ukierunkowują człowieka na życie szlachetne, zdolne do samokontroli, samodoskonalenia się, odpowiedzialne za siebie i za swój świat<sup>315</sup>. Idee polityczne odnoszą się do podporządkowania woli człowieka celom i zadaniom określonej grupy, która jest wartością samą w sobie<sup>316</sup>. Idee społeczne mają na uwadze te wartości, za

---

<sup>313</sup> Doktryna to ogół poglądów, twierdzeń i założeń z określonego obszaru wiedzy właściwy danemu myślicielowi lub danej szkole myślenia, to zespół poglądów wyspekulowanych, niekiedy oderwanych od życia, skostniałych, niedających się zastosować w życiu.

<sup>314</sup> Np.: teocentryzm głosi uznawanie Boga za najwyższą wartość i ośrodek dążeń człowieka; fideizm opowiada się za prymatem wiary nad rozumem i twierdzeniami naukowymi; konfesyjność, czyli wyznawana wiara, daje gwarancje osiągnięcia ostatecznego celu, jakim jest zbawienie człowieka.

<sup>315</sup> Np.: antropocentryzm wskazuje człowieka jako najwyższą wartość; emancypacyjność z kolei na uwolnienie człowieka i zdobycie pozycji w strukturze społecznej.

<sup>316</sup> Np.: uniformizm jako wartość traktuje dążenia do ujednoczenia poglądów ludzi; kolektywizm zaś upatruje wartości w dążeniach do działania zbiorowego; etatyzm z kolei za wartość uznaje administracyjne regulowanie życia człowieka przez państwo.

pomocą których człowiek dąży do stabilizacji życia i poczucia bezpieczeństwa w społeczeństwie<sup>317</sup>.

We współczesnym spluralizowanym mentalnie świecie dominuje wiele odmian doktryn, wśród których dla przykładu na uwagę zasługują: chrześcijańska (katolicka, protestancka, prawosławna), neokonserwatywna (zakłada ona opozycję wobec zmian wywoływanych przez przeobrażenia cywilizacyjno-kulturowe), konstruktywistyczna (przyjmuje, że należy człowieka wprowadzić do odpowiedzialnego kierowania samym sobą), nacjonalistyczna (ma charakter mesjańsko-narodowy, nierzadko rasistowski), liberalna (zakłada, że należy człowieka przygotować do podejmowania indywidualnych decyzji, do swobody działania we wszystkich możliwych zakresach jego życia), demokratyczna (stoi na stanowisku głoszącym, że należy człowieka prowadzić ku aktywnemu uczestnictwu w świecie społecznym, gdzie przyjęte i akceptowane w nim normy ustanawia się wolą powszechną lub na zasadzie większości), czy faszystowska (przyjmująca założenia narodowo-socjalistyczne, kreacjonistyczne, także totalitarne), a nawet do niedawna marksistowska (w różnych odmianach o orientacji komunistycznej, socjalistycznej, czy internacjonalistycznej). Wszystkie one wypracowują własne nurty i koncepcje wraz z modelami konkretnych działań pedagogicznych<sup>318</sup>. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że wymienione doktryny, jak i wywiedzione z nich nurty i koncepcje odnoszą się w różnym stopniu do kwestii przejawów życia moralnego człowieka, a tym samym do jego wychowania moralnego.

Należy zdać sobie sprawę z tego, że ideały wychowania moralnego są jedynie konstrukcją teoretyczną postulowanego stanu doskonałości człowieka; są opisem pożądaných właściwości, ku którym należy się kierować w procesie formacji moralnej w celu optymalizacji doskonałości człowieka; są wizją człowieka opartą na uznawanych przesłankach światopoglądowo-filozoficznych; są wreszcie wizją zawierającą w sobie przesłanie mówiące, jakim powinien być człowiek. Wreszcie ideały wychowania moralnego są jedynie źródłem inspirującym sferę intelektualną pedagogów, nauczycieli, wychowawców a także rodziców we wszystkich zakresach ich profesjonalnej i nieprofesjonalnej działalności wychowawczej, są odpowiedzią na wyzwania

<sup>317</sup> Np.: liberalizm najbardziej ceni tolerancyjny stosunek do dążeń człowieka; demokracizm dąży do uznania woli większości jako najwyższej wartości; konserwatyzm opowiada się za zachowaniem i ciągłością tradycji, obyczajów czy zwyczajów.

<sup>318</sup> Szerzej na ten temat piszę w: A.M. de Tchorzewski, *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Meandry. Dylematy*, dz. cyt., s. 58–82.

związane z kształtowaniem postaw moralnych stosownie do wieku wychowanków. Znajomość ideałów wychowania przyczynia się i świadczy o poziomie świadomości wychowawczej i kulturze pedagogicznej określonego społeczeństwa, grupy społecznej oraz osób organizujących, kierujących i odpowiadających za całokształt procesów pedagogicznych.

Ideały i odwołujące się do nich doktryny pedagogiczne stanowią punkt wyjścia do konstruowania wzorców i wzorów wychowania moralnego. Wzorce wychowania to osobotwórcze schematy, które zawierają względnie uszczegółowione zestawy cech wynikające z podstawowych założeń doktryn wychowawczych. Dla procesu wychowania moralnego ważne jest, za którym wzorcem wychowania opowiadają się wszyscy ci, którzy są odpowiedzialni za jego rezultaty. W dalszej części sekwencji tego podrozdziału zostaną przedstawione wybrane typy wzorców wychowawczych.

Takim wzorcem wychowawczym wyprowadzonym z ideału wychowania religijnego, w tym z chrześcijańskiej doktryny, może być/jest chrześcijanin, a więc osoba nie tylko ochrzczona, ale przede wszystkim kierująca się w codziennym życiu chrześcijańskimi cnotami i wartościami moralnymi oraz zasadami, których głównym źródłem są prawdy wiary. Do podstawowych wartości tego wzorca zalicza się ceniecie prawdy, której źródłem jest wiara, kierowanie się zasadami życia chrześcijańskiego, ale także miłość, wewnętrzna wolność, czyste sumienie, odwaga czy niezależność osobista. Chrześcijanin to osoba uczestnicząca świadomie i całkowicie dobrowolnie w życiu wspólnoty wyznaniowej, korzystająca z sakramentów i sakramentaliów, dzięki którym zmierza do osobistej doskonałości, jaką jest świętość. Do ważnych właściwości tego wzorca należy postawa zobowiązująca chrześcijanina do przestrzegania w życiu norm zawartych w Dekalogu i przykazaniach kościelnych, które są źródłem norm moralnych.

Innym przykładem wielu wzorców wychowawczych mogą być schematy opisujące człowieka w świetle ideałów i różnych doktryn filozoficznych, które przyjmują całkowicie charakter areligijny lub laicki. Wzorce te stanowią opis człowieka przekonanego o sile i możliwościach poznawczych rozumu ludzkiego, który stanowi o przymiotach moralnych każdej osoby i jej wszelkich działaniach. Wzorec ten można określić mianem racjonalnego empirysty. Jego właściwością jest poszukiwanie racjonalnych i logicznych argumentów lub pozornie wiarygodnych uzasadnień tworzenia wartości, norm, ocen i zasad moralnych. Do nich należą: odkrywanie prawdy, w tym prawdy o sobie samym i o otaczającym, realnym świecie,

krytycyzm, poznawcza dociekliwość, otwartość i uczciwość, innowacyjność i kreatywność. Racjonalny empirysta neguje znaczenie innych źródeł stanowienia moralności, ograniczając się do uzasadniania własnych czynów i zachowań moralnych względami osobistych uczuć i motywów.

Idee i doktryny polityczne, a także społeczne kreują różne wzorce wychowania moralnego. Na uwagę zasługują osobotwórcze schematy opisujące obywatela. Każdy z wzorców obywatela może być zakorzeniony w odmiennej wizji etycznej. Wzorzec obywatela wskazuje jako źródła wychowania moralnego aktywne uczestnictwo w życiu państwa. Jest on powiązany z różnymi rodzajami więzi społeczności państwowej budowanej na tolerancji i dialogu, przestrzeganiu dobrych obyczajów, które wyznaczają i ustalają podstawowe zasady współżycia społecznego. Ta więź ma się wyrażać lojalnością i zobowiązaniami względem państwa oraz korzystaniem z ochrony i przywilejów prawnych, które mają charakter publiczny. Obywatelstwo jest miernikiem moralnych postaw, kształtuje tożsamość osoby, wdraża ją do kierowania się etosem wspólnotowym, zasadzającym się na takich wartościach, jak odpowiedzialność, braterstwo, szacunek dla wartości politycznych i społecznych, do których zalicza się sprawiedliwość, tolerancję, prawość, bezinteresowne kierowanie się dobrem innych osób, uczciwość w postępowaniu, przestrzeganie prawa czy bezinteresowne działania na rzecz innych.

Jeszcze innym wzorcem wychowawczym jest schemat osobotwórczy i indywidualisty, który wywodzi się z liberalnych idei i doktryn pedagogicznych. Indywidualista to człowiek będący autonomiczną jednostką, kierujący się szeroko rozumianą wolnością osobistą. Wolność indywidualisty zasadza się na nieskrępowaniu i dobrowolności, na wyzwoleniu od irracjonalnego przymusu, na usamodzielnieniu, emancypacji i uniezależnieniu, czyli niezawisłości, suwerenności i prawie do samostanowienia i samowystarczalności. W kwestiach moralnych totalna wolność indywidualisty może prowadzić do relatywizmu moralnego lub nihilizmu etycznego, ale właściwie ukierunkowany proces wychowania moralnego pozwala upatrywać w tym wzorcu drogę do pojmowania wolności jako autonomicznej siły, która pozwala panować nad samym sobą i otaczającym go światem. Wolność jako najważniejsza wartość i właściwość indywidualisty jest podstawowym warunkiem godności człowieka.

Przykładowo opisane typy wzorców wychowawczych nie występują w jednoznacznych schematach. Prawie wszystkie z nich odwołują się do tych samych wartości, a różnią się one nie tyle nazwami, co odmiennymi znaczeniami, jakie wynikają z treści i zakresów samych idei stanowiących podstawy

doktryn pedagogicznych. Wielość wzorców wychowawczych we współczesnych społeczeństwach pluralistycznych prowadzi do chaosu aksjonormatywnego, czyli do zjawiska nieładu i zmian spowodowanych odchodzeniem od przyjętych i utrwalonych wartości, uporządkowanych norm i zasad oraz ocen odnoszących się do różnych obszarów i przestrzeni życia indywidualnego i społecznego powszechnie akceptowanych i obowiązujących. Chaos wyraża się tym, że nadawane są wartościom i normom nowe znaczenia, które upowszechniają się w świadomości ludzkiej, a ich konsekwencją są zmiany w postawach i zachowaniach moralnych oraz poglądach etycznych, wzajemnie sprzecznych z regułami opisującymi moralność człowieka i wizję świata uznawaną za jedynie słuszną przez określoną społeczność.

Dla procesu wychowania moralnego, zwłaszcza dla jego praktycznych działań pedagogicznych, ważne są osobowe wzory wychowawcze, do których odwołują się rodzice, nauczyciele i wszyscy, którzy mają poczucie odpowiedzialności za jego rezultaty. Osobowe wzory wychowawcze to rzeczywiste osoby lub fikcyjne postacie, których cechy bądź postępowanie uważa się za godne naśladowania. Może to być osoba żyjąca w przeszłości, a więc postać historyczna, ale realna. I tak w świetle wychowania chrześcijańskiego wzorem osobowym może być Chrystus, osoby kanonizowane, beatyfikowane, których przymioty, cechy są powiązane z najważniejszymi wartościami moralnymi. Może to być osoba żyjąca współcześnie pochodząca z otoczenia rodzinnego, mieszkająca w bliższym lub dalszym środowisku, której postawa moralna nie budzi żadnych zastrzeżeń, a nawet wątpliwości co do zacności wyrażającej się w jej zachowaniach i postępowaniu zgodnym z obowiązującymi normami etycznymi. Osobowymi wzorami moralnymi, a zarazem wychowawczymi mogą być postacie fikcyjne, np. bohaterowie opisani w literaturze, przedstawiani w filmach czy sztukach teatralnych, właściwości i cechy których wskazują na ich doskonałość moralną. Wskazywanie lub obieranie wzoru osobowego pełni funkcję wspierającą podmioty wychowywane, tzn. dzieci, młodzież, uczniów, zwłaszcza w procesie samowychowania, czyli czynnego ustosunkowania się do własnego rozwoju moralnego. Każdy moralny wzór osobowy stanowi egemplifikację moralnego wzorca osobowego.

Celem wychowania moralnego jest formacja człowieka prawego. Termin *formacja* nie ma swojego pełnego odzwierciedlenia w literaturze nauk pedagogicznych, czy szerzej rzecz ujmując, w naukach o wychowaniu,

dla których podstawową kategorią pojęciową jest termin wychowanie<sup>319</sup>. Próbę ukazania relacji pomiędzy terminami *formacja* a *wychowanie* podjął Marian Nowak, który powiada, że: 1. terminy te traktuje się jako synonimy; 2. formacja traktowana jest jako cel złożonego procesu wychowania rozciągającego się na całe życie; 3. formacja jest podporządkowana wychowaniu, jest jej częścią; 4. należy rozdzielić oba te terminy i uznać wychowanie jako ukierunkowanie na aspekt moralny i społeczny, zaś formację powiązać z intelektualnym, kulturalnym i duchowym rozwojem człowieka<sup>320</sup>. Uznając stanowisko tego autora, skłonny jestem opowiedzieć się za linią trzecią, opisującą relacje pomiędzy tymi dwoma terminami. Stąd przyjmuję, że termin *formacja* dla potrzeb naszej dalszej analizy oznacza wysublimowany proces wychowania, dzięki któremu człowiek, w tym dzieci i młodzież, osiągają oczekiwany stan rozwoju moralnego adekwatny do poziomu swojej indywidualnej dojrzałości biopsychicznej i intelektualnej oraz społecznej. Stan ten odzwierciedlają działania, zachowania i postępowanie w różnych przestrzeniach ich codziennego życia. Idzie tu o dążenia doskonalące postawy moralne.

Formacja moralna jako szczególny proces wychowawczy łączy procesy dojrzewania, uczenia się i przystosowania<sup>321</sup>. Współwystępowanie tych procesów zasada się na scalaniu różnych elementów mających na celu urzeczywistnienie w sposób względnie trwałe i w miarę silny modelu osoby, który zawiera/opisuje właściwości uznane w określonej grupie/zbiorowości społeczno-kulturowej, do której przynależy, postrzegając ją jako prawego człowieka.

Prawość – jak już wcześniej wspomniano – jest terminem nieostrym, trudnym do zdefiniowania, a co więcej przynależy do języka moralności i etyki. Najprostszym określeniem tego pojęcia dla potrzeb nauk pedagogicznych może być stwierdzenie mówiące, że prawość to stała skłonność

<sup>319</sup> Formacja człowieka prawego nie jest synonimem pojęcia formacja duchowa, które rozumiane jest na ogół jako specyficzny zespół środków i sposobów kierowania życiem wewnętrznym człowieka i wiąże się z różnymi technikami wpływu o charakterze ascetyczno-mistycznym (modlitwa, liturgia, medytacja, kontemplacja, rekolekcje, sakramenty itp.). Świecką/laicką odmianą duchowości reprezentują tzw. „noni”, czyli ludzie obojętni religijnie, agnostycy, antyklerykałowie, synkretyści itp., którzy swoją duchowość rozwijają poza dogmatami i religijną obrzędowością.

<sup>320</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 188.

<sup>321</sup> Por. S. Siek, *Formowanie osobowości*, ATK, Warszawa 1986, s. 9–11.

i nabyta gotowość do spełniania dobra, którego bytami są cnoty i wartości moralne. Człowiek staje się prawy na skutek racjonalnej formacji moralnej, która zmierza do uwyrażnienia i odróżniania dobra od zła. Prawość należy traktować jako moralny i etyczny wymiar postępowania człowieka, którego treścią jest zawsze dobro moralne. Prawość moralna oznacza praktyczny wymiar cnót i wartości, do których dochodzi się poprzez właściwie zorganizowane procesy pedagogiczne, dzięki którym człowiek nabywa je, kształtuje w sobie poprzez ich rozumienie i potwierdza ich istnienie w swoim postępowaniu. Prawość jest w jakimś sensie obrazem całościowej postawy moralnej człowieka, która kształtuje się w toku całego życia każdej osoby. Jako postawa obejmuje: 1. sferę poznawczą, którą buduje wiedza etyczna, ale także osobista erudycja i mądrość; 2. sferę uczuciową, która poznane wartości, zasady i normy moralne uznaje za własne; 3. sferę działaniową, która potwierdza wewnętrzne przekonanie do stałej gotowości zgodnego z nimi postępowania.

Cel wychowania moralnego, którym jest proces kształtowania postawy prawości człowieka, jest uwarunkowany kryteriami etapów życia. Jest on formułowany w perspektywie temporalnej, ukierunkowującej działalność pedagogiczną na rozwijanie orientacji wartościującej wszystkich podmiotów objętych procesami wychowania, zwłaszcza procesem formacji moralnej. Na każdym etapie życia możliwe jest obieranie właściwego kierunku działań pedagogicznych, które zmierzają do kształtowania postawy prawości. Jej zakres i treści zależą od wieku człowieka<sup>322</sup>. Inny jest zakres przedmiotowy postawy prawości, którą kształtuje się w wieku dziecięcym, jeszcze inny w okresie dorostania oraz na etapie dorosłości czy w wieku senioralnym. Cechami postawy prawości są m.in.: niezależność osobista, ceniecie prawdy, wewnętrzna wolność, czyste sumienie oraz daleko idąca identyfikacja z wartościami moralnymi, które są zarazem jej fundamentem i budulcem.

Zadaniem wychowania moralnego jest właściwy dobór i zakres treści, dzięki któremu można uwyraźnić to, co w postawie prawości wychowanka jest najistotniejsze, a działania pedagogiczne podjęte przez wychowujących stają się bardziej jednoznaczne i zrozumiałe dla wychowywanych. Właściwy dobór i zakres treści optymalizuje obraz postawy prawości, czyni go bardziej zrozumiałym, jasnym i oczywistym dla wszystkich podmiotów procesu wychowania moralnego. Idzie tu o ukazanie znaczenia i roli, jaką w życiu

---

<sup>322</sup> Potwierdzają to badania Piageta, Kohlberga oraz wielu współczesnych psychologów.

człowieka pełnią wartości wskazujące na sens jego życia indywidualnego i społecznego. Ograniczanie się do lakonicznego ich zwerbalizowania niesie ze sobą niebezpieczeństwo posługiwania się sloganami, często nawet zrozumiałymi, ale nieukazującymi ich natury, ich zasadniczego pierwiastka. Właściwy i dobrze przemyślany przez wychowujących dobór treści w rozwijaniu postawy prawości przyczynia się do immanencji wartości, które stanowią fundament i źródło tej postawy. Wartości moralne przyczyniają się do budowania przekonań wychowanków i wpływają na ich zachowania. Wychowujący, dzięki odpowiednio dobranym treściom, których źródłem są wzorce i wzory wychowania, przyczynia się do tego, że zawarte w nich wartości zostają zakorzenione w świadomości wychowanków. Ona zaś utwierdza ich motywację do zachowań i postępowania moralnie nienagannego. W dobrane treści wychowania i formacji moralnej nie można pominąć wymiaru temporalnego tego procesu. To on współdecyduje o podejmowaniu zadań w zależności od fazy rozwojowej wychowanków, ich indywidualnych i potencjalnych możliwości.

#### 5.4. Zasady, formy, metody i środki wychowania moralnego

W polskiej literaturze pedagogicznej znajdujemy różne stanowiska dotyczące próby porządkowania wiedzy na temat zasad wychowania<sup>323</sup>. Nie wchodząc w analizę i dyskusję z poszczególnymi autorami i ich poglądami, ograniczamy się do wyrażenia własnego stanowiska odnoszącego się do zasad wychowania moralnego.

Zasady wychowania moralnego są ogólnie uznanymi i powszechnie akceptowanymi dyrektywami postępowania wychowujących, które w pełni przyczyniają się do kształtowania świadomości oraz odzwierciedlają ich poczucie odpowiedzialności za jakość procesu wychowania. Jakość procesu wychowania moralnego zależy od przekonań etycznych osób wychowujących, których fundamentem są wartości i normy moralne,

<sup>323</sup> Dla przykładu należy wymienić następujące prace: H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1957; M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, dz. cyt.; K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, dz. cyt.; B. Suchodolski, *O zasadach wychowania*, [w:] *Zarys pedagogiki*, t. 2, pod red. B. Suchodolskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., i inni.

bez respektowania których proces wychowania moralnego zatraciłby swoje wszystkie podstawowe walory. Jednym z tych walorów jest konsekwentne zmierzanie do osiągnięcia wyznaczonego celu wychowania moralnego, jakim jest kształtowanie postawy prawości wychowanka. W oglądzie całościowym postawę tę należy rozumieć jako dochodzenie do osiągnięcia przez niego wewnętrznej doskonałości.

Zasady, którymi kieruje się podmiot wychowujący, mający pełną świadomość odpowiedzialności za wychowanie moralne, nie są i nie mogą być regułami postępowania. Reguły są jedynie praktycznymi algorytmami wyrażającymi powtarzalność czynności wychowawczych, które umożliwiają dochodzenie do konkretnego efektu w ramach takiego lub innego aktu wychowawczego. Są zatem one bliższe różnym metodom i technikom wychowawczym prowadzącym do pewnej rutyny w codziennej praktyce pedagogicznej.

