

**Kształtowanie
sprawności moralnych**



Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (MXXX) 956

**Kształtowanie
sprawności moralnych**

Redakcja naukowa
Anna Jazukiewicz
Iwona Jazukiewicz

Szczecin 2017

Rada Wydawnicza

*Tomasz Bernat, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Beata Kędzia-Klebeko
Małgorzata Makiewicz, Małgorzata Ofiarska, Aleksander Panasiuk
Małgorzata Puc, Karol Sroka, Renata Urban, Grzegorz Wejman
Marek Górski – przewodniczący Rady Wydawniczej
Radosław Gaziński – redaktor naczelny Wydawnictwa Naukowego*

Recenzent

dr hab. Elżbieta Rydz

Redakcja

Natalia Józwiak

Korekta

Monika Trybocka

Skład komputerowy

Paweł Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2017

ISBN 978-83-7972-098-9

ISSN 0860-2751

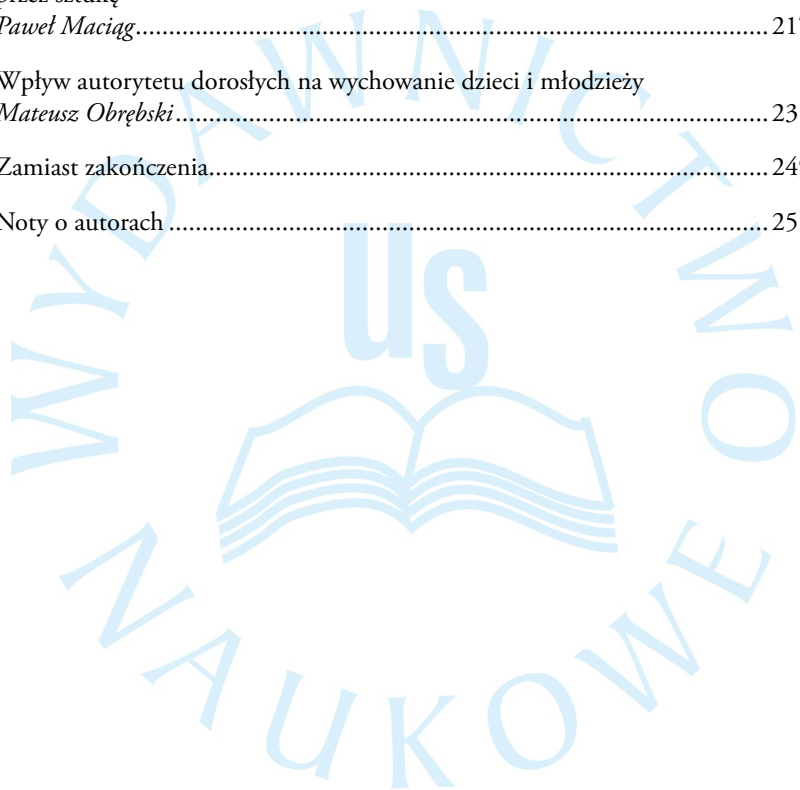
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 11,0. Ark. druk. 16,0. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	8
Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) istotą procesu wychowania moralnego <i>Halina Gajdamowicz</i>	15
Makiawelizm a relacje interpersonalne, czyli jak manipulowanie ludźmi wpływa na stosunki międzyludzkie <i>Jacek Śliwak, Józef Partyka, Paweł Łobaczewski, Beata Zarzycka</i>	31
Rola karania i nagradzania w kształtowaniu sprawności moralnych <i>Ewa Miśkowiec</i>	61
Rozwijanie sprawności moralnych w świetle wypowiedzi autobiograficznych studentów <i>Violetta Rodek</i>	79
Starość i dojrzałość moralna w ujęciu Arystotelesa <i>Katarzyna Uzar-Szcześniak</i>	105
O współczuciu z perspektywy psychologicznej <i>Anna Ziółkowska</i>	125
Dyskusja wokół zjawiska empatii z perspektywy wybranych koncepcji <i>Anna Ziółkowska</i>	139
Psychologiczne wyznaczniki przebaczenia – badania empiryczne <i>Małgorzata Szcześniak, Joanna Król, Roman Szalachowski, Laura Kaliczyńska, Luiz Tabosa</i>	153
Uczciwość w wychowaniu rodzinnym w rodzinach zastępczych <i>Katarzyna Wiszniowska</i>	175

Kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci jako istotna umiejętność wychowawcza <i>Katarzyna Mozgawa</i>	191
<i>Cogitationis poenam nemo patitur?</i> O kształtowaniu sprawności moralnych przez sztukę <i>Paweł Maciąg</i>	217
Wpływ autorytetu dorosłych na wychowanie dzieci i młodzieży <i>Mateusz Obrębski</i>	231
Zamiast zakończenia.....	249
Noty o autorach.....	251



WPROWADZENIE

Rozumna natura człowieka zobowiązuje go do świadomej aktywności w zakresie aktualizacji swoich możliwości rozwojowych. Człowiek bowiem musi się rozwijać, aby istnieć¹. Rozwój jest procesem, w którym trud zmagania z samym sobą i przeciwnościami zewnętrznymi współwystępuje z radością dochodzenia lub przybliżania się do sukcesów. W każdym człowieku tkwią dogodne warunki do osiągnięcia doskonałości na miarę swojej indywidualności.

Dynamizm rozwoju człowieka obejmuje kształtowanie sprawności moralnych, współdecydujących o jakości osoby i jej bycia. Usprawnienie moralne wymaga jedności działania rozumu, woli i złożonej struktury uczuciowości człowieka, które zostają ukierunkowane na godziwe dobro. Zdolność rozumowego poznania umożliwia rozpoznanie moralnego dobra, wolność dążenia – jego wybór, a uczuciowość – emocjonalne odniesienie się do przedmiotu poznania i dążenia. W wyniku praktykowania gotowości do zgodnego wiązania poznania, dążenia i przeżyć uczuciowych w każdym czynie kształtuje się względnie trwała hierarchia między tymi przymiotami: wola podmiotu moralnego pozostaje w relacji do rozumu, a uczucia podlegają woli². Następuje też wzajemne uwarunkowanie czynu i sprawności: powtarzany dobry czyn prowadzi do sprawności, ale też sprawność daje łatwość podjęcia dobrego czynu³. Mechanizmu tego nie należy jednak utożsamiać z mechanicznością procesu kształtowania sprawności moralnych. Wyklucza go niepowtarzalna treść indywi-

¹ J. Tischner, *Jak żyć?*, Wrocław 2000, s. 71.

² K. Kalka, *Sprawiedliwość i sprawności moralne*, Bydgoszcz 1994, s. 32.

³ Por. J. Tischner, dz. cyt., s. 54.

dualności osób oraz życiowych sytuacji, w których znajduje się człowiek. Próbę ujęcia tego mechanizmu przedstawiono w książce pt. *Pedeutologiczna teoria cnoty*⁴.

Rozwój człowieka i kształtowanie sprawności moralnych ma porządek agatologiczny: decyzje i postępowanie powinny dotyczyć wyboru tego, co jest dobre. Za dobre należy uznać to, co sprzyja udoskonaleniu osoby. Wybór obejmuje też odrzucenie: pozostawione powinno być to, co nie jest dobrem, czyli umniejsza doskonałość. Rozwój człowieka jest więc trudem zdobywania, ale też trudem wyrzeczenia. Rezygnacja z tego, co nie jest dobrem, pozostaje wyrazem moralnego dojrzewania oraz przejawem rozumnej wolności osoby. W kształtowaniu sprawności moralnych można więc wskazać dwa istotne wymiary: 1) tworzenie, czyli proces przemiany człowieka powodujący jego osobowościowy rozwój, coraz korzystniejszy z jednostkowego oraz społecznego punktu widzenia; 2) „obumieranie” jako dobrowolne porzucanie tego, co zagraża człowieczeństwu, czego wyrazem są rozumiane i akceptowane zakazy i nakazy moralne⁵.