We wszystkich relacjach międzypodmiotowych w procesie wychowania moralnego ważne jest kierowanie się następującymi zasadami wychowania<sup>324</sup>:

1. Zasada poszanowania godności i osobowości wychowanka. Zasada ta uświadamia wychowującym, że we wszystkich procesach pedagogicznych, w tym przede wszystkim w procesie wychowania moralnego, idzie o najszerzej rozumiane dobro wychowanka, którym jest on sam jako osoba, oraz o jego wielostronny rozwój intelektualny, duchowy, estetyczny i fizyczny. Wychowujący, autentycznie przekonany do wspomaganie pedagogicznego zmierzającego do rozwijania postawy prawości wychowanka, kierując się tą zasadą, nie dąży do dominacji, lecz bez wewnętrznych oporów nawiązuje z nim kontakt, a jego zachowania i reakcje nie naruszają jego osobistej godności. Idzie tu zatem o obustronny wymiar godności, tzn. poszanowanie godności wychowanka ma charakter zwrotny, czyli wychowanek także okazuje szacunek należny wychowującemu.

2. Zasada wspomaganie wychowanka w pracy nad rozwijaniem postawy prawości uświadamia wychowawcy potrzebę ustawicznego poznawania warunków i czynników umożliwiających, a zarazem optymalizujących drogę realizacji celów i zadań wychowania moralnego. Wspomaganie, a niekiedy nawet wsparcie<sup>325</sup> wychowanka przez wychowu-

<sup>324</sup> Szczegółowo analizując zasady wychowania w: A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 133–138.

<sup>325</sup> Wsparcie, w przeciwieństwie do wspomaganie, należy rozumieć jako pomoc wychowanekowi w sytuacjach trudnych ze strony osób dla niego znaczących. Może ono mieć doraźny

jących w dążeniu do kształtowania postawy prawości umożliwia skuteczne podejmowanie samodzielnego wysiłku przez wychowywanego. Kierowanie się tą zasadą przyczynia się do pogłębienia samopoznania oraz nabywania i umacniania sprawności moralnych wychowanka, który odnajduje w nich sens i docenia rolę wartości etycznych.

3. Zasada współdziałania wszystkich podmiotów procesu wychowania moralnego jest dyrektywą skierowaną do wszystkich osobowych i instytucjonalnych podmiotów wychowujących. Zasada ta ma na celu uświadomienie im konieczności wzajemnej współpracy w zakresie rozwijania postaw prawości wychowanków. Proces wychowania moralnego nie jest procesem wyizolowanym, autonomicznym w tym znaczeniu jak proces nauczania szkolnego. Na kształtowanie i rozwój postaw prawości młodego pokolenia mają wpływ wszystkie procesy pedagogiczne, które są immanentną częścią procesów społecznych. Idzie tu więc o współdziałanie rodziców wraz z potomstwem, nauczycieli stanowiących wspólnotę szkolną, domu rodzinnego ze szkołą, domu rodzinnego ze wspólnotą religijną oraz z całym środowiskiem lokalnym. Wszystkie te podmioty wspólnie realizują cele i zadania wychowawcze i nieobca im może być troska o postawę prawości młodego pokolenia. Relacyjność między wymienionymi podmiotami staje się ważna i doniosła w obliczu globalizującego się świata oraz jego kryzysów.

4. Zasada odpowiedzialności i konsekwencji w procesie wychowania moralnego jest kontynuacją wcześniejszej zasady. Odpowiedzialność jest sama w sobie z natury rzeczą wartością moralną. Bycie odpowiedzialnym – jak już wcześniej powiedziano – to nic innego, jak zaciągnięcie zobowiązań moralnych podmiotów wychowujących wobec podmiotów wychowywanych<sup>326</sup>. Ten, kto świadomie uczestniczy w procesie wychowania moralnego, którego nadrzędnym celem jest rozwijanie postawy prawości wychowanków, musi czuć się wewnątrznie przymuszony do odpowiedzialności przypisywanej sobie samemu, własnej decyzji i swojej woli. Odpowiedzialność wychowujących jest także ważną cechą osobowościową, która uwyrażnia się umiejętnością podejmowania decyzji pedagogicznych, ale także kierowaniem się własnym postępowaniem wychowawczym oraz samodzielnym rozstrzygnięciem ważnych decyzji życiowych wychowanków.

---

charakter informacyjny, emocjonalny, instrumentalny

<sup>326</sup> O odpowiedzialności mowa była w rozdz. 2.3.

Odpowiedzialność jako zasadę wychowania moralnego należy nierozdzielnie łączyć z konsekwentnym reagowaniem na wszelkie przejawy odstępstwa od zachowań, które są nieakceptowane z punktu widzenia obranego systemu etycznego. Nie chodzi tu o ograniczanie wolności, lecz o uznanie takiej wolności, która wzmacniać będzie sprawności moralne wychowywanych, rozwijać ich samodyscyplinę oraz autokreatywność<sup>327</sup>. Rozwijanie postawy prawości wychowanków wymaga odwoływania się przez wychowujących do werbalnych przekazów. Komunikują one o konieczności zachowań i postępowania zgodnych z powszechnie obowiązującymi normami. Przekazy te nie służą zmuszaniu wychowanków do czegoś czy czegokolwiek, a jedynie mają wyzwalać wewnętrzną dyspozycyjność wychowanka. Jest nią odpowiedź na oczekiwania i aprobatę wychowujących wobec takich zachowań i postępowania, które są powszechnie akceptowane i uznawane za normy przyjęte w różnych kontekstach i przestrzeniach rzeczywistości społecznej.

5. Zasada profesjonalizmu i osobistego przykładu wychowujących jako dyrektywa ukierunkowująca ich aktywność w procesie wychowania moralnego nie ogranicza się do wiedzy i umiejętności pedagogicznych, które nie wszyscy mieli sposobność opanować w trakcie zawodowej edukacji. Wiele osób bez stosownych kwalifikacji a nawet kompetencji ma świadomość potrzeby uczestniczenia w procesie wychowania moralnego młodego pokolenia. Nie znaczy to, że są one zwolnione od konieczności poznania prawidłowości tego procesu. Wielu kieruje się pod tym względem potoczną wiedzą, intuicją i doświadczeniem, które mogą stanowić podstawę lub jej brak do określenia jakości wychowania moralnego. Biorąc pod uwagę powyższe założenia, należy przyjąć, że każdy, kto doświadcza uczestniczenia w tym procesie, winien dążyć do poznawania przynajmniej podstawowej wiedzy teoretycznej na temat wychowania moralnego. Nie jest ważne, czy są to profesjonalni czy nieprofesjonalni pedagodzy (rodzice, instruktorzy itp. osoby). Wszyscy oni są zobligowani do doskonalenia się w tym zakresie. Jego celem jest osiągnięcie coraz wyższego poziomu świadomości wychowawczej i ogólnej kultury pedagogicznej. Te z kolei świadczą o pozytywnym nastawieniu i przydatności osób mających na uwadze wszelkie działania sprzyjające wspomaganie rozwoju postaw prawości młodego

---

<sup>327</sup> Por. *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, dz. cyt.

pokolenia. Najbardziej jednak przekonujący jest osobisty przykład postępowania moralnego dawany przez samych wychowujących. Postępowanie takie musi cechować harmonia etycznych i zarazem nienagannych działań i dążeń wychowawczych. Ich podstawą jest okazywanie akceptacji, zainteresowania i altruistyczna serdeczność wobec wychowanków, umiejętność klasyfikowania i werbalizowania własnych przeżyć emocjonalnych, których źródłem są treści wartości moralnych oraz autentyczność i stałość zachowań wobec wychowanka. Spełnienie tych warunków współdecyduje w dużej mierze o tym, że w procesie wychowania moralnego wychowujący staje się wzorem dla wychowywanych.

Formy wychowania moralnego to mniej lub bardziej skoordynowane akty i zdarzenia, dzięki którym wychowujący nadają wyodrębniony kształt procesowi wychowania. W naukach pedagogicznych stosuje się ten termin, nadając mu różne znaczenia, przy czym zawsze chodzi o pewien zbiór zintegrowanych sytuacji wiążących się bezpośrednio lub tylko pośrednio z realizacją mniej lub bardziej ogólnych celów i zadań wychowawczych<sup>328</sup>. Są one postrzegane jako ważny element procesów wychowawczych, a ich wyabstrahowanie służy dokładniejszemu poznaniu i praktyce pedagogicznej<sup>329</sup>. Wychowanie moralne jest immanentną częścią wszystkich procesów pedagogicznych. Ma ono miejsce zarówno i równocześnie w procesie wychowania i socjalizacji środowiskowej, edukacji szkolnej oraz całokształcie i przebiegu szeroko rozumianego życia społecznego<sup>330</sup>. Stąd wyodrębnienie form wychowania moralnego, ich uporządkowanie poprzez klasyfikację nie jest ani rzeczą prostą, ani jednoznaczną. Dla potrzeb naszych dociekań ograniczono się do przedstawienia form wychowania moralnego, których nadrzędnym celem jest wspomaganie wychowanka w rozwoju jego zachowań i postępowania moralnego. Przyjęto umowny ich podział na dwie

---

<sup>328</sup> Opis i analizę form wychowania przeprowadzam w: A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 138–141.

<sup>329</sup> Przykładem może być proces dydaktyczny, w ramach którego wyodrębnia się formy nauczania. Jedną z podstawowych jest forma nauczania klasowo-lekcyjnego. Ta forma cechuje się uchwytymi ograniczeniami liczbowo-czasowymi. W przypadku procesu wychowania moralnego jest to warunek trudny do spełnienia

<sup>330</sup> Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 268–307.

zasadnicze formy: podstawową, mającą charakter pieczy nad wychowywanymi, oraz szczegółowe, które są celowo i świadomie inspirowane przez wychowujących.

1. Podstawowa forma wychowania moralnego związana jest ściśle z naturalnymi sytuacjami, które sprzyjają w mniejszym lub większym stopniu i zakresie rozwijaniu i wzmacnianiu zachowań i postępowania moralnego wychowywanych. Sytuacje te mają na ogół charakter spontaniczny, ale ogniskują się zawsze wokół jakiejś/jakichś wartości moralnych, „zagnieżdżonych” w podświadomości lub świadomości wychowanków. I to one w pewnych okolicznościach determinują drogę rozwoju określonego elementu postawy prawości. Takie sytuacje pojawiają się w różnym czasie i miejscu życia wychowanka, są niezamierzone i nieplanowane przez wychowujących, ale występują w codzienności życia rodzinnego i szkolnego, a także w relacjach z rówieśnikami i innymi osobami z otoczenia. Doświadczenie podmiotów wychowujących, czyli rodziców, nauczycieli czy wychowawców, pozwala je dostrzec i optymalnie wykorzystać w rozwoju wrażliwości i wiedzy moralnej wychowanków, bez udziału których nie może być mowy o optymalizacji procesu wychowania moralnego.

Spontaniczne zachowania wychowywanych kierują uwagę wychowujących na ich przebieg i treść. Stanowi to podstawę do pewnej racjonalnej ich aktywności bezpośredniej lub pośredniej w trakcie sprawowania pieczy nad wychowywanymi. Można zatem tę pieczę uznać za pierwszą i podstawową formę wychowania, w tym wychowania moralnego. Piecza wyraża się w pedagogicznej trosce nad wychowywanymi i ich uczestnictwem w różnych mniej lub bardziej ważnych codziennych wydarzeniach w życiu, które zawierają w swych szczegółowych aktach czy zdarzeniach odniesienia do wartości moralnych.

Właściwie rozumiana przez wychowujących piecza nad wychowywanymi polega na kierowaniu aktywności intelektualnej i emocjonalnej wychowanków na drogę zrozumienia znaczenia określonej wartości moralnej oraz przypisania jej miejsca w ich hierarchii aksjologicznej. Tym samym wychowujący przyczyniają się do projekcji cech moralnych oraz wspomagają wychowanków w rozwoju ich postawy prawości, która jest próbą syntetycznego ujęcia wszystkich szczegółowych postaw moralnych.

Piecza jako naturalna, podstawowa i pierwsza forma wychowania moralnego może się przyczyniać do rozwijania w wychowankach takich cech, jak np.: pewność siebie, optymizm, ostrożność, niezależność, bezinteresowność,

odporność na stres, ale także rozwija w wychowankach ambicję i empatię, zwłaszcza w trudnych dla nich sytuacjach moralnych.

Umiejętność kreowania tej formy wychowania moralnego pozwala wychowującym podejmować w każdej chwili działania, które ochronią wychowywanych przed uznaniem pseudo- i antywartości za swoje. Dzięki niej wychowujący dyskretnie nadzorują poziom przygotowania ich do funkcjonowania we wspólnocie środowiskowej i całym społeczeństwie oraz w świecie, do którego przynależą.

Pieczka jako forma wychowania moralnego scala naturalne sytuacje wychowawcze dzięki odwoływaniu się i uwyrażnianiu wartości etycznych. I chociaż jest trudna do uchwycenia w bezpośrednim oglądzie, to z pewnością nadaje podstawowe wymiary i kształt procesowi wychowania moralnego. Istotą jej jest ingerencja wychowujących w naturalne sytuacje wychowawcze, zarówno te, które sprzyjają, jak i te, które nie sprzyjają dobrostanowi moralnemu wychowywanych. Wychowywani nie zawsze postępują zgodnie z racjami cnót własnych i szacunkiem wobec prawa, tradycji i nienagannyh obyczajów. Z racji wieku i niedojrzałości szukają mocnych wrażeń, lekkomyślnego popisywania się, chęci dorównywania innym. Nie znaczy to, aby wychowywanych obejmować całodobową opieką. Nie chodzi także o stosowanie wobec nich rytuałów przemocy, brutalnego modelowania charakteru, o dyktaturę kontroli, walkę z cyfrowym uzależnieniem, narkotykami, brakiem dyscypliny i wskazywaniem nierealnych priorytetów. Forma ta, ze względu na pewną swoistość, która wynika z indywidualnej świadomości i osobistego doświadczenia wychowujących, musi być wolna od wszelkich irracjonalnych doktryn pedagogicznych. Pieczka jako forma wychowania moralnego ma znamiona racjonalnej opieki nad wychowywanym, wyraża troskę i starania, które polegają na świadomym dbaniu wychowujących o przyszłość wychowywanych umocowaną na gruncie postawy prawości.

Dzięki tej formie wychowywany nabywa rozeznanie we właściwym postępowaniu. Jej skuteczność zależy od prawości samych wychowujących, którzy dla wychowywanych stają się przykładem a nawet wzorem postępowania. Stąd fundamentem jej jest szacunek i zrozumienie dla wychowywanych, którzy z natury są omylni i popadają w różne tarapaty moralne.

2. Szczegółowe formy wychowania moralnego są inspirowane przez wychowujących. Uświadomienie sobie przez nich celów wraz z realizacją przez wychowywanych wynikających z nich zadań tworzą podstawy

różnych rodzajów form wychowania<sup>331</sup>. Teoretycy wychowania wyodrębniają wiele różnych ich podziałów.

Odwołamy się w tym miejscu do propozycji Heliodora Muszyńskiego i Mariana Nowaka, aby dostrzec pewne podobieństwa i różnice pomiędzy wskazywanymi przez tych pedagogów formami wychowania. Pierwszy z autorów dokonuje podziału form na dwie podstawowe grupy: przedmiotowe i organizacyjne. Obie zostały przez tego autora opisane i scharakteryzowane. Każda z tych grup zawiera zestaw szczegółowych form, które Muszyński ściśle wiąże z celami operacyjnymi wychowania. Te zaś są podstawą do realizacji konkretnych zadań wychowawczych, osiągalnych w wyniku mobilizacji wychowanka do aktywności poprzez działania w konkretnych sytuacjach, mających wymiar wychowawczy.

Z kolei Nowak stosuje inny podział form wychowania. Za podstawę przyjmuje formy werbalne, formy niewerbalne oraz formy doraźne. Każdej z nich przypisuje bardziej szczegółowe techniki działań, sondáže, treningi, a nawet improwizacje, swobodną ekspresję, indywidualną pomoc, wzmacnianie, czy też ignorowanie np. niepożądanych zachowań. Poniższa tabela ukazuje różnice w nazwach form wychowania oraz ich wewnętrzny podział, wskazujący na istotę szczegółowych działań w ramach sytuacji wychowawczych.

---

<sup>331</sup> Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, dz. cyt., s. 268–307; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 454–461; M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Tabela 5. Szczegółowy podział form wychowania

Według Heliodora Muszyńskiego		Według Mariana Nowaka		
Formy przedmiotowe	Formy organizacyjne	Formy werbalne	Formy niewerbalne	Formy doraźne
Poznawcza Wytwórcza Gospodarcza Twórcza Recepcyjna Usługowo-opiekuńcza Zabawowo-rozrywkowa Sportowo-turystyczna Techniczna Konsumpcyjna	Indywidualna Zespołowa Zbiorowa (w tym: samorządowa, spółdzielcza, współzawodnictwo, współrealizacja zadań)	Technika burzy mózgów Sondaż opinii o wychowaniu Technika swobodnych tekstów Trening spotkaniowy	Improwizowana dramatyzacja Trening relaksacyjny Swobodna ekspresja plastyczna Muzykoterapia Teatroterapia	Udzielanie indywidualnej pomocy Wzmacnianie pozytywne i negatywne Ignorowanie niepożądanych zachowań

Opracowanie własne. na podst. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, dz. cyt., s. 268–307; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 454–461.

Zaproponowane przez Muszyńskiego i Nowaka podziały form wychowania są z jednej strony na tyle ogólne, że obejmują niemalże wszystkie te sytuacje wychowawcze, które mają na uwadze dochodzenie przez wychowujących do realizacji różnorodnych i wielorakich celów i zadań pedagogicznych. Z drugiej strony ich wewnętrzne elementy służą opisowi działań, które usprawniają optymalizację procesów pedagogicznych. We wszystkich wymienionych formach wychowania należy upatrywać możliwości wydobycia wątku moralnego, gdyż żadne działanie pedagogiczne nie jest go pozbawione. I chociaż wskazywane przez tych pedagogów formy wychowania nie czynią centralnym punktem aktywności wychowujących i wychowywanych celów i zadań wychowania moralnego, to nie można nie dostrzec przynajmniej współzależności z tym obszarem wychowania.

Od najdawniejszych czasów, aż po współczesne wychowanie moralne zakorzenione jest w wielowiekowej cywilizacji europejskiej zbudowanej na fundamentach kultury oraz tradycji greckiej, rzymskiej i judaistycznej. Dały one początek religii chrześcijańskiej, ale również poglądom odrzucającym założenia metafizyczne o naturalnym/boskim porządku świata, a także o istocie ludzkiej natury.

Chrześcijaństwo swoją naukę oparło na prawie naturalnym wywiedzionym z transcendentalnych źródeł. Podobnie jak wszystkie monoteistyczne

religie rozwinęło własne założenia dotyczące jednej zasady, którą jest Bóg pojmowany jako najwyższe Dobro i źródło prawa naturalnego<sup>332</sup>. I chociaż nie ma w historii i dorobku kulturowym Europy dzieła, które nie odwoływałoby się do religii, to obok takiego podejścia znajdujemy stanowiska odrzucające założenia metafizyczne o naturalnym porządku świata i ludzkiej natury. Wyraża to tzw. prawo pozytywne<sup>333</sup>, które jest źródłem poszukiwania znaczenia sensu i motywów życia ludzkiego oraz nadziei na lepsze życie doczesne. Prawo pozytywne wyklucza trwałe i powszechne normy czy sposoby postępowania, relatywizuje je i głosi, że hierarchii jest wiele, a każda może się okazać tylko tymczasowa. Z prawa tego wynika, że nie ma tylko jednej religii, nie ma jednego Boga. Kładzie ono nacisk na budowanie nie wiecznej, lecz doczesnej przyszłości.

Na fundamentach prawa naturalnego i prawa pozytywnego zbudowano wiele odmiennych doktryn i systemów aksjologiczno-etycznych, w których wartości moralne stanowią centralny punkt wyzwalający także aktywność pedagogiczną wychowujących, zmierzających wspólnie z wychowywanymi do realizacji celów i zadań wychowania moralnego, którym jest wspomaganie wychowanków w osiąganiu postawy prawości. Stąd w jej ramach przywiązuje się wagę do różnych form wychowania moralnego, co nie oznacza, że muszą się one wzajemnie wykluczać. Formy wychowania moralnego, rozumiane jako świadomie kreowane sytuacje pedagogiczne, należy uznać za element tego procesu, który służy wspomaganie wychowanka w odkrywaniu, rozumieniu i realizacji zadań wychowawczych służących jego rozwojowi moralnemu. Uwyrażnia się on w osobistym dążeniu do internalizacji cnót, kierowania się w życiu wartościami i sprawnościami moralnymi.

W świetle powyższych wyjaśnień proponuję wyodrębnienie przynajmniej dwóch grup form wychowania moralnego. Jedną z nich mogą być religijne formy wychowania moralnego, drugą zaś niereligijne formy wychowania moralnego. Ich dychotomiczny podział przedstawia poniższa tabela.

---

<sup>332</sup> Chrześcijaństwo utożsamia prawo naturalne z Prawem Bożym, które jest odzwierciedleniem prawa wiecznego w naturze człowieka, który został stworzony na obraz i podobieństwo Boże. Bóg jest źródłem prawa naturalnego, tak jak źródłem wszelkiego istnienia. Prawo Boże można odkryć za pomocą rozumu oraz zapisane jest w Piśmie św. Wraz z upływem wieków Prawo Boże/Naturalne filozofowie traktują jako kategorię moralną.

<sup>333</sup> Prawo pozytywne rozumiane jest przez różnych filozofów np.: jako niezależne od prawa naturalnego zbiory norm, których źródłem jest rozum jako autonomiczny byt nadający człowiekowi wolność zewnętrzną w obszarze ludzkiego współżycia, kierujący się ku różnym hierarchiom wartości.

Tabela 6. Religijne i niereligijne formy wychowania moralnego

Podstawy aksjologiczno-etyczne form wychowania moralnego	Religijne formy wychowania moralnego	Niereligijne formy wychowania moralnego
CNOTY WARTOŚCI SPRAWNOŚCI MORALNE	Osobista/wspólnotowa aktywność w rytuałach i obrzędach religijnych Aktywność religijno-moralna ruchów środowiskowych Aktywność organizacji i związków kościelnych oraz katolickich	Sytuacje i aktywność edukacyjna Sytuacje i aktywność społeczna Sytuacje i aktywność kulturalna Sytuacje i aktywność artystyczna Sytuacje i aktywność sportowa

Opracowanie własne.

Każda z wymienionych form wychowania moralnego, bez względu na to, czy ma wymiar religijny, czy niereligijny, inspirowana przez wychowujących, zmierza do tworzenia sytuacji, w których wychowankowie wykazują aktywność uwyrażniającą ich relacje względem określonych cnót, wartości i sprawności moralnych. Do chrześcijańskich form wychowania moralnego można zaliczyć np. modlitwę, liturgię, rekolekcje czy kontemplację lub nawet medytację i in. Każda z nich jest szczególną sytuacją aktywizującą wychowanków do poznawania, przeżywania tego, co zawierają w swojej treści cnoty Boskie i kardynalne oraz te wszystkie wartości moralne, za sprawą których człowiek podejmuje samodoskonalenie i osiąga coraz wyższy poziom rozwoju moralnego. Są one także drogą prowadzącą do rozwoju duchowości, która jest indywidualnym obcowaniem z *sacrum*. Wiele jest szczegółowych form aktywności religijno-moralnych w ruchach środowiskowych oraz organizacjach i związkach kościelnych i katolickich<sup>334</sup>. Wszystkie one nie tylko służą pogłębianiu wiary, lecz tworzą sytuacje wychowawcze przyczyniające się do poznawania norm i kierowania się chrześcijańskimi zasadami moralnymi. Nie znaczy to, że religijne formy wychowania moralnego nie odwołują się do form niereligijnych.

<sup>334</sup> Szczegółowy ich opis i analizę znajdziemy w: E. Mitek, *Pedagogika dla teologów*, Wydawnictwo SIGNUM, Wrocław 2002, s. 275–317.

Wśród tych ostatnich należy dostrzec rolę i znaczenie form aktywności wychowawczej związanych z tworzeniem sytuacji pedagogicznych skupionych wokół cnót, wartości i sprawności moralnych poszerzających ich zakres o uniwersalny, intrapersonalny, interpersonalny wymiar, jak i wartości o proveniencji moralnej<sup>335</sup>.

Niewątpliwie pewną formą wychowania moralnego jest zbiór sytuacji w procesie edukacyjnym, które inspiruje nauczyciel, gdy odwołuje się do wartości moralnych, powodując tym samym celową i świadomą aktywność uczniów. W pracy dydaktyczno-wychowawczej nie da się pominąć odwołań do wartości moralnych, gdyż każdy proces pedagogiczny z natury rzeczy ma charakter aksjologiczno-etyczny. Każdy przedmiot nauczania szkolnego zawiera treści zawierające odniesienia do aktów i zdarzeń moralnych, które są sytuacjami wychowawczymi.

Różne sytuacje i aktywności społeczne stają się formami wychowania moralnego, gdy wychowawca kreując je, wskazuje wychowankowi znaczenie i rolę pojawiających się w ich obszarach wartości moralnych. Zmierzają do eksponowania zwłaszcza tych, które mają kształtować w wychowankach pożądane cechy i sprawności moralne. Idzie tu o takie, które regulują jego komunikację i relacje z innymi osobami, wyzwalają poczucie osobistej odpowiedzialności za siebie i zespół wychowawczy, rozwijają tolerancję i potrzebę niesienia pomocy potrzebującym, obronę słabszych, pokrzywdzonych itp.

Jedną z kolejnych form wychowania moralnego są sytuacje i aktywność kulturalna. Forma ta bezpośrednio i pośrednio jest związana z tworzeniem dostępności dzieci i młodzieży do różnych gatunków literatury (od bajek po powieści i poezję), muzyki (od rozrywkowej do tzw. poważnej), sztuk teatralnych i wizualnych, filmu, malarstwa i innych. Idzie o to, aby wychowujący organizowali wokół nich takie sytuacje wychowawcze, które na podstawie dostarczanych przez nie treści kształtowałyby nie tylko wrażliwość estetyczną, ale także poprzez analizę zawartych w nich wartości moralnych wytyczały drogę do zachowań i postępowania moralnego.

Sytuacje i aktywność artystyczna mogą być jedną z ważniejszych form wychowania moralnego. Potrzebna jest tu znajomość predyspozycji i predylekcji indywidualnych oraz grupowych wyzwalających ten typ aktywności u uczniów. W tej formie doniosłą rolę odgrywa poczucie rytmu, słuch muzyczny, barwa i siła głosu, wrażliwość na kolory, zdolności plastyczne

---

<sup>335</sup> Por. rozdz. 4.

i manualne, tzw. „mowa ciała” itp. Wszystkie te potencjalne możliwości mogą być nośnikami wartości moralnych, dzięki którym wychowankowie nie tylko doznają przeżyć estetycznych, ale poznają same wartości, lepiej je rozumieją a nawet identyfikują się z nimi, co uwyrażniają ich zachowania i postępowanie.

Sytuacje i aktywność sportowa, bez względu na to, czy ma wymiar amatorski, czy wyczynowy, są jedną z ważnych form wychowania moralnego. Odgrywają one ważną rolę w życiu biologicznym i wiążą się ze zdrowiem fizycznym nie tylko dzieci i młodzieży, ale i dorosłych, bez względu na wiek. Szczegółowe sytuacje i aktywność fizyczna mają wpływ na jakość życia duchowego i zdrowia psychicznego człowieka. Od wieków funkcjonuje w powszechnej świadomości społecznej łacińska dewiza: *In corpore sano, mens sana*, co znaczy: *w zdrowym ciele zdrowy duch*. Oprócz szkolnej edukacji w zakresie kultury fizycznej należy dostrzegać pozytywy innych aktywności: w turystyce, rekreacji fizycznej, czy rehabilitacji ruchowej. Wszystkie one tworzą warunki dla uwyrażniania się niemalże wszystkich wartości, w tym także wartości moralnych. Powszechna zasada *fair play* przypomina o kierowaniu się i respektowaniu w zabawach, grach czy zawodach i różnych konkurencjach sportowych takich wartości, jak uczciwość, sprawiedliwość, bezinteresowność, odpowiedzialność, wytrwałość, odwaga, a także konieczności znoszenia trudu i niewygód, postawy solidarności, wierności obowiązkom, wiarygodności, roztropności i wrażliwości etycznej.

Metody i środki wychowania moralnego należą do instrumentarium tego w gruncie rzeczy niekończącego się procesu, który przenika całe życie każdego człowieka i wspólnot, do których przynależy. Wielu współczesnych pedagogów podejmowało próbę wypracowania pewnych podstaw służących wypracowaniu jakiegoś zasobu wiedzy teoretycznej w odniesieniu do tego zagadnienia. Na ogół traktują oni metody i środki wychowania moralnego jako skuteczne sposoby i ewentualnie narzędzia oddziaływań wychowawczych, mających wpływ na rozwój moralny dzieci i młodzieży<sup>336</sup>. Na tle zróżnicowanych stanowisk w tej kwestii należy zauważyć, że wśród metod dominują takie jak: wpływ osobisty, sugestia i perswazja, dialog, karanie i nagradzanie, wpływ sytuacyjny oraz oddziaływania społeczne. Wszystkie

<sup>336</sup> Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt.; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1973; M. Krawczyk, *Metody wychowania moralnego*, dz. cyt. i in.

one z pewnością odgrywają jakąś ważną rolę w kształtowaniu wrażliwości moralnej, zachowań oraz postaw moralnych dzieci i młodzieży. Szczegółowa analiza proponowanych metod pozwala zwrócić uwagę na te, w których przejawia się rozumienie wychowania jako pewnego bytu psychospołecznego, który jest wytworem osób, a którego właściwością jest zachodząca między nimi relacja. Innymi słowy mówiąc, podmioty wychowujące (rodzice, nauczyciele, wychowawcy), kierując się zawsze powszechnie uznanym dobrem (moralnym), umożliwiają podmiotom wychowywanym (dzieciom, młodzieży, uczniom, wychowankom) osiągnięcie kolejnych etapów dojrzałości, wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości, którą odzwierciedlają w zachowaniach i postępowaniach adekwatnych do obowiązujących zasad moralnych i społecznych. Takie podejście dosyć jednoznacznie nasuwa myśl, że pierwszą wśród innych metod wychowania moralnego jest dawanie świadectwa *prawości* przez podmioty wychowujące. W domniemanej treści i zakresie pojęcia *prawość* można szukać, ale i upatrywać stosunku do własnej godności, prawdy i wolności. Prawość jest przypisywana konkretnemu człowiekowi i ludziom jako pewien przymiot, który zaświadcza o wartości, a w jakimś nawet sensie o ich nadzwyczajności. Współczesny język polski niejako „odwołał” z codziennego użytku pojęcie *prawości*. Dla wielu jest ono pojęciem niemalże archaicznym, przynależnym staropolszczyźnie, niezrozumiałym, wypartym przez bliskie znaczeniowo inne wyrazy lub ich związki. Chętniej opowiadamy się za użyciem w opisie i ocenie zachowań poszczególnych ludzi takich słów, jak porządny, normalny lub nieprzeciętny czy doskonały, byle uniknąć kategorii *prawości*. *Prawość* należy do pojęć, które przynależą do idei aksjonormatywnych. W treści i zakresie tego pojęcia uwyraźnia się zarówno swoista wartość, jak i określony imperatyw. Być człowiekiem *prawnym*, to znaczy prezentować szczególną wartość przynależną osobie, natomiast zmierzanie do *prawości* jest zadaniem każdego człowieka, bowiem już w samym dążeniu wyraża się jego godność. Ta szczególna dwoistość – o czym była już mowa wcześniej – pozwala traktować *prawość* jako zasadę życia społecznego, postawę etyczną i powinność moralną. *Prawość* jako zasada życia społecznego stanowi fundament wyższej jakości styczeńności, stosunków, a także czynności. *Prawość* jako postawa etyczna budowana jest w oparciu o naczelne wartości moralne, które stanowią fundament etycznego odnoszenia się do ludzi, do drugiego człowieka, a także do samego siebie. Jest ona niejako rdzeniem właściwego postępowania moralnego, na które składa się uczciwość, odwaga, oddanie, legalizm i posłuszeństwo oraz

lojalność względem uznawanego systemu moralnego. Z kolei prawość traktowana jako powinność moralna rozumiana tutaj jest jako wola działania na rzecz dobra, a nie przeciwko niemu. Oznacza ona czynne pragnienie dobra oraz uruchamianie mechanizmów autokontroli nazywanych sumieniem. Bez ich udziału postrzegane dobro i pragnienie jego osiągnięcia ograniczałoby się tylko do jego podziwiania, a nie podejmowania działań realizacyjnych polegających na wdrażaniu dobra moralnego w życie społeczne.

Prawość jako postawa moralna podmiotów wychowujących jest fundamentem wszystkich metod wychowania moralnego oraz względny gwarantem ich skuteczności. Stąd pierwszą wśród nich jest dawanie świadectwa. Wspólne odkrywanie wartości moralnych staje się autentyczne wówczas, gdy rodzice, nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, katecheci i inni, sami swoim postępowaniem dają świadectwo ich rozumienia oraz roli, jaką pełnią one w ich życiu. Jest to najbardziej optymalna droga przyczyniająca się do ich świadomego przyjęcia przez wychowanków. Jej zaprzeczeniem jest hipokryzja, czyli obłudność i nieszczerłość, a nawet zakłamanie wychowujących, które wykluczają możliwość realizacji autentycznych celów wychowania moralnego. Dawanie świadectwa jako metoda wychowania moralnego jest warunkiem *sine qua non* skuteczności wszystkich innych bezpośrednich i pośrednich metod wychowania moralnego.

Bezpośrednie metody wychowania moralnego z natury rzeczy mają charakter autonomiczny, mogą być świadomie planowane i uruchamiane w celu realizacji konkretnych zadań wychowawczych. Do nich można zaliczyć np.: metodę wpływu osobistego, której znaczenie zależy od autorytetu podmiotów wychowujących; metodę sugestii i perswazji, która zależy od intelektualnego potencjału wychowujących, od ich osobistej mądrości; metodę karaniania i nagradzania, która jest najmniej wyrafinowaną metodą bezpośredniego oddziaływania na wychowanków, a dzięki której wychowujący zmierzają do regulacji zachowań podmiotu wychowywanego. Służy ona wzmocnieniu zachowań pozytywnych i pożądanych oraz osłabianiu lub skutecznemu eliminowaniu zachowań społecznie niepożądanych, negatywnych, sprzecznych z normami moralnymi.

Pośrednie metody wychowania moralnego mają z kolei charakter polidyspresyjny, co oznacza, że odwoływanie się do nich zasada się na ich wykorzystywaniu w różnych warunkach społecznych i okolicznościach. Należy pamiętać, że proces wychowania moralnego jest procesem ciągłym, długotrwałym, zaś przede wszystkim dynamicznym. Stąd do pośrednich

metod wychowania moralnego zaliczyć należy przede wszystkim: metodę wpływu sytuacyjnego, którą wychowujący posługują się w zaaranżowanych formach wychowania moralnego; metodę oddziaływań społecznych, znajdującą swoje zastosowanie w różnych okolicznościach życia zbiorowego, które nie jest wolne od problemów moralnych. Sięga się po nie adekwatnie do świadomie kreowanych sytuacji pedagogicznych w warunkach pozaedukacyjnych, gdy mogą one służyć nadrzędnym celom i realizacji zadań, jakie stawia się wychowaniu moralnemu.

Można wyodrębnić jeszcze jedną klasę metod wychowania moralnego, które określić należy jako metody transfiguracyjne. Są to sposoby służące kształtowaniu wrażliwości, wiedzy i postaw moralnych dzieci i młodzieży. Do nich odwołują się wychowujący, aby przy czynnym współuczestnictwie samych dzieci i młodzieży wspomagać proces ich rozwoju moralnego. Metody te nabierają znaczenia w nieprzewidzianych sytuacjach pedagogicznych i pozapedagogicznych. Idzie w nich o wykorzystanie potencjalnej gotowości do aktywności i działań wychowanków oraz możliwości przysposobienia ich do oceny własnego postępowania moralnego. Metody transfiguracyjne wychowujący stosują między innymi w takich formach aktywności, jak zabawa, czas wolny, czytelnictwo, oglądanie filmów, telewizji, uczestnictwo w koncertach, spotkaniach klubowych, działalności wolontariatu, korzystania ze środków masowego przekazu, telefonii komórkowej oraz z wszelkich gadżetów, jakie wytwarzają współczesne technologie informatyczne, które na co dzień, od wczesnego dzieciństwa towarzyszą dorastającym. Niosą one ze sobą nie tylko zagrożenia o wymiarze aksjonormatywnym – właściwe nakierowanie wychowywanych na poszukiwanie w ich ramach wartości, norm i zasad moralnych kształtuje ich wiedzę i wrażliwość etyczną<sup>337</sup>.

Środki wychowania moralnego są elementem strukturalnym każdej metody wychowania<sup>338</sup>. Żadna metoda wychowania moralnego nie jest pozbawiona środków wychowania, którymi mogą być tylko takie,

<sup>337</sup> Na temat metod wychowania pisałem szerzej: A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 141–142; o metodach wychowania moralnego pisali również: S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, dz. cyt., oraz wcześniej przywołani autorzy: Z. Marek, H. Muszyński, M. Łobocki, M. Krawczyk.

<sup>338</sup> Por. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973. Autor tej pracy z punktu widzenia pedagogiki refleksyjnej analizuje wieloaspektowo zagadnienie środków wychowania, budując w ten sposób jednolitą, a zarazem pierwszą w Polsce pedagogiczną teorię wychowania. W sekwencji tego rozdziału przedstawiam własną koncepcję

które nie naruszają godności i praw wychowanka, czyli tylko takie, które umożliwiają i służą realizacji celów i zadań wychowania moralnego. Wychowujący dobierają środki wychowania adekwatnie do form wychowania oraz zachodzących, często nieprzewidywalnych okoliczności. Środki wychowania mają służyć wyzwaniu i umacnianiu wychowanka w zakresie pożądanej aktywności i motywacji, mają się przyczyniać do wspomagania wychowanka w jego moralnym indywidualnym/grupowym rozwoju. O doborze środków wychowania decyduje wychowujący, który ma zawsze na uwadze to, że służą one rozwijaniu samowychowawczej aktywności wychowanka. Na ogół wyróżnia się trzy typy środków wychowania: (1) środki zapobiegające, mające przeciwdziałać nieetycznym zachowaniom i postępowaniu wychowanków. Ich rolą jest regulacja zachowań podmiotu wychowywanego, wraz z dotarciem do świadomości wychowanka, która uwyrażnia się w zrozumieniu i ocenie własnego postępowania; (2) środki wzmacniające, mające utrwalać dążenia wychowanków zbieżne z zadaniami i celami wychowania moralnego. Środki tego typu mają za zadanie utrwalać zachowania pozytywne lub skłaniać wychowanka do większego wysiłku w dochodzeniu do wyznaczonego celu. Środki te winny służyć wywoływaniu satysfakcji, zadowolenia, a nawet radości z osiągnięcia coraz wyższego poziomu osobistej doskonałości; (3) środki mobilizujące do pracy nad własnym rozwojem moralnym, czyli etyczną aktywnością samowychowawczą. Te środki z kolei mają prowadzić do formacji sumienia wychowanka oraz dostrzegania w każdym działaniu i wolnym czynie człowieka wartości moralnych.

Wymienione wcześniej środki wychowania moralnego, bez próby ich przyporządkowania poszczególnym typom, są przede wszystkim zakorzenione w procesie komunikowania się podmiotów wychowujących i wychowywanych, zwłaszcza gdy w procesie wychowania pojawiają się dylematy i problemy natury moralnej. Komunikacji międzypodmiotowej w procesie wychowania moralnego służy nie tylko *dawanie świadectwa*, czyli przykład osobisty wychowujących, ale też posługiwanie się słowem w dialogu interpersonalnym pomiędzy podmiotami procesu wychowania moralnego. Dialog staje się więc jednym z ważniejszych środków tego procesu. Jest nim rozmowa, a w zależności od etapu rozwoju wychowanka dyskusja, której uczestniczącym w niej podmiotom towarzyszy myślenie oparte na

---

środków wychowania, odwołując się do pewnych założeń zaprezentowanych w książce A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 149 i nast.

rozumowaniu, rzeczowej argumentacji, logicznym wyjaśnianiu i argumentowaniu. Tak więc dochodzimy do czegoś, co za Lawrence'em Kohlbergiem nazywa się *rozumowaniem moralnym*<sup>339</sup>.

Rozumowanie moralne umożliwia namysł nad wartościami i normami moralnymi i prowadzi do ich uzasadnienia za pomocą argumentacji logicznej bądź teologicznej<sup>340</sup>. Rozumowanie moralne przebiega według pewnego scenariusza, na który składa się: (1) prezentacja dylematu moralnego; (2) poszukiwanie jego rozwiązań; (3) ustalenie konsekwencji znalezionych rozwiązań dla osób, których dany dylemat dotyczy; (4) określenie wartości ukrytych w rozważanym dylemacie; (5) wyeksponowanie wartości świadczących o wyższym poziomie rozwoju moralnego<sup>341</sup>.

Jakość dialogu i rozumowania moralnego jako ważnych środków pedagogicznych zależą od takich czynników, jak: autorytet i autentyczność samych wychowawców oraz poziom wrażliwości moralnej wychowanków. O ich sprawczości współdecydują osobiste uwarunkowania intelektualne, emocjonalne oraz wolicjonalne wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie wychowania moralnego.

---

<sup>339</sup> Por. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, San Francisco 1978.

<sup>340</sup> S. Jelonek, *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 18.

<sup>341</sup> Por. J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 20–23.



## 6. Przestrzenie wychowania moralnego

---

- 6.1. Rodzina i jej pierwszoplanowa rola w procesie wychowania moralnego
- 6.2. Szkoła wobec współczesnych problemów wychowania moralnego
- 6.3. Instytucje wspomagające proces wychowania moralnego

Wychowanie moralne nie ogranicza się do jednorazowych aktów, faktów czy zdarzeń pedagogicznych, lecz jest procesem ciągłym, długotrwałym i dynamicznym, uwikłanym w meandry całej złożonej rzeczywistości społecznej. Ta zaś nie jest jednolita pod względem swojej struktury, gdyż kształtują ją różnorodne determinanty endo- i egzogenne. Ich wpływ na jakość procesu wychowania moralnego jest niewątpliwy, gdyż to one są we współczesnym świecie źródłem zarówno kryzysów, jak i sukcesów, nieustających procesów transformacji i integracji czy wręcz globalizacji, wnoszących olbrzymie zmiany w codziennej kulturze życia, w świecie wartości odnoszących się nie tylko do wymiaru ludzkiej egzystencji bytowo-materialnej, ale także w zakresie świadomości etyczno-moralnej. Zmiany te powodują, że współczesny człowiek żyje w świecie nieprzewidywalnego chaosu aksjonormatywnego, który sprawia, że rzeczywistość społeczna przekształca się w „społeczeństwo ryzyka” w kontakcie z otoczeniem cywilizacyjnym<sup>342</sup>.