Tworzenie i obumieranie jako wymiary kształtowania sprawności moralnych są sposobem bycia implikującym rozumne panowanie nad sobą i otoczeniem. Nie jest ono zawłaszczające, ponieważ nie jest kierowane egoizmem. Zdecydowanie bardziej jest elementem troski o człowieczeństwo własne i cudze. Z troskanie to może bowiem przejawiać się w pracy nad sobą, ale też w stwarzaniu warunków sprzyjających moralnemu wzrastaniu innych, stając się przedmiotem wychowania. Jako formę takiego z troskania, poprzez przekazanie wiedzy i dzielenie się doświadczeniem, należy potraktować teksty Autorów niniejszej monografii. Są one zróżnicowane odniesieniem do różnych dyscyplin naukowych, co świadczy

⁴ I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012, rozdz. 4.4.

⁵ I. Jazukiewicz, dz. cyt., s. 182.

o ich bogactwie. Łączy je jednak skoncentrowanie na wzmacnianiu jakości osoby i jej bycia poprzez kształtowanie sprawności moralnych.

Refleksję otwiera uzasadnienie potrzeby kształtowania sprawności moralnych. W artykule pt. *Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) istotą procesu wychowania moralnego* pedagog Halina Gajdamowicz dokonała wnikliwej analizy pojęcia wychowania w kontekście aksjologicznym oraz pojęcia sprawności moralnych i cnót. Na podstawie przedstawionych rozważań wykazała wychowawczy sens kształtowania sprawności moralnych. Uznała je za nieodzowne w dochodzeniu do prawdy o wartościach. Wybór prawdy aksjologicznej i sprawność zgodnych z nią działań uznała za istotę wychowania, a tym samym podstawę wszelkich zabiegów wychowawczych.

Psychologowie: Jacek Śliwak, Józef Partyka, Paweł Łobaczewski, Beata Zarzycka, podjęli istotny społecznie problem makiawelizmu. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych przedstawili w artykule pt. *Makiawelizm a relacje interpersonalne, czyli jak manipulowanie ludźmi wpływa na stosunki międzyludzkie*. Na ich podstawie dowiedli występowania istotnego statystycznie związku między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi. Z wysokim poziomem makiawelizmu wiążą się negatywne relacje interpersonalne, natomiast osoby z niskim wskaźnikiem makiawelizmu uzyskują wyższe wyniki w skalach pozytywnych relacji interpersonalnych. Zainteresowanie Czytelnika może także wzbudzić empiryczny fakt różnicowania korelacji między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi ze względu na płeć. Przedstawione dane zwracają uwagę na społecznie ważny problem, jakim jest makiawelizm, utrudniający kontakty międzyludzkie.

Spojrzenie teologa na kształtowanie sprawności moralnych zaprezentowała Ewa Miśkowiec w tekście pt. *Rola karania i nagradzania w kształtowaniu sprawności moralnych*. Refleksje o znaczącej inklinacji wychowawczej ukierunkowano na wskazanie udziału stosowania kar i nagród

w wychowaniu moralnym. Autorka uznała zarówno kary, jak i nagrody za nieodzowny element wszelkich działań wychowawczych, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru moralnego. Uzależniła jednak skuteczność ich działania od umiejętności właściwego stosowania wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Szczególnie wartościową częścią artykułu jest więc przedstawienie warunków właściwego stosowania nagrody i kary w kształtowaniu sprawności moralnych.

Pedagog Violetta Rodek w artykule pt. *Rozwijanie sprawności moralnych w świetle wypowiedzi autobiograficznych studentów* zaprosiła do zapoznania się z rezultatem jakościowych badań, których przedmiotem jest autoedukacja studentów. Czytelnik może dowiedzieć się, jakie cele dotyczące sprawności moralnych formułują studenci podejmujący autoedukację oraz jak przedstawiają się działania podejmowane na rzecz urzeczywistniania celów związanych z rozwijaniem sprawności moralnych. Analizie poddano wypowiedzi autobiograficzne studentów pedagogiki, którzy uczestniczyli w fakultecie: autoedukacja, czyli samodzielna praca nad sobą, w zakresie którego mieli możliwość rozwijania umiejętności związanych z poznawaniem samego siebie oraz planowaniem pracy nad własnym rozwojem. Autorka zwraca uwagę na niepokojący fakt, że osoby badane miały trudności w sprecyzowaniu działań w zakresie pracy nad sobą. Różna też była świadomość potrzeby takich działań, a także ich osobotwórczych efektów. Ogólny wniosek, że badani studenci rzadko podejmują autoedukację ukierunkowaną na rozwijanie sprawności moralnych, pozostawia przestrzeń dla wysiłków wychowawczych i samowychowawczych.