---

<sup>342</sup> Por. P. Sztompka, *Sociologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 573–577.

Proces wychowania moralnego staje się niezwykle złożony, a tym samym trudny do bezpośredniego uchwycenia w wymiarze empirycznym, natomiast wszelkie próby jego poznawania na ogół sprowadzają się do powierzchownego odczytywania jego rezultatów czy efektów, które uwyrażniają się w powierzchownych zachowaniach, niejasnych poglądach i skrywanym postępowaniu oraz niezrozumiałych do końca postawach etycznych dzieci, młodzieży, ale także dorosłych.

Jednakże mamy świadomość tego, że proces ten przenika niemalże wszystkie przestrzenie życia społecznego, które stanowi podglebie wychowania moralnego. Do przestrzeni tych w pierwszej kolejności należy zaliczyć rodzinę wraz z wszystkimi jej funkcjami, jakie ma do wypełnienia, szkołę, która poza edukacją jest z definicji i tradycji instytucją wychowawczą, oraz wspólnoty religijne, organizacje i związki dziecięce i młodzieżowe oraz stowarzyszenia społeczne, kulturalne itp., niekiedy o zróżnicowanych profilach i celach, w których podejmuje się zadania i działania mające na uwadze formację moralną człowieka. To one są środowiskiem, w którym uwyrażnia się istnienie wartości zarówno uniwersalnych, intrapersonalnych, interpersonalnych, jak i wartości o proveniencji moralnej<sup>343</sup>. Niektóre z wymienionych przestrzeni, które są naturalnym podglebiem procesu wychowania moralnego, zostaną opisane w kolejnych sekwencjach tego rozdziału.

## 6.1. Rodzina i jej pierwszoplanowa rola w procesie wychowania moralnego

Rodzina jest niepowtarzalnym bytem społecznym, którego cechą konstytutywną jest wspólnotowy charakter życia określonego zbioru podmiotów zespolonych w różnym stopniu więzami biologicznymi, emocjonalnymi, kulturowymi i gospodarczymi. Bez względu na to, czy jej fundamentem jest tradycyjna struktura, którą tworzy małżeństwo wraz z potomstwem oparte na dobrowolnym i równorzędnym związku kobiety i mężczyzny usankcjonowanym w świetle prawa cywilnego i/lub prawa kanonicznego, czy jest to związek partnerski, są one wspólnotą kierującą się powszechnie akceptowanym systemem wartości oraz normami regulującymi zachowania jednostek w sprawach ważnych dla niej samych, jak i społeczeństwa.

<sup>343</sup> Szczegółowa ich analiza została przeprowadzona w rozdz. 4.

Współczesne przemiany, jakie dokonują się w świadomości ludzi na skutek wielu zewnętrznych uwarunkowań obyczajowych spowodowanych wielopostaciowymi kryzysami, ruchliwością przestrzenną i mobilnością społeczną, a także procesami laicyzacji i sekularyzacji oraz wpływem mediów wraz z wirtualnym obrazem świata, w znaczący sposób wpływają na zmiany w życiu rodzinnym. To one w dużym stopniu przyczyniają się do rozkładu życia małżeńskiego i rodzinnego, a ich następstwem są nie tylko nowe formy wspólnotowego życia ludzi, ale także odchodzenie od uznawanych dotąd funkcji, jakie od stuleci przypisywano rodzinie tradycyjnej. Dysfunkcyjność rodziny prowadzi do narastającej lawinowo liczby rozwodów i separacji małżonków oraz uznawania sakramentu małżeństwa za nieważnie zawarty i jest powodem zaistnienia tzw. rodzin alternatywnych. Powszechnie stają się one instytucjami, które określa się mianem: „małżeństwo tymczasowe”, czyli niezobowiązujące próby wspólnego życia, „wielorodzinna wspólnota”, czyli rozszerzona o nowe osoby wchodzące w rolę niebiologicznych matek i ojców oraz potomstwa i innych „dodatkowych krewnych i powinowatych”, co powoduje zmiany w dotąd jasno określanych pozycjach i rolach we wzajemnych stosunkach wszystkich podmiotów wspólnoty rodzinnej.

Wszystkie wspólnoty rodzinne, bez względu na swój status cywilnoprawny lub kanoniczny, są zobligowane do pieczy nad potomstwem biologicznym, jak i przysposobionym. Ich obowiązkiem jest zaspokojenie podstawowych potrzeb materialnych, psychicznych, duchowych oraz nie w mniejszym stopniu odpowiedzialność za rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży. To ostatnie zobowiązanie bywa często trudniejsze do wypełnienia przez rodziców i prawnych opiekunów z uwagi na to, co we współczesnym świecie jawi się jako chaos aksjonormatywny spowodowany wieloma czynnikami, o których była wcześniej mowa. Jego skutki uwyrażniają się przynajmniej w trzech wymiarach:

1. tradycyjny model rodziny przestał być stabilny i nienaruszalny;
2. rodzina przestała być monolitem;
3. wszechobecna wielokulturowość i relatywizm etyczny odzwierciedlają się w odmiennych od tradycyjnego stosunku do małżeństwa i rodziny.

Te trzy wymiary wskazują na to, że funkcja wychowawcza rodziny staje się kwestią problematyczną i zarazem trudną do spełnienia. Dotyczy to także treści i zakresu wychowania moralnego w rodzinie. Nie znaczy to, że rodzina

przestaje być wspólnotą mniej znaczącą, że jej funkcja wychowawcza może być zminimalizowana czy wręcz zredukowana.

Aby powstrzymać współczesny proces degradacji życia rodzinnego i jego roli w formacji moralnej młodego pokolenia, trzeba ustawicznie poszukiwać odpowiedzi na pytania: (a) czy i w jakim stopniu zagrożony jest rodzinny proces wychowania, w tym wychowania moralnego?

(b) czy i w jakim stopniu rodzina jest w stanie zapobiegać przejawom dysfunkcjonalności życia we własnej wspólnotcie?

(c) czy i w jakim stopniu jest ona przygotowana, aby w sposób optymalny przeciwstawiać się zjawiskom wynikającym z chaosu aksjonormatywnego?

Odpowiedzi na te pytania wymagają głębszej refleksji i namysłu, które towarzyszą rodzicom i opiekunom dorastających. W zależności od ich świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej zdają sobie sprawę z zagrożeń, jakie niesie ze sobą zmieniający się świat otaczający każdego człowieka. Do zagrożeń w pierwszej kolejności zaliczyć należy:

- powszechną demoralizację, czyli odchodzenie od rozumienia znaczenia i roli wartości etyczno-moralnych w odkrywaniu sensu życia, a także zachowań obyczajowych;
- relatywizm moralny, polegający na postrzeganiu i odkrywaniu dobra i zła oraz norm i ocen moralnych przez pryzmat subiektywnych odczuć i wyobrażeń służących tylko jednostce i nieliczących się w życiu publicznym i społecznym;
- nihilizm, czyli całkowite lub tylko częściowe odrzucanie akceptowanych powszechnie i przez tradycję norm, zasad, wartości natury społecznej, religijnej, estetycznej czy narodowej;
- deprawację, która zasadza się na schodzeniu/zejściu na drogę niemoralną, graniczącą z przejawami patologii.

Każda świadomie odpowiedzialna za wychowanie potomstwa wspólnota rodzinna zdaje sobie sprawę z wpływu tych zagrożeń. Do jej powinności i obowiązków należy poszukiwanie ich źródeł, aby skutecznie chronić swoje potomstwo przed przejawami ich skutków, wśród których dominuje m.in. egoizm, agresja, narcyzm, oraz seksualizacja dzieci i młodzieży.

Wyżej wymienione przejawy zagrożeń moralnych, jakie nierzadko płyną ze świata zewnętrznego, skłaniają wydolną wychowawczo rodzinę do podejmowania wysiłków wychowawczych w odkrywaniu i rozumieniu wartości moralnych. Rodzice i opiekunowie są moralnie odpowiedzialni za ukazywanie dzieciom i młodzieży całego spektrum świata aksjologicznego, to od nich

samych oczekuje się dojrzałości moralnej oraz rzetelnego wypełniania roli rodzicielskiej. Nie bez znaczenia jest tu świadomość wychowawcza i kultura pedagogiczna dorosłych, w zakres której wchodzi nie tylko wiedza etyczna, ale także postępowanie wyznaczone wartościami uniwersalnymi, intrapersonalnymi, interpersonalnymi oraz wartościami o proveniencji moralnej.

Do najważniejszych wartości, stanowiących treści codziennego wychowania moralnego w rodzinie, zaliczyć trzeba: wzajemną miłość, kierowanie się prawdą, poczucie sprawiedliwości, uczciwość w postępowaniu, tolerancję wobec najbliższych, wewnętrzną wolność opartą na sumieniu, odwagę bycia sobą, niezależność osobistą, umiejętność odkrywania prawdy o sobie samym i otaczającym skomplikowanym świecie. Wartości te sprzyjają moralnemu umacnianiu się rodziny i zapobiegają – przynajmniej w sferze etycznej – przejawom niewydolności wychowawczej.

Powyższe wartości są źródłem celów i zadań wychowawczych rodziców, a zdawanie sobie z nich sprawy, z roli, jaką mają do spełnienia w formacji moralnej potomstwa, ułatwia postrzeganie ich relacji z wartościami intelektualnymi, estetycznymi, czy religijnymi oraz biotycznymi. Takie holistyczne podejście w rozumieniu wychowania moralnego optymalizuje proces kształtowania postawy prawości dzieci i młodzieży. „Przekazywane i uznawane przez środowisko rodzinne wartości i normy moralne zazwyczaj stają się dla osoby wartością najwyższą, stają się rzeczywistym kodeksem postępowania, określającym, co w życiu jest dobre, a co złe”<sup>344</sup>.

Werbalne i pozawerbalne przekazy wartości uzupełniają z jednej strony ukazywanie przez rodziców i opiekunów wzorów osobowych, którymi mogą być rzeczywiste osoby lub fikcyjne postacie charakteryzujące się cechami bądź postępowaniem uważanym za godne naśladowania, zaś z drugiej – kierowanie się pewnymi imperatywami pedagogicznymi, będącymi elementami obranej strategii wychowawczej<sup>345</sup>. Nie chodzi tu o strategię typu autokratycznego (instrumentalnego), w którą wpisują się podejścia i działania apodyktyczne, arbitralne, autorytatywne, a nawet despotyczne czy dyktatorskie, paternalistyczne lub woluntarystyczne, lecz chodzi o strategię formacyjne (osobowościowe), które cechują się pomysłowością, racjonalnością, rozważnością, rzeczowością czy konsekwentnością. Takie podejście świadczy

<sup>344</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 80.

<sup>345</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Imperatyw pedagogiczny jako element strategii wychowawczej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20, nr 2, s. 61–84.

o wychowawczej otwartości wszystkich podmiotów tworzących wspólnotę rodzinną opartą na więzi pomiędzy rodzicami i dziećmi a także dziadkami oraz pozostałymi krewnymi i powinowatymi.

Imperatyw pedagogiczny to zrozumiale określony/wyartykułowany przekaz wychowujących, którzy komunikują wychowankowi o konieczności jego zachowania i postępowania zgodnego z akceptowanymi i respektowanymi normami oraz oczekiwaniami środowiska rodzinnego<sup>346</sup>. Przekaz imperatywu pedagogicznego dokonuje się na drodze werbalnej oraz poprzez samą postawę wychowujących w konkretnych sytuacjach pedagogicznych – jako świadectwa osobistej postawy moralnej. Wychowujący wyjaśniają i uzasadniają potrzebę takich, a nie innych zachowań moralnych bądź postępowania, tym samym informują wychowanków o oczekiwaniach w tym zakresie i wskazują na ich znaczenie w kształtowaniu relacji do samego siebie, jak i względem innych osób.

Imperatyw pedagogiczny odnosi się zarówno do wychowujących, jak i wychowywanych. Mimo swej nazwy, nie może być w żaden sposób kojarzony przez podmioty procesu wychowania moralnego z przymusem. Przymus uwłacza osobowej godności każdego z nich, rozumianej jako niezniszczalna, immanentna właściwość wrodzona, świadcząca o człowieku jako bezwarunkowej wartości autotelicznej, przysługującej każdemu człowiekowi. Odwoływanie się i stosowanie przymusu przez wychowujących w procesie wychowania moralnego jest pogwałceniem praw zarówno wychowywanych, jak i wychowujących, a sam proces wychowania przekształca się w pseudowychowanie, przybierając cechy zawładające, fikcyjne, toksyczne, oraz znamiona manipulacji<sup>347</sup>. Manipulacja pedagogiczna polega na takim działaniu wychowujących, które uprzedmiotowia wychowanka, czyni z niego bezwolny przedmiot zabiegów w gruncie rzeczy quasi-wychowawczych. Manipulacja pedagogiczna pozbawia wychowanka samodzielności myślenia, uwalnia go od odpowiedzialności za swoje zachowania i postępowanie moralne oraz przyczynia się do kształtowania u niego postawy konformizmu, czyli

<sup>346</sup> Termin *imperatyw kategoryczny* wprowadził do języka filozofii i etyki I. Kant, który w rozprawie *O pedagogice* (1803) sprzeciwił się karom fizycznym.

<sup>347</sup> Por. J. Filek, *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4, s. 170–177; E. Jarosz, *Przemoc wobec dzieci. Reakcja środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1989; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko 1995; B. Karolczak-Biernacka, *Przemoc*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.

bezkrytycznego podporządkowania się innym, co powoduje niedojrzałość i brak wrażliwości moralnej.

Imperatywy pedagogiczne nie oznaczają bezwzględnego podporządkowania się poleceniom, nawet jeśli w świadomości wychowujących mogą się one jawić, bezpośrednio lub pośrednio, jako służące wychowaniu moralnemu. W procesie wychowania moralnego w przestrzeni życia rodzinnego nie może być miejsca na stawianie wymagań przekraczających potencjalne możliwości, adekwatne do fazy rozwoju psychospołecznego wychowywanego. Takie działania wychowawcze przyczyniają się do hamowania aktywności wychowanka, wywołują lęk, agresję, a nawet zubożenie na podejmowanie próby poszukiwania sensu i znaczenia wartości, norm i ocen moralnych. Za pomocą rozumnego odwoływania się do imperatywów pedagogicznych należy docierać do tych warstw osobowości wychowywanych, które wzbudzają refleksję etyczną prowadzącą do rozróżniania dobra od zła, a także prawdy od fałszu i piękna od tego, co w odczuciu indywidualnym jawi się jako niepiękne.

Do podstawowych imperatywów pedagogicznych należy zaliczyć:

1. odpowiedzialność wszystkich podmiotów wychowujących (rodziców, dziadków, a nawet rodzeństwa i innych krewnych), którzy ponoszą konsekwencje czynów, zachowań i postępowania wychowawczego względem podmiotów wychowywanych. Swoją odpowiedzialnością uczą swoje potomstwo umiejętności podejmowania decyzji i kierowania swoim postępowaniem jako sprawcy, którzy biorą także odpowiedzialność za siebie, nie mogą jej zrzucić i obarczać nią innych osób;

2. prawdomość, która jest fundamentem wzajemnej ufności między podmiotami procesu wychowania. Znaczy to, że obliguje ona wychowujących do odwoływania się i posługiwania prawdą w dialogu wychowawczym oraz oczekiwania od wychowanków takiej samej postawy w relacji z wychowującymi. Prawdomość jest zaprzeczeniem i całkowitą negacją kłamstwa, które pozornie ułatwia niekiedy życie, eliminuje surowość w kontaktach interpersonalnych dzięki umiejętnemu fałszowaniu własnych zachowań, zwłaszcza niemoralnych, oraz wypaczaniu ich interpretacji. Prawdomość zapobiega przejawom wychowania fikcyjnego i służy wierności wychowawczej;

3. posłuszeństwo jako imperatyw pedagogiczny ma dwa wymiary. Pierwszy dotyczy świadomego posłuszeństwa wychowujących, którzy przejawiają je względem własnego odnoszenia się do zasad, norm i ocen

moralnych oraz sumienia oceniającego ich postawy wychowawcze. Drugi wymiar posłuszeństwa jawi się jako ustępliwość wychowywanych względem racji prezentowanych przez wychowujących, kiedy kierują się oni dobrem wychowywanych. Warunkiem zaistnienia posłuszeństwa wychowanków jest ich osobiste przekonanie o zasadności takiej postawy. Posłuszeństwo wprowadza w życie wszystkich podmiotów procesu wychowania ład, z którego roli i znaczenia zdają oni sobie w pełni sprawę, wiedząc, że służy ono bezpieczeństwu i ich rozwojowi moralnemu. Posłuszeństwo jako imperatyw pedagogiczny, ale także jako cnota moralna w dorosłym życiu jawi się jako zdolność do ustępowania ze swojego stanowiska, łącznie ze słusznymi roszczeniami i pretensjami – z uwagi na szacunek dla osoby, która w jakiejś mierze sprawuje nad nami opiekę i ma nad nami władzę z opieki tej wynikającą. Posłuszeństwa nie należy traktować jako tchórzliwego oportunisty, a władza nauczycielska, wychowawcza i opiekuńcza nie jest zwykłą zwierzchnością, która może być łatwo nadużywana. Przez posłuszeństwo dziecko okazuje szacunek rodzicom, nauczycielom i wychowawcom, którzy zawsze mają na uwadze dobro moralne dzieci i młodzieży. Posłuszny jest ten, kto okazuje i liczy się z uczuciami drugiej osoby.

4. dyscyplina jest imperatywem pedagogicznym, który obejmuje swym zasięgiem zarówno wychowujących, jak i wychowywanych. Z jednej strony ma ona przywoływać jednych i drugich do zachowań zgodnych z normami moralnymi i zasadami współżycia społecznego, zaś z drugiej – ma chronić ich przed zagrożeniami, których sprawcami i ofiarami mogą być sami. Dyscyplina ma wdrażać w podporządkowanie się normom regulującym stosunki wewnątrz wspólnoty rodzinnej, utrzymanie ładu i porządku w relacjach pomiędzy wszystkimi jej członkami, opartymi na wartościach moralnych;

5. karność to imperatyw pedagogiczny, który wiąże się z wdrażaniem tak wychowujących, jak i wychowywanych do samodyscypliny poprzez samokontrolę i samoocenę własnego postępowania. Imperatyw ten wymaga od podmiotów procesu wychowania moralnego orientacji w zakresie obowiązujących w społeczeństwie najważniejszych norm moralno-etycznych, ich rozumienia i niczym niewymuszonej gotowości do kierowania się nimi w życiu. Karności nie należy utożsamiać z rygorem, „ślepy podporządkowaniem się”, lecz ze świadomym przewidywaniem sankcji, jakie mogą mieć miejsce w przypadku uporczywego łamania zasad i obowiązujących norm postępowania moralnego;

6. sumienność jest imperatywem pedagogicznym, który ma kierować wszystkie podmioty procesu wychowania moralnego ku zdolnościom i umiejętnościom oceny własnych działań, zachowań i postępowania przez odwoływanie się do etycznych pojęć dobra i zła oraz aprobowanej hierarchii wartości<sup>348</sup>. Cechami sumienności są: pracowitość, rzetelność, obowiązkowość, dotrzymywanie obietnic, zobowiązań itp. Sumienność jest zdolnością pozwalającą wszystkim podmiotom procesu wychowania moralnego oceniać pod względem etycznym własne postępowanie pod kątem uczciwości, rzetelności, prawdomówności, wiarygodności, które stanowią o prawości człowieka.

Imperatywy pedagogiczne nie mogą w żaden sposób naruszać wolności i praw wychowujących i wychowywanych. Ale żadne z nich nie mogą wykluczać odwoływania się do nich. Mogą one przysłużyć się lepszemu rozumieniu ich sensu, mogą spełniać funkcje równoważenia w dochodzeniu do celów i realizacji zadań wychowania moralnego.

## 6.2. Szkoła wobec współczesnych problemów wychowania moralnego

Szkoła jako podstawowa instytucja społeczno-kulturowa przeszła na przestrzeni dziejów wiele przeobrażeń, których źródłem były i nadal są różne założenia ideologiczne czy filozoficzne, światopoglądowe, a nawet polityczne oraz związane z nimi systemy wartości rzutujące na przypisywane jej funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze.

Funkcje dydaktyczne szkoły sprowadzić można do bardziej szczegółowych, a mianowicie do takich, jak:

1. funkcja p o z n a w c z a – szkoła przyczynia się do poznawania rzeczywistości materialnej i społecznej poprzez cały złożony proces edukacyjny, jest także źródłem wiedzy o wartościach moralnych;
2. funkcja i n n o w a c y j n a – szkoła wspomaga uczniów w samodzielnych poszukiwaniach o charakterze intelektualnym, dzięki którym uczniowie odkrywają i rozumieją znaczenie wartości moralnych w życiu codziennym;

<sup>348</sup> Por. A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, dz. cyt., s. 25.

3. funkcja kreatywna – szkoła umacnia i rozwija zainteresowania sprawami życia moralnego, pozwala uczniom samodzielnie odkrywać je i kierować się nimi.

Do funkcji wychowawczych należą:

1. funkcja wzorotwórcza – szkoła zobligowana jest do wskazywania postaw i zachowań uczniów, które są zgodne z obowiązującymi normami obyczajowymi, zaś przede wszystkim etycznymi i zasadami życia społecznego;
2. funkcja aksjologiczna – szkoła wprowadza ucznia w świat wartości moralnych, zwłaszcza wartości uniwersalnych, intrapersonalnych oraz interpersonalnych i tych o proveniencji moralnej w procesie realizacji różnych przedmiotów nauczania i zajęć pozadydaktycznych, uwzględniając ich związek z takimi wartościami, jak intelektualne, estetyczne, fizyczne i inne;
3. funkcja integracyjna – szkoła kształtuje prawidłowe relacje między wszystkimi podmiotami społeczności szkolnej i środowiskowej, przyczyniając się do poczucia wspólnotowości.