Pedagogiczną refleksję dotyczącą kształtowania sprawności moralnych kontynuuje także Katarzyna Uzar-Szcześniak, interpretując jednak to zagadnienie z punktu widzenia geragogiki, w której rozwój duchowy, w tym moralny, stanowi istotny wymiar samowychowania. W artykule pt. *Starość i dojrzałość moralna w ujęciu Arystotelesa* Autorka wskazała

etykę Arystotelesa jako źródło bogactwa refleksji nad moralnością. Przedstawiła jego realistyczną koncepcję starości, by na tej podstawie opisać teoretyczne ramy dla analizy dojrzałości moralnej i rozwoju moralnego osób starszych. Koncepcja ta bowiem wskazuje na potencjał wieku podeszłego w zakresie dojrzałości moralnej z uwzględnieniem prawdy o starości – z wszystkimi jej radościami i trudami w różnorodnych sferach życia. Artykuł niewątpliwie jest cenną propozycją określenia podstaw humanistycznej refleksji nad starością, pomocnej w rozwiązaniu określonych kwestii społecznych związanych ze starością, w tym edukacyjnych.

Psycholog Anna Ziółkowska zaprosiła do refleksji nad współczuciem i empatią. W artykułach pt. *O współczuciu z perspektywy psychologicznej* oraz *Dyskusja wokół zjawiska empatii z perspektywy wybranych koncepcji* dokonała przeglądu teoretycznych i empirycznych stanowisk w zakresie wyznaczonym tytułami. Artykuły publikowane są łącznie w jednej monografii, ponieważ dostrzegalny jest ich związek treściowy. W pierwszym z nich Autorka przedstawia związki współczucia i empatii, a swoje rozważania kontynuuje w drugim artykule, poszukując związków między empatią a innymi stanami afektywnymi. Inspiracją do podjęcia przez nią obu zagadnień jest rozwój psychologii pozytywnej, w zakresie której zwracana jest uwaga na konieczność skierowania wysiłków badawczych w stronę lepszego zrozumienia procesów, dzięki którym ludzie potrafią w pełni rozwijać swój potencjał rozwojowy. Jak się okazuje, do poczucia szczęścia i spełnienia nie wystarczy brak negatywnych stanów emocjonalnych. Konieczna jest obecność uczuć blisko powiązanych z subiektywnym przeżywaniem szczęścia, na przykład współczucia czy empatii. Istotny jest fakt, że możliwe jest ich rozwijanie i ćwiczenie, przez co aktywizowane są konkretne obszary w mózgu. Praktyczną inklinacją przedstawionych stanowisk jest zwrócenie uwagi na wartość tworzenia programów psychoedukacyjnych, dzięki którym dzieci i młodzież mogłyby rozwijać swoje

kompetencje społeczne, co mogłoby zapobiegać niedoborom współczucia i empatii.

Kontynuacją refleksji nad mocnymi stronami człowieka i kształtowaniem jego usprawnień jest propozycja kolejnego zespołu psychologów: Małgorzaty Szcześniak, Joanny Król, Romana Szałachowskiego, Laury Kaliczyńskiej i Luiza Tabosy. W artykule *Psychologiczne wyznaczniki przebaczenia – badania empiryczne* Autorzy sformułowali hipotetyczne wyznaczniki przebaczenia. W przeprowadzonych badaniach wzięto pod uwagę dwie zmienne: wdzięczność, czyli umiejętność dziękowania, oraz orientację pozytywną, czyli podstawową tendencję do zauważania i przywiązywania wagi do pozytywnych aspektów życia, doświadczeń i samego siebie. Na podstawie danych empirycznych zweryfikowano założenie, że osoby dostrzegające wokół siebie dobro i będące za nie wdzięczne przejawiają zdolność do przebaczenia. Taką umiejętność dostrzeżono również u osób optymistycznie nastawionych do życia. Wartością artykułu jest wskazanie praktycznych konsekwencji wychowawczych i klinicznych.

Doktorantka w zakresie pedagogiki Katarzyna Wiszniowska podjęła refleksję nad jedną z istotnych sprawności moralnych, jaką jest uczciwość. W artykule pt. *Uczciwość w wychowaniu rodzinnym w rodzinach zastępczych* wskazała na znaczenie tego usprawnienia zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym. Znaczenie to odniosła przede wszystkim do przestrzeni życia rodzinnego ze szczególnym uwzględnieniem procesu wychowania w rodzinach zastępczych. W zakresie zainteresowań Autorki znalazło się rozumienie uczciwości, specyfika procesu wychowania do uczciwości oraz metody wychowania do uczciwości. Rodzina słusznie uznana została za pierwsze środowisko, w którym następuje kształtowanie uczciwości dziecka, natomiast rodzina zastępcza (niezależnie od formy opieki sprawowanej nad dzieckiem) za środowisko rozwoju moralnego podopiecznego. Autorka jest świadoma, że rodzina zastępcza nie zastąpi w pełni dziecku naturalnej rodziny, jednak jest ona szansą na lepszą

przyszłość, w tym na uczciwe życie dziecka osieroconego czy odebranego rodzicom.

W monografii zamieszczono „bardzo młode” naukowe spojrzenie studentki nauk o rodzinie na kształtowanie poczucia własnej wartości jako usprawnienia osoby. Katarzyna Mozgawa w tekście pt. *Kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci jako istotna umiejętność wychowawcza* podjęła próbę rozstrzygnięcia kwestii terminologicznych, wyjaśniających pojęcie poczucia własnej wartości i samooceny jako mogących odnosić się do różnych aspektów Ja. Scharakteryzowała także sześć filarów poczucia własnej wartości: życie świadome, samoakceptację, odpowiedzialność za siebie, asertywność, życie celowe, prawość. Szczególnie wartościową część stanowi omówienie kształtowania poczucia własnej wartości u dzieci z punktu widzenia umiejętności wychowawcy, sprzyjających temu zadaniu. Są to umiejętności z zakresu komunikacji, stymulacji rozwoju dziecka oraz dostosowania opieki i metod wychowawczych do wieku dziecka. Przedstawione treści przekonują, że poczucie własnej wartości i proces jego kształtowania nadają odpowiedni kierunek życiu dziecka, a następnie dorosłego człowieka, wpływając także na jakość życia.

Historyk sztuki Paweł Maciąg zaprosił do refleksji nad kształtowaniem sprawności moralnych poprzez sztukę. W artykule pt. *Cogitationis poenam nemo patitur? O kształtowaniu sprawności moralnych przez sztukę* wskazuje na wychowawczą funkcję sztuki. Zdaniem Autora, każde dzieło jest tak uposażone, że może estetycznie oddziaływać na ludzi. W ten sposób staje się jednym z podstawowych czynników kształtowania świadomości człowieka w wymiarze estetycznym, ale też wywierania wpływu na kształtowanie trwałych cech jego osobowości, w tym także w zakresie jego moralnej postawy. W przekonaniu Autora sztuka jest nie mniej znacząca niż nauka pod względem tego, czego dokonuje w człowieku, a nawet wydaje się silniejsza, bowiem oprócz odczucia piękna mimowolnie kształtuje moralną sferę człowieka. Chociaż każde dzieło ma moc oddziaływa-

nia, nie oznacza to jednak, że każde oddziałuje. Autor ciekawie ilustruje swoje przekonania na przykładach, przywołując prace nawet odległych artystów, które wpływały i wciąż wpływają na sferę moralną człowieka.