Funkcje opiekuńcze szkoły, to:

1. funkcja pomocowa – szkoła udziela pomocy pedagogicznej, rewalidacyjnej i resocjalizacyjnej uczniom i ich rodzinom, także w zakresie wychowania moralnego;
2. funkcja informacyjna – szkoła wskazuje, w jakich instytucjach lub organizacjach uczeń i jego rodzina mogą uzyskać wsparcie moralne, zwłaszcza wtedy, gdy dostrzeże wyraźne zaniedbania lub określone trudności związane z wychowaniem moralnym, dla których podłożem może być status ekonomiczny, brak wiedzy prawnej, oraz różne przejawy życia aspołecznego;
3. funkcja nadzorcza – szkoła dozoruje, strzeże, dogląda, dba, troszczy się o ucznia w ramach jego pobytu w szkole, jak i na zajęciach pozalekcyjnych, które organizuje i za które odpowiada nie tylko pod względem organizacyjnym, ale również w ramach pieczy nad rozwojem moralnym uczniów.

W każdej z wymienionych funkcji należy upatrywać cele i zadania służące rozwojowi intelektualnemu, moralnemu, estetycznemu oraz fizycznemu dorastającego pokolenia. Wszystkie obszary przestrzeni szkolnej nasycone są

z reguły treściami związanymi z życiem najbliższego środowiska, jak i całego społeczeństwa, narodu i państwa, a nawet całej ludzkości świata. Zadaniem szkoły jako instytucji edukacyjnej było tak w przeszłości, jak i współcześnie umacnianie więzi społecznych przez kultywowanie obyczajów, tradycji związanych z najbliższym środowiskiem lokalnym i regionalnym oraz państwowym. Działania te zawsze przesiąknięte były zasadami moralnymi, za których respektowanie odpowiedzialni są nauczyciele-wychowawcy.

Literatura pedeutologiczna wymienia szereg różnych modeli nauczyciela. Wśród nich: refleksyjnego profesjonalistę, adaptacyjnego technika, pozytywistycznego praktyka, transformatywnego intelektualistę. Każdy z tych modeli został szczegółowo opisany w literaturze pedeutologicznej<sup>349</sup>. Żaden z tych modeli nie wyklucza działań nauczyciela spełniających wszystkie oczekiwania względem jego powinności wychowania moralnego dzieci i młodzieży.

Dynamicznie zmieniający się w XXI wieku świat dostarcza licznych przykładów zachowań i postępowania pojedynczych ludzi i różnych środowisk świadczących o narastającym zjawisku demoralizacji człowieka. Chaos aksjonormatywny, w jakim przyszło żyć najmłodszemu pokoleniu, nie sprzyja procesowi kształtowania jego postaw moralnych. Świat tworzony przez współczesnego człowieka jest coraz bardziej chaotyczny i nieprzewidywalny. Taki świat nie sprzyja zrównoważonemu rozwojowi szkoły i uczniów oraz profesjonalnej aktywności zaangażowanych nauczycieli. Na nic zdają się ambitne programy nauczania, gdy uczniom coraz częściej brakuje motywacji do nauki, a narastająca bezsilność nauczycieli wobec „rewolucyjnych” zmian, jakie niosą ze sobą kolejne reformy edukacji, wpływa na pozorowane działania pedagogiczne. Ich umocnieniu sprzyjają pojęcia, którymi posługują się decydenci odpowiedzialni za tzw. politykę edukacyjną. Do takich pojęć należą: wiedza to towar, nauczanie to usługa, uczeń to klient, program nauczania to oferta itp., które świadczą o odhumanizowaniu procesu wychowania przez decydentów kreujących współczesną edukację. Z kolei informatyzacja, komputeryzacja i cyfryzacja wkraczające we współczesną

<sup>349</sup> Por. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, [w:] „Studia Pedagogiczne” 1995, nr 61; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997; Z. Jasiński, T. Lewowicki, *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, UO, WSP ZNP, Opole 2000; J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003; B. Żechowska, *O poznawaniu nauczyciela*, WSP, Katowice 1995; A.M. de Tchorzewski, *Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela*, „Roczniki Pedagogiczne KUL” 2022, t. 14 (50), nr 1.

codziennosc życia nawet najmłodszych przyzwyczajają do powierzchowności i wygodnictwa umysłowego, zapobiegając wysiłkowi mozolnego zdobywania wiedzy. Bez większego powątpiewania można stwierdzić, że nadmiar informacji powoduje przesyt i zubożenie wobec wiedzy. Opisane wcześniej funkcje szkoły tracą na aktualności, napotykają trudności, a nawet opory zewnętrzne w procesie ich wypełniania.

Ze współczesnego języka opisującego procesy edukacyjne znikają pojęcia odnoszące się do procesu wychowania moralnego, zwłaszcza te, które ukazują podstawowe wartości, normy, zasady i oceny moralne. Nie da się tych pojęć i kryjących się za nimi treści wyabstrahować z całości kształtu procesu edukacyjnego szkoły, aby w sposób najbardziej optymalny wskazać na odpowiedzialne zadania szkoły w zakresie *par excellence* wychowania moralnego. Lecz mimo tego zjawiska szkoła jest instytucją bezwarunkowo odpowiedzialną za wychowanie moralne młodego pokolenia.

Szkoła obejmuje swoim działaniem dzieci i młodzież wywodzącą się ze zróżnicowanych środowisk. Uczniowie tworzą zbiorę, w skład których wchodzi uczniowie ubodzy/biedni i majątni/bogaci, pochodzący z rodzin wydolnych wychowawczo i dysfunkcyjnych pod względem pedagogicznym, wierzący/religijni i agnostycy oraz niewierzący, reprezentujący wysoki, chociaż zróżnicowany poziom kultury osobistej i o niskim statusie kulturowo-cywilizacyjnym czy wręcz zaniechanym poziomie moralnym. To także następstwa wywodzenia się uczniów ze środowisk różniących się orientacjami politycznymi, różniących się wizjami świata zewnętrznego i wewnętrznego itp. Zbiory uczniów są coraz częściej konglomeratem, którego celem jest wypełnienie przez rodziców obowiązku szkolnego oraz zaspokojenie własnych ambicji edukacyjnych. Środowisko szkolne jest coraz bardziej złożonym skupiskiem dzieci i młodzieży, które wraz z wychowującymi reprezentuje odmienne oczekiwania wobec funkcji i zadań współczesnej szkoły. Szkołą zatem nie omija zjawisko chaosu aksjonormatywnego, w którym w coraz mniejszym stopniu przywiązuje się wagę do procesu wychowania moralnego. Coraz częściej postrzegamy w szkole zjawisko schodzenia wychowania moralnego na plan dalszy.

Należy w tym miejscu postawić pytanie: czy współczesna szkoła oraz jej programy i działania dydaktyczno-wychowawcze oraz opiekuńcze są w stanie podjąć wysiłek i skuteczną pracę nad kształtowaniem wrażliwości i postaw moralnych młodego pokolenia? Odpowiedź nie jest prosta, gdyż skomplikowana i zarazem zróżnicowana rzeczywistość społeczna nie tylko utrudnia

realizację tych zadań, ale niekiedy nawet wprost udaremnia. Dorastający trafiają do szkoły z różnym bagażem przeżyć i doświadczeń moralnych wyniesionych z domów rodzinnych, z różną znajomością i zrozumieniem samych wartości moralnych, a co zatem idzie, nierzadko są zanurzeni w ogólnym chaosie aksjonormatywnym, do którego sami się także przyczyniają.

Stratyfikacja procesu wychowania pozwala wyodrębnić określone obszary odnoszące się do różnych przestrzeni indywidualnego rozwoju, jak i społecznego życia wychowanka. Ich spoiwem jest zapewne odpowiedzialne kierowanie procesem wychowania moralnego, które bezdyskusyjnie odnosi się w szczególny sposób do wszystkich przestrzeni edukacji szkolnej. Zastosowanie kryterium aksjologicznego pozwala przyjąć pewien podstawowy jej model, w którym:

- **prawda absolutna** jest fundamentem wychowania umysłowego/intelektualnego;
- **piękno nieskazitelne** jest podstawą wychowania estetycznego/przez sztukę;
- **życie i zdrowie** są warunkiem zachowania dobrostanu/godności człowieka;
- **wszechogarniające dobro** jest spoiwem powyższych wartości, które wypełnia treścią to wszystko, co nazywamy wychowaniem moralnym mającym na celu kształtowanie postawy prawości każdego wychowanka/ucznia/człowieka.

Można przyjąć założenie mówiące, że całość przestrzeni szkolnej edukacji należy bezwarunkowo do procesu wychowania moralnego. Jego podstawą jest dobro moralne, które w zależności od przyjętej doktryny pedagogicznej może być różnie rozumiane. Mówiąc o dobru moralnym, należy mieć na uwadze przede wszystkim te wartości, które są źródłem zasadniczych treści tego wychowania. Treści te rzutują na proces wprowadzania wychowanka w taki rodzaj postępowania, który jest zgodny z przyjętymi i uznawanymi zasadami, normami i sankcjami etycznymi wynikającymi z uznawanej przez wychowujących nauczycieli orientacji światopoglądowo-filozoficznej. Może zatem na gruncie edukacji szkolnej dochodzić do pewnych odmiennych podejść do rozumienia istoty procesu wychowania moralnego. Ta uwaga uświadamia nam również to, że w złożonym procesie wychowania moralnego mogą zaistnieć dążenia do eksponowania niektórych wartości i egzekwowania norm, jak również można się spotkać z różnym nadawaniem sensu i znaczenia oraz roli wartości w procesie wychowania.

Ze względu na wspomniane uwarunkowania można w polskiej rzeczywistości edukacyjnej dostrzec dążenia do pewnego umownego podziału dychotomicznego, na chrześcijańskie (katolickie) wychowanie moralne bądź laickie (ateistyczne) wychowanie moralne. Od tej kwestii nie są wolne rodziny, szkoły, na które ma wpływ szeroka opinia publiczna kształtowana przez władze państwowe, wspólnoty religijne oraz różne orientacje polityczne. To one stymulują proces wychowania moralnego dzieci-uczniów, a także postawy etyczne rodziców i nauczycieli. Dochodzi między nimi do konfliktów o charakterze aksjologicznym.

Zarówno chrześcijańskie, jak i laickie wychowanie moralne z punktu widzenia pedagogicznego zasadza się na odkrywaniu, przeżywaniu i kierowaniu się przez wychowanka naczelnymi wartościami, których źródła upatrywać można w różnych ideologiach, doktrynach i światopoglądach. Zadaniem szkoły jest uwzględnianie w procesie wychowania moralnego takich wartości, które ze względu na ich uniwersalny charakter są wspólne dla wszystkich uczniów. Takie podejście – niekiedy trudne w realizacji – optymalizuje cały proces wychowania moralnego, którego celem jest:

1. kształtowanie dyspozycji psychicznych warunkujących zachowania moralne wychowanka jako członka zbiorowości ludzkiej;
2. kształtowanie charakteru rozumianego jako określona zdolność i wrażliwość na wartości moralne i związane z nimi motywy postępowania;
3. kształtowanie przekonań i ocen moralnych, które świadczyć będą o prawości moralnej, bez względu na przekonania i postawy religijne lub świeckie.

Szkoła w procesie dydaktyczno-wychowawczym musi poszukiwać i wyrażać te treści edukacyjne, z których wydobywa najważniejsze wartości uniwersalne, intrapersonalne, interpersonalne oraz wszystkie te, którym przypisuje się charakter określany wartościami o proveniencji moralnej<sup>350</sup>, stanowiącymi źródło celów i zadań wychowania moralnego. Jedynie we wspólnym współdziałaniu z rodziną nauczyciele i wychowawcy mogą wspomagać uczniów w ich odkrywaniu i rozumieniu oraz formułować zadania wychowawcze, które przyczyniają się do kształtowania zachowań i postaw moralnych dorastających. Są to te wartości, których źródła mają różne fundamenty filozoficzno-światopoglądowe, lecz bez względu na status

<sup>350</sup> Ich szczegółowe omówienie znajdzie czytelnik w rozdz. 4 tej książki.

społeczny i ekonomiczny, stosunek do religii, narodowość (czy obywatelstwo), pochodzenie środowiskowe, tradycje regionalne itp. przyczyniają się w sposób niebudzący żadnych wątpliwości do kształtowania godności i człowieczeństwa każdej osoby ludzkiej. Ich uwyrażnianie i odwoływanie się do nich zależy zawsze od poziomu psychospołecznego dzieci i młodzieży.

Należy zwrócić uwagę na rolę nauczycieli w szkolnym procesie wychowania moralnego, co do której nie wnosi się zastrzeżeń. Nauczyciel z istoty samego zawodu jest zarazem wychowawcą i opiekunem, a więc tym, który wspomaga całościowy rozwój swoich uczniów. Nie ma uzasadnienia dla założeń, że jest on jedynie tzw. „przedmiotowcem”, a więc osobą ograniczającą się do realizacji zadań dydaktycznych z pominięciem zadań wychowawczych. Rację ma Zbigniew Kwieciński, który powiada, że nauczyciel „(...) to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawiloci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności – swej społeczności (...) musi wiedzieć wprzód, by być mądrzejszym niż inni, być wrażliwszym na zagrożenia, widzieć dalej wskroś niepewnych ofert i niejasności drogi”<sup>351</sup>.

Stąd nauczyciel, jako współodpowiedzialny wraz z rodzicami za wychowanie moralne dzieci i młodzieży, to osoba nie tylko posiadająca formalne kwalifikacje i merytoryczne kompetencje pedagogiczne. Jego formacja<sup>352</sup> musi być osadzona na współwystępowaniu trzech podstawowych procesów: dojrzewania do zawodu, uczenia się zawodu oraz zdolności do ustawicznego przystosowania się do zmian, jakie zachodzą w szkolnych procesach edukacyjnych osadzonych w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Proces formacyjny nauczyciela ma na celu w sposób względnie trwały i w miarę silny urzeczywistnienie modelu osoby, który zawiera/opisuje typowe cechy przypisywane (wynikające z) jego roli, jaką ma spełniać w grupie/ zbiorowości społeczno-kulturowej, do której przynależy. Tą grupą jest środowisko szkolne, które tworzą uczniowie wraz z nauczycielami, ale także rodzicami dzieci i młodzieży.

<sup>351</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 265.

<sup>352</sup> Por. S. Siek, *Formowanie osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 9–11.

Formacja nauczyciela-wychowawcy-opiekuna obejmuje swym zasięgiem przynajmniej cztery obszary:

- intelektualny, do którego zaliczają się wiedza, erudycja i mądrość nauczyciela;
- profesjonalny, na który składają się predyspozycje, predylekcje, formalne kwalifikacje i merytoryczne kompetencje każdego nauczyciela;
- moralno-etyczny, zasadzający się na potrzebie poszukiwania prawdy, kierowania się dobrem i dostrzegania zła oraz przestrzegania zasad etyki i deontologii zawodu nauczycielskiego;
- osobowościowy, uwyrażniający się w dążeniu nauczyciela do samodoskonalenia i samorozwoju zawodowego w zakresie: samorozumienia, samooceny, samokrytycyzmu, samorealizacji<sup>353</sup>.

Rozważając miejsce i rolę nauczyciela w szkolnym procesie wychowania moralnego, należy zwrócić uwagę na jego formacyjny wymiar moralno-etyczny. Można powiedzieć, że jest on osnową postawy prawości stanowiącej fundament nauczycielskiego profesjonalizmu.

Zagadnienie to należy do obszaru etyki zawodu nauczycielskiego, która jest refleksją o charakterze interdyscyplinarnym. Obejmuje ona swym zasięgiem zagadnienia związane zarówno z teorią wartości moralnych (aksjologia), teorią postępowania moralnego (deontologia) oraz teorią sprawności moralnych (aretologia).

Jednym z ważniejszych zagadnień szczegółowych jest kwestia odpowiedzialności moralnej nauczyciela. Zasadza się ona na dobrowolnie, bez przymusu podjętym postępowaniu nauczyciela, który ma świadomość obowiązków i powinności wobec całej społeczności szkolnej i środowiskowej, dzięki czemu zdaje sobie sprawę z przebiegu i skutków procesu wychowania moralnego oraz jest gotowy na ponoszenie pozytywnych i negatywnych konsekwencji swoich działań. Odpowiedzialność moralna nauczyciela jest tym, co ciąży na nim i czego nie może pod żadnym względem odrzucić.

Z powyższego określenia wynika, że odpowiedzialny nauczyciel-wychowawca:

- świadomie wybiera określone działania (ma prawo do własnych przekonań);

---

<sup>353</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *O potrzebie zmian w formacji profesjonalnej nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, nr 3, s. 31–50.

- zamiar działania wypływa z jego „ja” (ma prawo do ochrony własnej godności);
- ma zapewnioną wolność działania (ma prawo do równouprawnienia);
- zachowuje poczucie tożsamości (ma prawo do szacunku i osobistej nietykalności);
- jego działania są determinowane przez wartości etyczne (ma prawo do dochowywania wierności własnemu sumieniu);
- musi się liczyć z następstwami podejmowanych działań i być gotowy do wzięcia odpowiedzialności za nie (ma prawo do obiektywnej oceny swoich działań).

Na ogół nauczycielską odpowiedzialność moralną kojarzymy z niezawodnością, stałością, zdecydowaniem oraz pewnością.

Można zatem określić pewne zasady odpowiedzialnego postępowania moralnego nauczyciela-wychowawcy. Do nich zalicza się przede wszystkim następujące:

1. Zasady regulujące nauczycielskie relacje interpersonalne z uczniami będącymi podmiotami szkolnego procesu edukacyjnego, którymi kieruje i za które odpowiada. Do nich należą: zasada podmiotowości, zasada poszanowania prywatności, zasada pluralizmu, zasada równych szans, zasada ograniczonej interwencji, zasada nadrzędności dobra indywidualnego nad dobrem kolektywnym, zasada traktowania ucznia jako osoby wolnej, zdolnej do dokonywania wyborów;

2. Zasady regulujące nauczycielskie relacje interpersonalne z osobami, z którymi nauczyciel współdziała zawodowo w szkolnym procesie edukacyjnym, do których przynależą: zasada bezpieczeństwa moralnego, zasada działania zespołowego, zasada solidarności zawodowej;

3. Zasady regulujące nauczycielskie relacje interpersonalne ze wspólnotą środowiskową, na rzecz której działa, wykonując określone zadania profesjonalne oraz wypełniając powierzoną misję wychowawczą. Są nimi: zasada integracji społecznej, zasada pluralizmu społecznego, zasada kompromisu społecznego, zasada dialogu społecznego;

4. Zasady regulujące nauczycielskie relacje względem własnej osoby oraz wykonywanej pracy zawodowej. Do najważniejszych należy zaliczyć: zasadę krytycznego i obiektywnego stosunku do własnej pracy wychowawczej, zasadę doskonalenia samego siebie i osobistej warsztatu pracy pedagogicznej, zasadę doskonalenia etycznego, zasadę

twórczego i zarazem krytycznego przystosowania się do zmian zachodzących w rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.

Przykładowo wymienione wyżej zasady odpowiedzialności moralnej nauczyciela służą ukierunkowaniu jego postępowania pedagogicznego. Są one ogólnie uznawanymi i powszechnie akceptowanymi dyrektywami działań i zachowań profesjonalnych nauczyciela. Służą pełniejszemu rozumieniu wypełniania obowiązków i powinności moralnych, które stanowią strukturę i treści postawy etyczno-moralnej każdego nauczyciela. Warto przy tym zdać sobie sprawę, że nikt nie „rodzi się” nauczycielem, nauczycielem staje się każdy, kto posiada motywację do pracy pedagogicznej, posiada szczególnie predyspozycje moralne, czyli rozumie obowiązki i powinności etyczne, którymi kieruje się w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszystkie te elementy tworzą etos zawodowy nauczyciela<sup>354</sup>. Etos nauczycielski wyznaczony zasadami aksjodeontologicznymi nadaje najważniejszym wartościom rangę bytów doskonałych, ale także doskonalących i pożądaných<sup>355</sup>. Stąd nauczyciel uznaje szkołę, a w niej uczniów i pozostałych nauczycieli wraz z personelem pozapedagogicznym, za swoje środowisko zawodowe, za które ponosi współodpowiedzialność moralną. Swoim postępowaniem daje świadectwo, że wszelki wysiłek, jaki wkłada w kierowanie procesem nauczania i wychowania, służy dobru ucznia i jego rodziców. Nie może być obojętny na krzywdzenie ucznia, na przemoc, agresję i mobbing, które w świecie chaosu aksjonormatywnego przenikają do środowiska szkolnego. Musi więc reagować zdecydowanie, aby im przeciwdziałać.

Listy obowiązków moralnych i powinności etycznych nauczyciela stanowią bogatą literaturę przedmiotu. Dodajmy na koniec tych rozważań, że istnieje pewna różnica między obowiązkami moralnymi nauczyciela a jego powinnościami. Obowiązek jest z reguły sformułowany w postaci imperatywu, nakazu, które bezwarunkowo zobowiązują nauczyciela do przyjęcia określonych zasad postępowania. Z kolei powinności są normami pośrednimi, mają często charakter pewnej „dobrowolności” czynów moralnych, mają wewnętrzną autonomię, której źródłem jest uznanie ich przez nauczyciela za własne. Powinność w przeciwieństwie do obowiązku świadczy o doskonałości wewnętrznej, moralnej odwadze i wysokim stopniu odpowiedzialności

<sup>354</sup> Etos (gr. *ethos* – obyczaj) oznacza pewien określony lub domniemany zbiór wartości, norm, wzorów, zachowań i obyczajów, które składają się na styl życia i charakter pewnej grupy ludzi, wskazując na jej odrębność.

<sup>355</sup> Por. T. Ślipko, *Zarys etyki szczegółowej*, dz. cyt.

moralnej nauczyciela. Powinność moralna jest wewnętrznym zobowiązaniem podmiotu do urzeczywistniania wartości zarówno uniwersalnych, intrapersonalnych, interpersonalnych, jak i codziennych. Nie jest czymś, co wynika z zewnętrznego nakazu czy zakazu, lecz ma wewnętrzne i głębokie umocowanie w intencji i woli nauczyciela, w jego intuicji i wrażliwości moralnej. Dlatego można z całą mocą powiedzieć, że powinność ma w sobie coś z posłannictwa, z misji, z roli, jaką pełni nauczyciel. Powinność jest dążeniem do czegoś, ku czemuś. Powinność odzwierciedla w świadomości nie czyjś nakaz bądź zakaz, lecz wewnętrzną potrzebę tego, co dopiero ma się zdarzyć, co ma mieć miejsce. Tym czymś jest określona wartość moralna.

### 6.3. Instytucje wspomagające proces wychowania moralnego

Oprócz rodziny, przede wszystkim rodziców i szkoły, a w niej nauczycieli-wychowawców, wiele różnych instytucji i organizacji także stanowi przestrzeń wspomagającą proces wychowania moralnego młodego pokolenia. Jedną z nich są w Polsce wspólnoty chrześcijan denominacji katolickiej, protestanckiej i prawosławnej. Dla wszystkich chrześcijan źródłami doktryn teologicznych są objawienia, księgi i tradycja, ponadto dla katolików wskazania papieża, nauki soboru i postulaty synodów. Inne wyznania religijne odwołują się do wartości, zasad i norm moralnych wyprowadzanych z własnych doktryn teologicznych. Każda religia, zwłaszcza monoteistyczna, jest nierozzerwalnie związana z wiarą i nauczaniem moralnym swoich religijnych liderów.

W przestrzeni publicznej funkcjonują wspólnoty wierzących chrześcijan, które tworzą wraz z prezbiterami parafie organizujące życie religijne poprzez celebracje liturgii, przekazywanie prawd wiary i związanych z nimi wartości zarówno transcendentnych, uniwersalnych, intrapersonalnych, interpersonalnych, jak i wartości o proveniencji moralnej.

Wychowanie religijne w parafii ma na celu rozwój duchowy i osobowy człowieka, ukierunkowany na cel ostateczny z wyraźnym odniesieniem do realiów życia jednostki we wspólnocie. Wskazaniami na tej drodze wychowania są cnoty, wartości, zasady, normy i sprawności moralne mające zagwarantować każdemu wierzącemu osiągnięcie postawy prawości moralnej. Prawość to uczciwe oraz szlachetne postępowanie człowieka. Kojarzy się ona z moralnym wymiarem jego indywidualnego czy osobistego życia, ale

również życia różnych mniejszych bądź większych zbiorowości i funkcjonujących w nich wspólnot.

Ważnym celem wychowania religijno-moralnego jest ustawiczne doskonalenie człowieka poprzez rozumne nabywanie skłonności i gotowości woli do czynienia dobra. Chrześcijańska teologia moralności wskazuje na rangę trzech cnót: wiary, nadziei i miłości, które wyznaczają i kształtują relacje człowieka z Bogiem, oraz na cnoty moralne, które dzielą się na kardynalne, czyli główne i na pochodne od nich. Do głównych cnót moralnych wlicza się: roztropność, umiarkowanie, sprawiedliwość i męstwo, zaś do pochodnych: miłosierdzie, hojność, wytrwałość, cierpliwość i pracowitość oraz te, które dadzą się sprowadzić do jednej z cnót kardynalnych<sup>356</sup>. W gruncie rzeczy wymienione cnoty i wartości stanowią treści wychowania moralnego, które uwyrażniają różne formy pracy duszpasterskiej, jak np. katechizacja, czy szkolna edukacja religijna.

W celu pogłębiania rozwoju moralnego parafie dążą, z różnym skutkiem, do organizacji życia religijno-moralnego dzieci i młodzieży. Tymczasem przemiany cywilizacyjne we współczesnym społeczeństwie polskim skutkują procesami sekularyzacji, laicyzacji, a nawet ateizacji młodego pokolenia. Tradycyjne formy parafialnego wychowania religijno-moralnego tracą na atrakcyjności, zaś młodzież zwraca się ku pozaparafialnym formom życia indywidualnego i społecznego. „Dzisiejsze czasy otwierają przed młodzieżą możliwości, które nie były znane dawniej. Chodzi tu (...) o świadomy wybór wartości i akceptację zasad moralnych. W związku z tym zmienia się u młodzieży wrażliwość etyczna. Coraz śmieiej krytykuje postawy rodziców i starszych osób, poszukując nowego sposobu życia”<sup>357</sup>. Młodzież sprzeciwia się klerykalizacji i jej wpływowi na codzienne życie, a także dostrzega negatywne zachowania i postawy duchowieństwa, odrzucając tym samym jego autorytet moralny.

Mimo tych przejawów i słabości Kościoł nie ustaje w pracy nad wychowaniem moralnym swoich wiernych, zwłaszcza dorastających. Służyć temu mają służby liturgiczne, których zadaniem jest nie tylko posługa kapłanowi podczas celebracji Mszy św., nabożeństw i udzielania sakramentów i sakramentaliów, w których uczestniczą dziewczęta i chłopcy, ale również różnego stopnia ministrancka formacja moralna. Jej zadaniem jest m.in.

<sup>356</sup> Szczegółowo zostały one omówione w rozdz. 4.

<sup>357</sup> Ks. E. Mitek, *Pedagogika dla teologów*, dz. cyt., s. 224

umacnianie więzi z wartościami transcendentnymi oraz z tymi, które w nauczaniu Kościoła są podstawą kształtowania prawego człowieka. Parafialne wspólnoty, mając na uwadze rozwój religijno-moralny dzieci i młodzieży, ale także dorosłych, organizują różne ruchy aktywizujące laikat do rozwijania i umacniania postaw moralnych i religijnych<sup>358</sup>. Każdy z tych ruchów posiada własną specyfikę, ma wyznaczone cele i zadania oraz formy organizacyjnego współdziałania. Moderatorami tych ruchów są na ogół duchowni konkretnej parafii oraz akceptowane przez hierarchię kościelną osoby świeckie. Ich praca polega na aktywności ewangelizacyjnej i jest przepełniona troską o ukazywanie cnót i wdrażanie w życie wartości moralnych. Skuteczność tych aktywności zależy od świadectwa tych, którzy kierują ruchami wspólnot, od ich dojrzałości moralnej, wrażliwości etycznej i autentycznej wiary.

Do organizacji skupiających dzieci i młodzież, działających pod kierunkiem dorosłych osób nie zawsze będących profesjonalnymi pedagogami, należy harcerstwo posiadające długą tradycję i historię, własne reguły i formy działań, które służą wychowaniu młodego pokolenia<sup>359</sup>. W swoich programach pedagogicznych organizacja ta uwzględniała zawsze aspekty wychowania moralnego, odwołując się do takich idei, jak służba Bogu, ojczyźnie i bliźnim, świadome kształtowanie siebie, dobry przykład osobisty, braterstwo z innymi ludźmi i pomoc tym, którzy są w potrzebie, uczenie samodzielności, troska o tężyźnię fizyczną. Idee te nawiązują w sposób jednoznaczny do wartości moralnych, takich jak patriotyzm, dobroczynność, bezinteresowność, odpowiedzialność, tolerancja i in. Harcerstwo jest związkiem skupiającym wiele pokoleń, stąd jego organizacja ma swoją strukturę i hierarchię. Taki układ sprzyja pewnej dyscyplinie wychowawczej, a także kontroli starszych harcerzy (z reguły instruktorów) nad młodszą generacją (m.in. zuchami). Osiąganiu celów wychowania moralnego w tej organizacji sprzyjają inkluzywne metody pracy harcerskiej rozumiane tu jako zespoły działań i środków wychowawczych i edukacyjnych. Do nich należą np.: harcerska obrzędowość, ogniska harcerskie, gawędy, pieśni i piosenki, hartowanie organizmu itp. Wszystkie one zmierzają do przekazywania i umacniania

<sup>358</sup> Do ruchów tych ks. E. Mitek zalicza różne wspólnoty, które tworzą grupy o charakterze modlitewno-ewangelizacyjnym, społeczno-religijnym i duszpasterskim.

<sup>359</sup> Harcerstwo, to ruch społeczno-wychowawczy dzieci i młodzieży, zapoczątkowany na ziemiach polskich około 1910 roku. Początkowo wzorowany na skautingu brytyjskim, którego twórcą był gen. Robert Baden-Powell. Harcerstwo wypracowało własne formy organizacyjne oraz cele pedagogiczne, które zmieniały się w zależności od sytuacji politycznej Polski.

w świadomości dzieci i młodzieży treści, które są nierozzerwalnie związane z wartościami moralnymi. Poprzez te metody dzieci i młodzież zdobywają stopnie i sprawności harcerskie. Te pierwsze świadczą o procesie dojrzewania, rozwoju postaw moralnych i są podstawą powierzania funkcji związanych z awansem w zastępie i drużynie harcerskiej, te drugie wskazują na indywidualne lub zbiorowe nabycie zdolności i umiejętności do niezawodnych działań i wypełniania obowiązków o charakterze moralnym.

Odideologizowana i odpolityczniona aktywność tej organizacji, odwołująca się w swojej społeczno-wychowawczej działalności do fundamentalnych zasad, wartości, norm i ocen moralnych, gwarantuje optymalną formację etyczną młodego pokolenia. Przyczynia się ona do kształtowania prawych postaw tych, którzy przygotowują się do dorosłego życia. Organizacja ta skupia „starszyznę” harcerską, którą cechuje predylekcja do pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Bywa tak, że harcerze-instruktorzy niekoniecznie są profesjonalnymi pedagogami, ale dzięki poczuciu odpowiedzialności moralnej wykonują swoje zadania z najwyższym poświęceniem, odwagą i zapałem godnym podziwu i szacunku społecznego. Niestety, w ostatnich latach środki masowego przekazu informowały o tym, że w szeregach tej organizacji znajdowali się ludzie nieodpowiedzialni, a niekiedy nawet zdemoralizowani. Dla takich osób nie ma miejsca w żadnym procesie wychowania, tym bardziej nie można im powierzać procesu wychowania moralnego.

Na koniec tej sekwencji zwróć uwagę na jedną z ważnych przestrzeni wychowania moralnego, którą współtworzą najnowsze technologie cyfrowe, internetowe, komputerowe wraz z tradycyjnymi mass mediami. Są one dla współczesnego człowieka, a tym samym dla dzieci i młodzieży, integralną częścią ich codzienności. Szybki, dynamiczny rozwój cyfryzacji i elektronicznych mediów rodzi nowego typu problemy społeczne oraz moralne. Dorastający są wychowywani nie tylko przez dom rodzinny, edukowani przez szkołę, socjalizowani przez grupy rówieśników, ale także przez różne, stale doskonalone technologicznie multimedia. Z jednej strony stwarzają one ogromne możliwości kontaktowania się z globalnym światem, dostarczają i aktualizują informacje o najważniejszych wydarzeniach politycznych, społecznych, gospodarczych i zmianach cywilizacyjno-kulturowych zachodzących w świecie, który już dawno nazwany został „globalną wioską”<sup>360</sup>.

<sup>360</sup> Por. H. Noga, *Wychowawcze aspekty rewolucji informatycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008; J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007.

Pełnią one w poważnym stopniu funkcje wychowawcze, edukacyjne i socjalizacyjne, rozwijając indywidualne zainteresowania, zaś z drugiej strony zmieniają styl życia dorastających, wizję świata i własnego w nim miejsca. Zjawisko to związane jest z wpływem na rozwój intelektualny, emocjonalny czy estetyczny młodego pokolenia – pod warunkiem, że młodzi ludzie poprzez intencjonalne wychowanie moralne będą korzystać z mediów bezpiecznie, krytycznie i selektywnie.

Zagrożeniem dla formacji moralnej dzieci i młodzieży stają się nierzadko treści i sposoby korzystania z całego instrumentarium cyfrowego i cybertechnologii, jakie one z sobą niosą. Nie zawsze ułatwiają nabywanie prospołecznych postaw, nie rozwijają więzi wspólnotowych, nie służą bezpośredniemu dialogowi i komunikacji interpersonalnej, mimo że niektóre z nich określa się mianem mediów społecznościowych. Korzystanie ze środków współczesnej technologii informatycznej skazuje dzieci i młodzież na pewien społeczny izolacjonizm oraz życie w „zamkniętym” świecie wirtualnym.

I chociaż świat wirtualny może się wydawać ciekawy, atrakcyjny, dynamiczny, może fascynować młodego człowieka, to równocześnie pozbawia go żywych i autentycznych relacji ze światem rzeczywistym, ze światem realnym, który jest pełen sprzeczności i wymaga przyjęcia wartości, ukazujących drogę poszukiwania sensu życia ludzkiego.

Niezwykła i powszechna dostępność do świata wirtualnego, który niesie z sobą wiele nierealnych jego obrazów, napawa niepokojem wielu rodziców i nauczycieli. I chociaż dostrzegają oni pewne pozytywne strony technologii informatycznej, jak np. możliwość pracy zdalnej, załatwianie spraw urzędowych, dokonywanie zakupów, naukę języków obcych, a nawet jako substytut szkolnej edukacji, realizację czasu wolnego i źródło rozrywki, to jednak upatrują pewne niebezpieczeństwa powodujące zakłócenia w rozwoju, intelektualnym, psychicznym i moralnym dzieci i młodzieży. Zagrożenia widzą m.in. w różnych grach komputerowych wywołujących uzależnienie, agresję, przemoc, wyrafinowanie, okrucieństwo, a nawet sadyzmem. „Mimo że jest to przemoc symulowana, niemająca miejsca w rzeczywistości, nie należy tego bagatelizować. Symulowane obrazy przemocy, a właściwie samodzielnej jej realizowanie w grach komputerowych, prowokuje dzieci do powtarzania okrutnych zachowań. Natychmiastowy efekt wyraża się w agresywnych myślach i w wyobrażeniach o wrogich emocjach, natomiast długotrwały skutek

jest związany z kształtowaniem agresywnych skryptów poznawczych i może prowadzić do trwałych zmian w strukturze osobowości gracza<sup>361</sup>.

Niestety, różne platformy cyfrowe, programy telewizyjne i linki internetowe nie zawsze i niekoniecznie służą celom wychowawczym i edukacyjnym. Dostyc często, na co zwracają uwagę znawcy tych zagadnień, bardziej szkodzą rozwojowi dzieci i młodzieży, aniżeli kształtują pozytywne cechy, chociaż mogą się przyczyniać do wyrabiania refleksji i spostrzegawczości. Młodzi internauci mają niższą wrażliwość moralną, zaburzenia więzi społecznych, wykazują niższy poziom empatii, koncentrują się na zaspokajaniu własnych potrzeb emocjonalnych, wykazują postawę ucieczki od cierpień i trudności a wobec przyrody i zwierząt wyrażają agresję i wrogość. Ich orientacja życiowa nastawiona jest bardziej na „mieć”, aniżeli na „być”. Są to źródła postaw o zachwianej równowadze moralnej, które prowadzą do kształtowania się osobowości psycho- i socjopatycznych, te zaś nie sprzyjają formacji moralnej młodego człowieka. Poza zagrożeniami wynikającymi z nadmiernego i niekontrolowanego korzystania ze środków i instrumentów cybertechnologii, do których należą zagrożenia: biofizyczne (obniżenie aktywności fizycznej, wady postawy, zmęczenie, uszkodzenie wzroku); psychiczne (uzależnienie od wirtualnej rzeczywistości oderwanej od realnego życia, brak innych form kontaktów i form aktywności, zachowania agresywne, rozleniwienie, stany lękowe, nadpobudliwość, znużenie); intelektualne (bezkrytyczne zaufanie do informacji i podawanych treści), należy zdać sobie sprawę z zagrożeń społeczno-moralnych (ograniczenie kontaktów społecznych, kontakty anonimowe, nieetyczne, język przepełniony wulgaryzmami). Ten rodzaj zagrożeń jest – jak się wydaje – wszechobecny a dostępne powszechnie programy i treści o charakterze demoralizującym są niczym nieograniczone<sup>362</sup>.

Do dzieci i młodzieży trafiają za sprawą cyberprzestrzeni systemy i hierarchie wartości o proveniencji tak tradycyjnej, jak i liberalnej oraz progresywnej. Wszystko to sprawia, że młodzi internauci dorastają w świecie chaosu aksjonormatywnego. Ich świat moralny kształtują zróżnicowane paradygmaty różnych etyk szczegółowych (np. etyka zdrowia, etyka miłości, etyka życia seksualnego, etyka cierpienia, etyka śmierci, etyka pokoju, etyka wojny, etyka solidarności, etyka współdziałania itp.).

<sup>361</sup> A. Andrzejewska, *Niebezpieczny komputer – od euforii do uzależnień*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 22.

<sup>362</sup> Por. M. Rostkowska, *Komputer zagrożeniem dla młodzieży*, „Komputer w Szkole” 1997, nr 4, s. 12.

Mimo krytycznych uwag odnoszących się do dynamicznego rozwoju i dostępu do różnych sieci cyberinformatycznych oraz różnych skutków, jakie to zjawisko ze sobą niesie, należy zdać sobie sprawę z konieczności dostrzegania ich miejsca w przestrzeni wychowania moralnego. To za ich pośrednictwem można i należy pokazywać oraz wprowadzać dzieci i młodzież w świat moralności, w jego pluralistyczny wymiar oraz systemy i hierarchię takich wartości, jak: uniwersalne, intrapersonalne, interpersonalne i okołomoralne wraz z obyczajowymi.

W tym celu rodzina i szkoła oraz organizacje i instytucje społeczne mające w swych programach zadania odnoszące się do wychowania moralnego dzieci i młodzieży powinny podejmować pewne zabiegi służące ochronie moralnej wychowanków i wdrażania ich do odpowiedzialnego korzystania z instrumentów i środków cybertechnologicznych. Żadna z poniższych sugestii nie narusza praw podmiotowych, czyli egzystencjalnych i konsolidacyjnych dzieci, rodziców i nauczycieli. Mają one charakter prewencyjny i dotyczą następujących kwestii:

1. korzystanie z internetu, telefonów komórkowych i zainstalowanych w nich aplikacji jest prawem dziecka i młodego człowieka, lecz przynajmniej do 16. roku życia odbywa się pod mniej lub bardziej dyskretną kontrolą dorosłych;
2. dorastający muszą mieć szansę na rzetelne informowanie i przekonywanie dorosłych o przydatności środków i instrumentów cybertechnologicznych dla potrzeb zdobywania informacji, poszukiwania wiedzy, wykorzystywania ich dla rozrywki i zabawy oraz nawiązywania kontaktów z innymi osobami;
3. dorośli mobilizują dorastających do sprawdzania w innych źródłach wiarygodności wiedzy i informacji znalezionych w internecie;
4. dorastający wraz z dorosłymi wspólnie oceniają uzyskane z internetu materiały, wskazując na ich niebudzącą lub budzącą wątpliwości wartość intelektualną i moralną;
5. w przypadkach spornych, dorośli i dorastający uzasadniają swoje opinie i zacierają drogą dialogu do pewnych wspólnych uzgodnień i stanowisk, każda ze stron tego dialogu ma prawo do własnego zdania i argumentacji;
6. dorośli mają prawo oczekiwać od dorastających stosowania ochrony prywatności, czyli wprowadzania i zmieniania haseł, które nie są nikomu udostępniane;

7. dorośli skłaniają dorastających do zachowania rozsądku przy ujawnianiu swoich danych, zwłaszcza dotyczących życia prywatnego, osobistego czy intymnego;
8. dorośli, w zależności od wieku dorastających, mają obowiązek domagać się od nich pełnej informacji o spotkaniu z osobą poznaną w sieci, która dotyczy miejsca spotkania i przewidywanego czasu jego trwania;
9. dzieci, rodzice i nauczyciele-wychowawcy/opiekunowie winni wzajemnie dysponować numerami telefonów komórkowych i adresami e-mailowymi w celu łatwiejszego komunikowania się;
10. dorastający nie filmują aparatem telefonicznym nikogo, od kogo nie uzyskali zgody na filmowanie, oraz nie zgadzają się na filmowanie siebie, za wyjątkiem powszechnego selfi.

Wychowanie moralne, to proces, za pomocą którego osiąga się jakiś poziom człowieczeństwa. Młody człowiek poprzez nieunikniony kontakt z cyberprzestrzenią musi osiągnąć zdolność i umiejętność poszukiwania odpowiedzi na pytanie: kim jestem?, jaki jest mój świat (hierarchia) wartości. Mass media, mimo różnych atrybutów socjalizacyjnych, edukacyjnych i wychowawczych, nie są w stanie w pełni ukształtować moralnie człowieka. A jeśli nawet przyświeca im taki cel, to muszą zostawić margines swobody dzieciom i młodzieży, dać możliwość osobistego poszukiwania wartości moralnych. Naturalna ufność dzieci i młodzieży nie może być wykorzystana w sposób cyniczny w celu formatowania ich wrażliwości moralnej przez środki i instrumenty cybertechnologiczne. Mają oni pełne prawo poszukiwania własnego świata wartości i uznawania ich za słuszne bądź nie.

Rodzina, szkoła i wszystkie inne przestrzenie życia społecznego, w tym również mass media, organizując i uczestnicząc w procesie wychowania moralnego, muszą zmierzać w racjonalny sposób do łączenia wartości w harmonijną całość, mimo że konflikt wartości jest nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji.

Wychowanie moralne to wzajemne i ustawiczne stawianie pytań o dobro i zło – przez dziecko, dorastającego, dorosłego. W tym wychowaniu nie ma miejsca na nadmierną apologetykę, dydaktyzm czy moralizatorstwo. Nie może ono odwoływać się do autorytatywnego osądzania argumentów moralnych. Zawsze musi mu towarzyszyć pytanie: dlaczego? To ono uczy zrozumienia, a nie usprawiedliwienia czynów, poglądów i zachowań

moralnych. To wreszcie otwieranie się na innych tak, aby mieć poczucie, że jest się częścią ludzkości, dla której można zrobić coś dobrego.

Cyberprzestrzeń jako przestrzeń wychowania moralnego winna ukazywać młodemu pokoleniu dobro, którego dzieci i młodzież ustawicznie poszukują. Tymczasem dają się oni uwieść złu i jego przejawom, gdyż nie mając wiedzy i doświadczenia moralnego, nierzadko dobro traktują jako mrzonkę, gadanie idealistów, naiwniaków. Wychowanie moralne ma uczyć szukania pytań o życie oraz dobro i dlatego jest ono czymś niezwykle ważnym. Wszyscy świadomie uczestniczący w procesie wychowania moralnego zdają sobie sprawę z tego, że dzieci i młodzież są istotami rozumnymi, mającymi olbrzymi potencjał poznawczy, dzięki któremu odczuwają naturalną potrzebę wybierania między dobrem a złem moralnym. To przeświadczenie musi funkcjonować we wszystkich przestrzeniach procesów pedagogicznych.



## Zakończenie

---

Odkąd człowiek zdał sobie sprawę z tego, że w jego życiu ważna jest pomyślność zależna od wyboru dobra i kierowania się nim po to, aby chronić się przed złem, rozpoczął się proces humanizacji życia indywidualnego i wspólnotowego. Proces ten posiada wewnętrzną naturę, której podstawową cechą jest rozumność. Dzięki niej człowiek postrzega dobro jako rezultat walki ze złem.

Dobro jest zatem wartością. Sam termin jest trudny do jednoznacznego zdefiniowania. Z jednej strony prostota tego pojęcia ośmiela człowieka do potraktowania go jako pewnej „oczywistości”, zaś z drugiej uświadamia całą jego złożoność. Arystoteles określał dobro jako „coś”, czego wszyscy pragną. Takie ujęcie dobra pozwala na potraktowanie dobra w trzech aspektach, a mianowicie: metafizycznym (czym jest dobro), fizycznym (ze względu na rolę, jaką pełni) oraz etycznym (jako poznanie i działanie człowieka). Takie podejście do podjętych w tej książce kwestii widoczne jest w poszczególnych jej rozdziałach i ich sekwencjach.

Holistycznym przejawem dobra jest próba umiejscowienia go w przestrzeni ludzkiego życia. Z jednej strony człowiek szuka – mniej lub bardziej świadomie – odpowiedzi na pytanie dotyczące istoty dobra, zaś z drugiej – używa go dla chronienia siebie, wreszcie z trzeciej strony – działa, starając się kierować nim bez względu na subiektywne rozumienie dobra. Kierowanie się dobrem przyjmuje wymiar moralny, co pozwala za Tomaszem z Akwinu odróżnić dobro szlachetne (*bonum honestum*) oraz dobro użyteczne (*bonum utile*) od dobra przyjemnego (*bonum delectabile*).

Pytanie o moralność jest w gruncie rzeczy pytaniem o dobro, które człowiek wyczuwa intuicyjnie, weryfikuje osobistym i społecznym doświadczeniem, i ku któremu się kieruje lub jest kierowany. Dobro jako kategoria moralna stanowi aksjologiczną podstawę wychowania moralnego, która zarazem pozwala uchwycić jego przeciwieństwo nazywane po prostu złem. W wychowaniu moralnym idzie o to, aby człowiek postrzegał w dobru centralną i zarazem wyjątkową wartość, która stanowi o jego człowieczeństwie. Moralność jako forma świadomości wraz z wychowaniem moralnym stanowią rzeczywistość kulturową i służą kształtowaniu natury ludzkiej odwołującej się do dobra, a zarazem dostrzegają w człowieku jego wielopostaciowe i wielowarstwowe potrzeby i dążenia.

Współczesny człowiek, któremu przypadło żyć w coraz bardziej skomplikowanym świecie, jeśli podejmuje wysiłek w poszukiwaniu i określaniu sensu swojego życia, może to skutecznie uczynić poprzez ustawiczne docieranie do złożonego świata wartości. Aksjologowie, bez względu na uznawany światopogląd, wyodrębniają świat wartości uniwersalnych, stanowiący centralny punkt odniesienia do człowieczeństwa. Świat wartości, ku któremu człowiek się kieruje, jest niezwykle bogaty, skomplikowany i bardzo złożony. Tymczasem bez odwołania się do wartości świat, w którym przyszło żyć współczesnemu człowiekowi, staje się nierozpoznawalny i coraz mniej zrozumiały. Człowiek w takim świecie nie tylko nie odnajduje jego sensu, ale również zatracza sens własnego indywidualnego życia. Świat, a w nim sam człowiek staje się pusty, pełen niepewności, niepokoju i lęków. To na ogół świat pozbawiony ludzkiej dobroci i szacunku dla drugiego człowieka.

Nierzadko mówimy o takim świecie, że dotyka go chaos aksjologiczno-etyczny, że człowiek w takim świecie przeżywa głęboki kryzys moralny, który przyczynia się do jego degradacji. Warto zatem pamiętać – mówiąc słowami Janusza Korczaka – że *kamieniem węgielnym dla człowieka jest wiara w wartości i godność człowieka i człowieczeństwa*.

Truizmem jest twierdzenie, że wartości uniwersalne, intrapersonalne, interpersonalne oraz wszystkie wartości o proveniencji moralnej „stają się” w coraz większym stopniu znaczącym czynnikiem zmian dokonujących się w człowieku żyjącym w świecie, który w XXI wieku, jak nigdy dotąd, naznaczony jest chaosem. Próbą wyjścia z niego jest ustawiczne budowanie świata na wartościach moralnych, dzięki czemu człowiek jest w stanie uchwycić jego sens i zarazem odkrywać sens swojego życia.

Świat autentycznych wartości przeciwdziała i uwalnia człowieka z negatywnych postaw własnych, wśród których dominują dzisiaj takie, jak:

- egoizm, czyli kierowanie się w postępowaniu wyłącznie własnym dobrem,
- narcyzm, czyli samouwielbienie i bezkrytyczne akceptowanie siebie,
- nepotyzm często połączony z korupcją, czyli faworyzowanie „swoich” w sytuacjach, kiedy ma się na coś wpływ, nierzadko dla korzyści osobistych i materialnych.

Tymczasem świat wartości człowieka uwyrażnia się w wymiarze przestrzeni transcendentnej, podmiotowej, jak i międzypodmiotowej. To w nich człowiek poszukuje i nadaje sens własnej egzystencji poprzez kształtowanie w niej takich właściwości, jak:

- altruizm, czyli bezinteresowne kierowanie się dobrem innych osób,
- *animal socialis utilitas*, czyli bycie istotą społecznie użyteczną,
- *ministerium ordinare*, czyli posługiwanie, służenie innym,
- *observantia rectitudo*, czyli przestrzeganie prawa i uczciwość w postępowaniu.

Właściwości te wyznaczają strategie oraz stanowią cel i zadania wychowania moralnego, które jako proces cechuje ciągłość, długotrwałość i dynamiczność. Nauka o wychowaniu stwierdza, że proces wychowania moralnego przenika wszystkie pozostałe dziedziny rzeczywistości pedagogicznej. Jest z nimi ściśle powiązany, wpływa na nie, moderuje i wspomaga je, mając na uwadze potencjał ludzkich możliwości.

Złożoność procesu wychowania moralnego wymaga racjonalnego poznania jego struktury oraz przebiegu, co pozwala na gromadzenie wiedzy przyjmującej charakter teorii. Idzie tu o pedagogiczną teorię wychowania moralnego, a więc o taką, która rozpozna najważniejsze i zarazem najistotniejsze cechy badanego przedmiotu i ustali prawidłowości funkcjonowania tego procesu. Aby taką teorię zbudować, trzeba rozemnać przeszłość odnoszącą się do genezy badanego zjawiska, uchwycić wszystkie możliwe do poznania determinanty kształtujące jego przemiany. Orientacja retrospektywna uchroni zainteresowanych przed błędem „wyważania otwartych drzwi”. Niewątpliwie ważna jest tu także orientacja prezentystyczna, czyli silnie nakierowana na terażniejszość. Moralność, a wraz z nią wychowanie moralne, pod wpływem wielu różnorodnych czynników ma charakter zmienny, dynamiczny, co w obecnych czasach – o czym była mowa wcześniej – uwyrażnia się w chaosie aksjonormatywnym. Zmienia się hierarchia wartości, próbuje

się „na nowo” odczytywać ich treści, antywartości stają się wartościami, tracą na znaczeniu wartości uniwersalne i transcendentne, wprowadza się w świat aksjologiczny człowieka dotąd nieznanne wartości intrapersonalne oraz interpersonalne, a także wartości o proveniencji moralnej, niosące często poczucie psychicznego niepokoju oraz polaryzacji i podziałów społecznych. Wielu współczesnych mentorów pojmuje proces wychowania moralnego młodzieży jako drogę do dojrzałości i odpowiedzialności społecznej. Ale współczesna młodzież i dzieci postrzegają tę drogę jako nadmiernie wydłużoną i nie chcą nią podążać. Coraz częściej idą „na skróty”. Zaś wprowadzenie wychowania moralnego do zakazów i nakazów zostaje zastąpione na opak rozumianymi hasłami, jak: „prawa dziecka”, „dobre samopoczucie”, „rozkoszowanie się sobą” itp.

Bez rozpoznania tych zmian nie jest możliwe wykreowanie zdolności do abstrakcyjnego myślenia i kierowania się takimi wartościami, które przyczyniają się do uchwycenia osobistego sensu życia. Temu służy orientacja perspektywna, która wiąże się z myślowym wybieganiem w przyszłość, z tym, jakim człowiek będzie się stawał, jakie będą mu towarzyszyły plany życiowe. Ta orientacja jest w sposób szczególny powiązana z wychowaniem moralnym, którego głównym celem jest dążenie do formacji człowieka prawnego.

Dlatego w tej książce, która jest jedynie *Wprowadzeniem do pedagogicznej teorii wychowania moralnego*, poświęcono uwagę nie tylko teleologii wychowania oraz typologizacji wartości moralnych, ale także elementom humanistycznej technologii wychowania moralnego. Zostały także ukazane w sposób niezwykle syntetyczny podstawowe przestrzenie wychowania moralnego. Ta ostatnia kwestia na gruncie nauk pedagogicznych jest ściśle powiązana z większością ich szczegółowych subdyscyplin.

Do lektury tej książki zapraszam studentów pedagogiki, ale również studentów studiów nauczycielskich, jak i samych nauczycieli-wychowawców oraz rodziców i wszystkich, którzy w jakimś większym lub mniejszym stopniu uczestniczą w szeroko rozumianych procesach pedagogicznych, które nigdy nie były, nie są i nie będą wolne od wychowania moralnego dzieci i młodzieży. Wychowanie moralne przenika na wskroś wszystkie procesy pedagogiczne, tj. najszerzej, jak to jest możliwe, wychowanie, opiekę, edukację i socjalizację. Prawidłowo rozumiane wychowanie moralne pozwala żyć pełniej, wyraźniej doświadczać świata, siebie i drugiego człowieka, orientować się w otaczającej rzeczywistości materialnej i duchowej, wiedzieć, po co i dokąd człowiek zmierza.

## Bibliografia

---

- Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, pod red. U. Ostrowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Andrzejewska A., *Niebezpieczny komputer – od euforii do uzależnień*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Andrzejuk A., *Św. Tomasz z Akwinu. Suma teologiczna*, Wydawnictwo Navo, Warszawa–Londyn 1998.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Biblia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami opracował zespół pod redakcją ks. Michała Petera (Stary Testament) i ks. Mariana Wolniewicza (Nowy Testament), Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Warszawa 2009, t. I. s. 4–320.
- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Co Inc., New York 1967.
- Bocheński J.M., *Podręcznik mądrości tego świata*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1994.
- Bocheński J.M., *Sens życia i inne eseje*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1993.
- Borowski H., *Wartość jako przeżycie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1992.
- Brożek M., *Kształcenie i wychowanie w najdawniejszej starożytności rzymskiej*, „Meander” 1969, z. 7–8.
- Brückner A., *Dzieje kultury polskiej. Od czasów prehistorycznych do roku 1506*, t. 1, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1930.
- Buczyńska-Garewicz H., *Wartość i fakt*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Czerska B., *Poznanwanie wartości*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.
- Czeżowski T., *Pisma z etyki i teorii wartości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Dobbelaere K., *Socjologiczna analiza definicji religii*, [w:] *Socjologia religii. Antologia tekstów*, oprac. W. Piwowarski, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2012.

- Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne*, t. 2: *Nowa dydaktyka*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
- Doliński G., *Jak u nas chowano dzieci? Zarys dziejów pedagogii polskiej*, Drukarnia Granowskiego i Sikorskiego, Warszawa 1899.
- Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego*, tłum. A. Zadrożyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, pod red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, pod red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 3: *O tolerancji*, pod red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, pod red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Elementarz Benedykta XVI Josepha Ratzingera dla pobożnych, zbuntowanych i szukających prawdy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Elzenberg H., *Wartości i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Wydawnictwo TNT, Toruń 1969.
- Elzenberg H., *Wartość i człowiek*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1966.
- Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, pod red. K. Chałas i A. Maja, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.
- Etyka*, pod red. H. Jankowskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, pod red. K. Kaszyńskiego i L. Żuk-Łapińskiej, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.
- Faber F.W., *O dobroci*, tłum. O. Prokop, Oficyna Wydawnicza Viator, Warszawa 2002.
- Gała A.E., *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985.
- Griesbach E., *Odpowiedzialność*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, teksty źródłowe, wybór, tłumaczenie, pod red. J. Filka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Grzegorzczak A., *Filozofia czasu próby*, Editions Du Dialogue. Societe d'editions Internationales, Paris 1979.
- Hartman J., *Etyka życia codziennego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.
- Hildebrand von D., *Czym jest filozofia?*, tłum. P. Mazanka, J. Siderek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Hildebrand von, D., *Fundamentalne postawy moralne*, [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1984.
- Hildebrand von D., *Metafizyka wspólnoty*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

- Historia wychowania*, t. 1, pod red. Ł. Kurdybacy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Hünemann W., *Żebrak z Granady*, tłum. I. Hachulska, Kuria Zakonu Bonifratrów, Kraków 2010.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Ingarden R., *Uwagi o względności wartości*, [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, wybór i oprac. M. Środa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Ingarden R., *Wykłady z etyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007.
- Jaeger W., *Paidea*, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1962.
- Jasiński Z., Lewowicki T., *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, UO, WSP ZNP, Opole 2000.
- Jasionek S., *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Jelonek S., *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Julia D., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1992.
- Jundziłł J., *Teoretyczne problemy wychowania w rodzinie rzymskiej (III w. p.n.e. – III w. n.e.)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1987.
- Kaja B.M., *Psychologia wspomaganie w rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Karolczak-Biernacka B., *Przemoc*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Knowles M.D., Obolensky D., *Historia Kościoła*, t. 2, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1988.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1978.
- Kohlberg L., *Moral stages and moralization*, [w:] *Moral Development and Behavior*, Holt, Rinehart, and Winston, New York 1976.
- Kot S., *Historia wychowania*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1924.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Kotłowski K., *Aksjologiczne podstawy wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Kowalikowa J., *Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowaniu w ramach kształcenia językowego w szkole*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, pod red. A. Janus-Sitarz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Krasnodębski Z., *Upadek idei postępu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.

- Krawczyk M., *Metody wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Krawczyk M., *Zasady wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
- Kubiak-Szymborska E., Zając D., *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, nr 61.
- Legutko R., *Tolerancja*, [w:] *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1458–1466.
- Legowicz J., *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- MacIntyre A., *Krótką historią etyki*, przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Mała encyklopedia filozofii: pojęcia, problemy, kierunki, szkoły*, pod red. S. Jedynaka, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1999.
- Mały słownik etyczny*, pod red. S. Jedynaka, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1994.
- Mały słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Marciniak Z., *Zarys historii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Mariański J., *Moralność w procesie przemian*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1990.
- Marrou H.I., *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Michalik M., *Istota odpowiedzialności*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998.
- Michalek R., *Głos w sprawie klasyfikacji nauki*, „Nauka” 2008, nr 3, 155–161.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Moleszta A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 1996.
- Moralność*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, pod red. K. Chałas i A. Maja, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.
- Murawski K., *Wyzwania etyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Muszyński H., *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.

- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Noga H., *Wychowawcze aspekty rewolucji informatycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2004.
- Olejnik S., *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1958.
- Ossowska M., *Motywy postępowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Ossowska M., *Socjologia moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Perry R.B., *General Theory of Value*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1926.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi2, Poznań 2003.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Podoleński S., *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1921.
- Podrez E., *W kręgu dobra i zła*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1992.
- Podrez E., *Współczesne kontrowersje wokół etyki. Wprowadzenie do dyskusji*, [w:] *Meandry etyki*, pod red. Z. Sareły, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej. Acta Universitatis Masurensis, Olecko 2001.
- Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 2, opracowana przez F. Kierskiego, Książnica Polska, Lwów–Warszawa 1925.
- Przełęcki M., *Intuicje moralne*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2005.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Ratzinger J./Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, tłum. W. Szymona, Wydawnictwo M, Kraków 2007.
- Ravitch D., *Democracy: What It Is, How To Teach It*, Educational Excellence Network, Washington 1990, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319650.pdf>.
- Rostkowska M., *Komputer zagrożeniem dla młodzieży*, „Komputer w Szkole” 1997, nr 4.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Rousseau J.J., *Umowa społeczna*, tłum. W. Bieńkowska, M. Pawłowska, B. Baczeko, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.

- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1957.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Ruyer R., *Philosophie de la valeur*, Armand Colin, Paris 1952.
- Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Max Niemeyer, Halle 1927.
- Schopenhauer A., *Charakterystyka woli życia*, [w:] J. Garewicz, *Schopenhauer*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
- Schwartländer J., *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10.
- Sens życia – sens wychowania*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, P. Zwierzchowskiego, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2001.
- Siek S., *Formowanie osobowości*, ATK, Warszawa 1986.
- Siemianowski A., *Człowiek i świat wartości*, Wydawnictwo Gaudentium, Gniezno 1993.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1995.
- Singer M.G., *Metaetyka a istota etyki*, „Etyka” 1973, nr 11, s. 122–125.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1957.
- Starzyńska-Kościusko E., *Filozoficzne koncepcje człowieka*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 1996.
- Straszewski M., *Wyższe chrześcijańskie szkoły w pierwszych pięciu wiekach po narodzeniu Chrystusa Pana*, Druk W.L. Anczyca i Sp., Kraków 1901.
- Stróżewski W., *Logos, wartości, miłość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2013.
- Stróżewski W., *Trzy moralności*, „Znak” 1978, nr 2, s. 155–159.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Suchodolski B., *Kształt życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Suchodolski B., *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Suchodolski B., *O program świeckiego wychowania moralnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1961.
- Suchodolski B., *Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym. Moralność i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1959.
- Suchodolski B., *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 2, WAM, Kraków 1984.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 3 poszerzone, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Ślipko T., *Zarys etyki szczegółowej*, WAM, Kraków 1982.
- Środa M., *Idee etyczne starożytności i średniowiecza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Św. Augustyn, *Pisma filozoficzne*, t. 4, tłum. D. Turkowska, J. Praszynski, M. Maykowska, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1954.

- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, UW, Warszawa 2000.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Sliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Tatarkiewicz W., *Dobro i oczywistość. Pisma etyczne*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1–3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Tatarkiewicz W., *Parerga*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Tatarkiewicz W., *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.
- Tazbir J., *Okrucieństwo w nowożytnej Europie*, Universitas, Kraków 2000.
- Tchorzewski A., *Aksjologiczne i deontologiczne problemy edukacji europejskiej*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, pod red. R. Gerlacha, E. Podolskiej-Filipowicz, H. Błażejowskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Tchorzewski de A.M., *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, [w:] *Sprawności moralne a wartości*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Rojewskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017.
- Tchorzewski de A.M., *Doświadczenie wartości samego siebie jako źródło dochodzenia do własnej tożsamości*, [w:] *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1997.
- Tchorzewski de A.M., *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. M. Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.
- Tchorzewski de A.M., *Imperatyw pedagogiczny jako element strategii wychowawczej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20, nr 2, s. 61–84.
- Tchorzewski de A.M., *Metafizyka i doświadczenie godności*, [w:] *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. I. Jazukiewicz i A.M. de Tchorzewskiego, Rozprawy i studia, t. 920, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.
- Tchorzewski A., *Miejsce etyki i deontologii nauczycielskiej w polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, pod red. A. Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Tchorzewski de A.M., *Miłość jako przyczyna wychowania*, [w:] *Wychowanie jako mądrość miłości*, pod red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
- Tchorzewski de A.M., *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie*, [w:] *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, pod red. J. Karbowniczek i in., Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
- Tchorzewski A., *Nauczyciel w perspektywie wartości i powinności moralnych*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.
- Tchorzewski de A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, pod red. F. Adamskiego i A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Tchorzewski de A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, pod red. J. Gniteckiego i J. Rutkowiak,

- Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddział w Poznaniu, Warszawa–Poznań 1999.
- Tchorzewski de A.M., *Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela*, [w:] *Studia Pedagogiczne*, z. 30, pod red. P. Prusaka i I. Strachanowskiej, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1997.
- Tchorzewski de A.M., *Osobliwość wartości etycznych a wyzwanie współczesnej edukacji*, „Vladislavia” 2001, nr 11, s. 12–14.
- Tchorzewski de A.M., *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenty. Meandry. Dylematy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.
- Tchorzewski de A.M., *Podstawowe wyznaczniki postawy moralnej nauczyciela*, [w:] *Pedagogiczne aspekty paktów praw człowieka i konwencji praw dziecka. Założenia i rzeczywistość*, pod red. M. Jakowickiej i K. Stech, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 2000.
- Tchorzewski de A.M., *Prawość – atrybut czy aberracja w procesie kształcenia akademickiego*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2005, nr 4 (92), s. 62–76.
- Tchorzewski de A.M., *Prawość jako zasadnicza postawa i powinność nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczyciela*, pod red. A.M. Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.
- Tchorzewski de A.M., *Rzecz o godności, autorytecie i odpowiedzialności nauczyciela w czasach chaosu aksjonormatywnego*, „Horyzonty Wychowania” 2020, nr 50, s. 161–176.
- Tchorzewski de A.M., *Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela*, „Roczniki Pedagogiczne KUL” 2022, t. 14, nr 1(50), s. 101–121.
- Tchorzewski de A.M., *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, t. 34, nr 4, s. 9–24.
- Tchorzewski de A.M., *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, pod red. W.M. Wołoszyn, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1997.
- Tchorzewski de A.M., *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, [w:] *Współczesne konteksty wychowania*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002.
- Tchorzewski de A.M., *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998.
- Tchorzewski de A.M., *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, wyd. 2 poszerzone, Kraków 2018.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego i W.M. Wołoszyn-Spirki, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński i in., Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1996.
- Trempała J., *Rozmowienie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Vigneli G., *Revolucja duszpasterska. Sześć słów-talizmanów w synodalnej debacie o rodzinie*, Stowarzyszenie Kultury Chrześcijańskiej im. Ks. Piotra Skargi, Kraków [b.r.w.].
- Weber M., *The Sociology of Religion*, Beacon, Boston 1963.

- Weischedel W., *Istota odpowiedzialności*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, pod red. J. Filka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Witkowiak A., *Propedeutyka teologii katolickiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań–Warszawa–Lublin 1960.
- Witwicki W., *Rozmowa o jedności prawdy i dobra*, Wydawnictwo Książnica, Lwów 1936.
- Wojtyła K., *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1991.
- Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Wołoszyn S., *Pedagogika sofistów. Studium dziejów myśli pedagogicznej*, [w:] *Z dziejów myśli pedagogicznej*, pod red. B. Suchodolskiego i W. Okonia, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Ziemiński Z., *Zarys zagadnień etyki*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Znamierowski C., *Oceny i normy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957.
- Źródła do historii wychowania*, cz. 1: *Od starożytności do końca w. XVII*, wybrał i objaśnił S. Kot, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1929.
- Źródła do historii wychowania*, cz. 2: *Od początku w. XVIII do początku w. XX*, pod red. S. Kota, Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków 1930.
- Żechowska B., *O poznawaniu nauczyciela*, WSP, Katowice 1995.
- Żywczok A., *Paidea*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.



## Spis schematów i tabel

---

Schemat 1.	Cnota i jej aspekty według Sokratesa	21
Schemat 2.	Dusza i cnota w rozumieniu Platona	23
Schemat 3.	Cnota według Arystotelesa jako „uosobienie zachowujące środek”	25
Schemat 4.	Augustyn o dobru i szczęściu jako celu człowieka	33
Schemat 5.	Cnoty Boskie, kardynalne i moralne	36
Schemat 6.	Dziedziny wychowania w ujęciu J. Locke’a	52
Schemat 7.	Proponowany podział cnót według D. Hume’a	54
Schemat 8.	Natura jako źródło dobra moralnego według J.J. Rousseau	57
Schemat 9.	Cnoty kształtujące postawy człowieka według S. Konarskiego	59
Schemat 10.	Czysty motyw woli dobrem moralnym człowieka według I. Kanta	61
Schemat 11.	Dobro w ujęciu wybranych filozofów	67
Schemat 12.	Fundamentalne obszary etyki ogólnej	77
Schemat 13.	Podział etyki według R. Ingardena	78
Schemat 14.	Podstawowe źródła teorii wychowania moralnego	84
Schemat 15.	Sposoby pojmowania <i>sensu życia</i> w ujęciu T. Cześniewskiego	88
Schemat 16.	Wychowanie moralne w podstawowej przestrzeni pedagogicznej	93

---

Schemat 17. Teoria wychowania i jej szczegółowe obszary	95
Schemat 18. Teoria wychowania moralnego w kontekście wiedzy pedagogicznej	97
Schemat 19. Zasada multidyscyplinarności teorii wychowania moralnego	98
Schemat 20. Zasada interdyscyplinarności w teorii wychowania moralnego	100
Schemat 21. Naukowe podstawy teorii wychowania moralnego	101
Schemat 22. Wychowanie moralne i jego podstawowe zakresy	102
Schemat 23. Współrówność cnót w procesie wychowania moralnego	111
Schemat 24. Wartości uniwersalne	114
Schemat 25. System wartości w ujęciu M. Gołaszewskiej	115
Schemat 26. Wartości moralne i ich związek z innymi wartościami	118
Schemat 27. Aksjodeontologiczne uwarunkowania prawości	123
Schemat 28. Powinności i obowiązki moralne wychowujących i nauczających	125
Schemat 29. Typy odpowiedzialności	126
Schemat 30. Zakresy działań kształtujących odpowiedzialność moralną	130
Schemat 31. Dobro jako fundament cnót i wartości moralnych	156
Schemat 32. Konfiguracja procesu wychowania moralnego	199
Tabela 1. Wartości uniwersalne, naczelne i pochodne	116
Tabela 2. Wartości moralne w ujęciu wybranych polskich uczonych	149
Tabela 3. Triada chrześcijańskich cnót teologalnych	154
Tabela 4. Uniwersalne cnoty i wartości moralne oraz ich przeciwności	157
Tabela 5. Szczegółowy podział form wychowania	220
Tabela 6. Religijne i niereligijne formy wychowania moralnego	222

## Indeks osób

---

- Adamski Franciszek 7  
Ajdukiewicz Kazimierz 144, 192  
Andrzejewska Anna 254  
Andrzejuk Artur 160  
Anzelm z Canterbury, św. 41  
Arendt Hannah 184  
Arystoteles 19, 20, 23–26, 39, 67, 106, 119, 146, 154, 157, 259  
Augustyn z Hippony, św. 33, 34, 37, 67, 146
- B**  
Baczkowski Bronisław 55  
Baden-Powell Robert 251  
Benedykt XVI, papież (Ratzinger Józef) 32, 106  
Bentham Jeremy 122, 147  
Bieńkowska Wiera 55  
Bloom Benjamin S. 145  
Bocheński Józef M. 108, 162, 164, 203  
Bragiel Józefa 178  
Brentano Franz 122  
Brożek Mieczysław 27  
Brückner Aleksander 40  
Buczyńska-Garewicz Hanna 114  
Butler J. D. 194
- Chałas Krystyna 66  
Cichoń Władysław 8
- Cycon (właśc. Marcus Tullius Cicero) 14, 45  
Czerska Barbara 115  
Cześowski Tadeusz 87, 88, 122  
Czubek Jan 59
- D**  
Da Feltre Vittorino 44  
Darowski Roman 145  
Dewey John 147  
Diogenes Laertios 20  
Diogenes z Synopy 20  
Dobbelaere Karel 82  
Dobrowolski Antoni B. 91  
Doliński Gustaw 40  
Dudziak Urszula 191  
Durkheim Émile 82, 147
- Elzenberg Henryk 114, 115  
Elżbieta Rakuszancka, królowa 44  
Erazm z Rotterdamu 45  
Eugeniusz I, papież 35
- Faber Frederic W. 70  
Fichte Johann G. 63  
Filek Jacek 236  
Foerster Wilhelm F. 194  
Freud Zygmun 147

- Fromm Erich 147  
 Frycz-Modrzewski Andrzej 47, 48  
**G**  
 Gała Aleksandra E. 105, 137, 239  
 Garewicz Jan 62  
 Germain Wanda 59  
 Gerson Jan 41  
 Gilson Étienne 147  
 Gliczner-Skrzetuski Erazm 47, 49  
 Gołaszewska Maria 115, 116, 149  
 Gottler J. 194  
 Granat Wincenty 66, 194  
 Griesbach E. 128  
 Gromska Daniela 24  
 Grunwald G. 194  
 Grzegorzcyk Andrzej 87, 149  
 Guyau Jean-Marie 122  
**H**  
 Hachulska Irena 42  
 Hartman Jan 172  
 Hegel Georg W.F. 62, 63  
 Helwecjusz Klaudiusz Adrian 60  
 Herbart Johann Friedrich 46, 92  
 Hildebrand von Dietrich 121, 148  
 Holbach Paul-Henri 63  
 Homer 17  
 Homplewicz Janusz 81  
 Horacy (właśc. Quintus Horatius Flaccus) 28  
 Hovre Frans de 194  
 Hozjusz Stanisław 50  
 Hume David 53, 54, 56, 60, 67, 147  
 Hünermann Wilhelm 42  
 Husarski Waclaw 55  
**I**  
 Ingarden Roman 77–79, 115, 132, 147, 149  
 Izdebska Jadwiga 252  
**J**  
 Jaeger Werner 18  
 Jan Boży, św. 42  
 Jan Ewangelista, św. 32  
 Janke Andrzej 178  
 Jankowski Henryk 192  
 Jarosz Ewa 236  
 Jarosz Krzysztof 76, 127  
 Jasiński Zenon 141  
 Jasionek Stanisław 129, 137, 138, 162, 227  
 Jaspers Karl 147  
 Jazukiewicz Iwona 37, 90, 111, 156, 160, 162  
 Jedynak Stanisław 152  
 Jelonek Stanisław 229  
 Jezus Chrystus 32, 41, 42, 209  
 Julia Didier 76, 83  
 Jundziłł Juliusz 27, 30  
**K**  
 Kaja Barbara M. 89  
 Kalwin Jan 46–48  
 Kamiński Aleksander 91  
 Kant Immanuel 61–63, 67, 119, 122, 236  
 Karbowniczek Jolanta 156  
 Karol Wielki, cesarz 35  
 Karolczak-Biernacka Barbara 236  
 Kaszyński Krzysztof 81  
 Katon Starszy 14, 28  
 Kawula Stanisław 178  
 Kazimierz Jagiellończyk, król Polski 44  
 Kierski Feliks 29  
 Klemens XIV, papież 50  
 Kłoczowski Jan A. 121, 148  
 Knowles M. David 44  
 Kohlberg Lawrence 146, 198, 199, 211, 229  
 Kołakowska Tamara 146, 199  
 Komeński Jan Amos 51  
 Konarski Stanisław 58–60  
 Konstantyn Wielki, cesarz 35  
 Korczak Janusz 167, 176, 260  
 Kot Stanisław 16, 18, 19, 22, 26–29, 35, 39–41, 43, 45, 49, 59  
 Kotarbiński Tadeusz 122, 149  
 Kotłowski Karol 92, 195, 212  
 Kowalikowa Jadwiga 151

- Kozakiewicz Mikołaj 123  
Krasnodębski Zdzisław 155  
Krawcewicz Stanisław 123  
Krawczyk Miron 7, 93, 195, 212, 224, 227  
Krońska Irena 20  
Księżna Sessa (właśc. Maria de Mendoza) 42  
Kubiak-Szymborska Ewa 190  
Kunowski Stefan 91, 194  
Kurdybacha Łukasz 22, 26, 28, 29, 32, 41, 44, 45, 48, 49, 52, 60  
Kwiatkowska Henryka 241  
Kwieciński Zbigniew 193, 236, 245  
Kwintylian (właśc. Marcus Fabius Quintilianus) 14, 28, 29
- Legowicz Jan 54–56, 58  
Legutko Ryszard 168  
Lewowicki Tadeusz 241  
Locke John 52, 53, 60, 147  
Lotze Rudolf Hermann 119, 147  
Loyola Ignacy, św. 50  
Luter Marcin 47, 49
- Łobocki Mieczysław 7, 92, 93, 150, 167, 192, 199, 219, 224, 227  
Łukasz Ewangelista, św. 32
- MacIntyre Alasdair 76  
Maj Adam 66  
Manicheusz 33  
Marcel Gabriel 147  
Marciniak Zbigniew 49  
Marek Ewangelista, św. 32  
Marek Zbigniew 7, 92, 93, 145, 193, 194, 224, 227, 235  
Marianański Janusz 66  
Maritain Jacques 147  
Marrou Henri-Irénée 27  
Mateusz Ewangelista, św. 32  
Maykowska Maria 34  
Mazanka Paweł 148
- Melanchton Filip 46, 48  
Menander 19  
Mercier Désiré-Joseph 194  
Michalik Mieczysław 134  
Michalski Konstanty 194  
Mill John S. 147  
Miller Romana 91  
Mitek Eugeniusz 222, 250, 251  
Mojżesz, bibl. 30  
Molesztak Aldona 112, 113, 122, 146  
Moore George Edward 119, 122, 147  
Mounier Emmanuel 147, 194  
Murawski Krzysztof 89  
Muszyński Heliodor 7, 91–93, 123, 188, 195, 196, 216, 219, 220, 224, 227  
Mysłakowski Zygmunt 91
- Neron (właśc. Nero Claudius Caesar Drusus Germanicus) 34  
Newman John Henry 194  
Nijakowski Mieczysław 123  
Noga Henryk 252  
Nowak Marian 210, 212, 219, 220
- Obolensky Dimitri 44  
Obuchowski Kazimierz 89  
Okoń Wincenty 17, 45, 46, 76, 113, 126, 144, 191  
Olbrycht Katarzyna 152, 153  
Olejniak Stanisław 66  
Orbilius (właśc. Lucius Orbilius Pupillus) 28  
Ossowska Maria 74, 122, 124, 135, 195  
Ostrowska Urszula 152
- Paściak Józef 121, 148  
Pawłowska Maria 55  
Pawłowski Tadeusz 144  
Perry Ralph B. 115  
Peter Michał 30  
Petrarka Franciszek 44  
Piaget Jean 146, 199, 211

- Pielachowski Józef 241  
 Pius XI, papież 194  
 Piwowarski Władysław 82  
 Platon 19, 20, 22, 23, 26, 67, 106, 119, 146, 154  
 Plezia Marian 18  
 Plutarch 29  
 Podoleński Stanisław 193  
 Podrez Ewa 67, 80  
 Podstawka Krzysztof 145, 151  
 Prokop, kapucyn 70  
 Protagoras 18  
 Przełęcki Marian 70  
 Ptaszyński Jerzy 34  
 Puzynina Jadwiga 115, 149
- Ratzinger Józef** (zob. Benedykt XVI, papież)  
 Ravitch Diane 183  
 Ricoeur Paul 80  
 Rojewska Ewa 90, 156, 162  
 Ross William David 122  
 Rostkowska Małgorzata 254  
 Rousseau Jan Jakub 55–57, 67  
 Rowid Henryk 91, 212  
 Ruciński Stanisław 7, 86  
 Rutkowiak Joanna 190  
 Ruyer Raymond 113
- Sareło Zbigniew 139  
 Sartre Jean-Paul 147  
 Scheler Max 115, 119, 147, 148  
 Schelling Friedrich W.J. 63  
 Schick Moritz 147  
 Schopenhauer Artur 62  
 Schwartländer Johannes 127  
 Sidorek Janusz 148  
 Siek Stanisław 210  
 Siemianowski Andrzej 115, 139  
 Sillamy Norbert 127  
 Singer Marcus G. 79  
 Sokrates 20–22, 25, 26, 67, 106, 108, 119, 146
- Sośnicki Kazimierz 91, 227  
 Stanisław August Poniatowski, król Polski 60  
 Starzyńska-Kościusko Ewa 34, 62  
 Straszewski Maurycy 35  
 Stróżewski Władysław 74, 75, 149  
 Sturm Jan 46  
 Suchodolski Bogdan 17, 54, 92, 195, 196, 212  
 Szlachta Bogdan 169  
 Sztompka Piotr 231  
 Szymon Marycjusz z Pilzna 47, 48  
 Szymona Wiesław 32
- Ślipko Tadeusz** 38, 70, 76, 77, 79, 80, 88, 89, 111, 112, 114, 119, 122, 147, 153, 175, 203, 248  
**Śliwerski Bogusław** 91, 144  
**Środa Magdalena** 115, 159  
**Świda-Zięba Hanna** 151
- Tarnowski Janusz** 91, 194  
 Tatarkiewicz Władysław 20, 24, 25, 33, 34, 38, 56, 58, 61, 62, 114, 122, 149  
 Tazbir Janusz 41  
 Tchorzewski Andrzej M. de 7, 29, 37, 38, 46, 69–71, 86, 89, 90, 92, 95, 99, 112, 113, 118, 120, 134, 145, 146, 156, 160, 162, 175, 180, 183, 188, 190, 206, 213, 215, 216, 227, 228, 235, 241, 246  
 Tertulian (właśc. Quintus Septimius Florens Tertullianus) 32, 34  
 Tischner Józef 114, 115, 121, 148  
 Toffler Alvin 177  
 Tomasz z Akwinu, św. 40, 66, 67, 146, 160  
 Trempała Janusz 229  
 Trentowski Bronisław F. 60  
 Turkowska Danuta 34
- Vigneli Guido** 139  
 Vives Jan Ludwik 45, 46

- 
- Wartenberg Mścisław 62  
Weber Max 82  
Weischedel Wilhelm 127  
Witkowiak Antoni 39, 136  
Witwicki Władysław 22, 115  
Władysław II Jagiellończyk, król Czech,  
    Węgier i Chorwacji 44  
Wojtyła Karol 127  
Wolniewicz Marian 30  
Wołoszyn Stefan 17, 91  
Wołoszyn Wiesława M. (także: Wołoszyn-  
    -Spirka Wiesława) 112, 113, 146  
Woroniecki Jacek 38, 194, 203  
Wroczyński Ryszard 91  
Wyszyński Stefan, bł. 194
- Zadrożyńska Anna 82  
Zajac Dariusz 190  
Ziemiński Zygmunt 72, 74, 83, 122  
Znamierowski Czesław 122, 124  
Zwierzchowski Piotr 89  
Zychowicz Juliusz 148
- Żechowska Barbara 241  
Żuk-Łapińska Ludmiła 81  
Żywcok Alicja 18



Podjęta w książce problematyka, jakże ważna we współczesnym świecie (a jednocześnie często marginalizowana w dyskursie naukowym), jest analizowana z należytą starannością i głębią. Ma na celu ukazanie złożoności, istoty i sensu wychowania moralnego, które przynależy do dziedzictwa kulturowego ludzkości.

Myślę, że książkę można polecić każdemu, kto zastanawia się nad problemem dobra w życiu człowieka. Szczególnie należałoby polecić ją tym, którzy przygotowują się do pełnienia roli nauczycieli i wychowawców młodych pokoleń. Tym bardziej warto ją przeczytać, że we współczesnym świecie [...] człowiek przeżywa głęboki kryzys moralny, który go degraduje, a kwestie natury etyczno-moralnej są marginalizowane lub eliminowane z programów studiów przygotowujących do pracy z ludźmi. Wierzę, że – jak pisze Autor we Wstępie – niniejsza monografia „może służyć pogłębionej refleksji nad tym złożonym zagadnieniem i przyczynić się do pełniejszego zaangażowania się w realizację zadań wychowania moralnego przez nauczycieli i wychowawców oraz kandydatów na pedagogów”.

*Dr hab. Sławomir Chrost, prof. UJK*

Książka Andrzeja Michała de Tchorzewskiego jest dobrym warsztatowo opracowaniem naukowym, podsumowującym w jakiejś mierze jego dotychczasowe poszukiwania. Jej autor jest cenionym nauczycielem akademickim, tym samym więc odnajduję w udostępnionym mi tekście bardzo wyraźne cechy i właściwości podręcznika akademickiego. [...] Dostarcza on bowiem z jednej strony kompendium wiedzy o historycznym i współczesnym rozumieniu istoty moralności, cnót, etyki, wartości i wreszcie samego wychowania moralnego. Autor nie kryje też swojego stanowiska w tych kwestiach, co umacnia naukowy walor pracy. Czyni to jednak w taki sposób, że „wymusza” na czytelniku refleksyjność i stwarza dobre warunki do samodzielnych wyborów strategicznych, tak u pedagogów, nauczycieli, rodziców, jak i u przyszłych adeptów kształcenia w zakresie nauk o wychowaniu, czyli studentów kierunków pedagogicznych (z naukami o rodzinie, resocjalizacji czy pracy socjalnej włącznie).

Podkreślam, że praca przygotowana i napisana została przez autora o znanym, wybitnym dorobku, a przede wszystkim posiadającego do perfekcji opanowaną warsztat badawczy, metodologiczny i językowy. Tym samym rekomenduję tę publikację [...] do wykorzystania w procesie kształcenia i dokształcania studentów, rodziców, pedagogów i wszystkich, którym wychowanie obecnych i przyszłych pokoleń leży na sercu.

*Dr hab. Piotr Petrykowski*

ISBN 978-83-7614-589-1