Refleksję zamyka artykuł doktoranta w zakresie pedagogiki Mateusza Obrębskiego pt. *Wpływ autorytetu dorosłych na wychowanie dzieci i młodzieży*. Autorytet został w nim potraktowany jako istotny warunek sprzyjający kształtowaniu sprawności moralnych. Autor rozważył pojęcie i rodzaje autorytetu oraz czynniki wpływające na jego istnienie: proces socjalizacji i wychowania (z podkreśleniem roli rodziny i szkoły), kulturę oraz media. Za szczególnie cenne należy uznać podkreślenie roli autorytetu w wychowaniu i kształtowaniu sprawności moralnych na podstawie danych empirycznych, pochodzących z badań własnych. Zostały one przeprowadzone wśród uczniów szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Wnioski badawcze dotyczą wskazania potencjału wychowawczego autorytetu, ale też podkreślenia niepokoju w zakresie poruszanej problematyki, co może inspirować Czytelnika do wniosków natury praktycznej.

Zaproponowana refleksja dotycząca kształtowania sprawności moralnych ma charakter interdyscyplinarny. Została podjęta z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych i odniesiona do różnych przestrzeni życia i wychowania. Jej celem jest zainicjowanie dyskusji teoretycznej oraz zainspirowanie do działań praktycznych, sprzyjających moralnemu usprawnieniu człowieka. Jest ono istotnym elementem dobrostanu indywidualnego i społecznego.

Mądrości myśli i działania w kształtowaniu sprawności moralnych życzą Czytelnikom, Autorom i sobie

*Anna Jazukiewicz
Iwona Jazukiewicz*

Halina Gajdamowicz

Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi

KSZTAŁTOWANIE SPRAWNOŚCI MORALNYCH (CNÓT) ISTOTĄ PROCESU WYCHOWANIA MORALNEGO

Aksjologiczny wymiar wychowania

Rozważania na temat cnót moralnych należy poprzedzić analizą pojęcia *wychowanie*, którego jednoznaczne zdefiniowanie jest niemożliwe. Sposób rozumienia tego pojęcia zależy bowiem od wielu czynników, przede wszystkim od założeń filozoficznych, przesłanek antropologicznych, ontologicznych, epistemologicznych, na których opiera się dany system (teoria) wychowania. Kazimierz Sośnicki przyjmuje, że pedagogika jest nauką filozoficzną, a jej podstawowe założenia wywiedzione są z filozofii, z określonego światopoglądu. Sposób interpretacji *wychowania* pozostaje w ścisłym związku z problemami natury ogólnej, filozoficznej, które koncentrują się wokół odpowiedzi na pytania: Czym jest świat, kim jest człowiek i jaka jest jego istota? Jakie jest miejsce człowieka w świecie, w jakiej relacji z nim pozostaje? „Rozwiązanie zagadnienia istoty świata, istoty człowieka jego roli w świecie nadaje dopiero sens podstawowym założeniom wychowania¹”.

¹ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 8.

Problemy te można badać zasadniczo z perspektywy dwóch odmiennych koncepcji filozoficznych – naturalistycznej i humanistycznej. Pedagogika naturalistyczna odwołuje się do przyrodniczej interpretacji świata. Przyjmuje, że wszelkie zjawiska czy procesy zachodzące w świecie to przejaw działania sił przyrody i są podporządkowane jej prawom, a człowiek jest wyłącznie częścią przyrody. Nie istnieją inne cele poza tymi, które tkwią w naturze, a rozwój jednostki przebiega zgodnie z prawami natury. Inaczej zagadnienie wychowania ujmuje pedagogika humanistyczna. Opiera się na założeniu, że istotę człowieka należy opisywać w powiązaniu z procesami duchowymi „jako istotę »humanistyczną« podlegającą jeszcze innym prawom niż tylko prawom konieczności przyczynowej, a więc prawom wartości i powinności”². Założenia pedagogiki humanistycznej, aksjologicznej, leżą u podstaw teorii wychowania, przyjmującej kształtowanie cnót moralnych za istotną właściwość procesu wychowania. Do tego nurtu pedagogiki będziemy się odwoływać w rozważaniach.

Należy także uwzględnić inną ważną przyczynę niejednoznacznego rozumienia pojęcia *wychowanie*, a mianowicie dwa podejścia do *wychowania*. Pierwsze to podejście instrumentalne, akcentujące sposoby realizacji celów (bliższych i dalszych), zadań związanych z codzienną praktyką wychowawczą, drugie natomiast to podejście teoretyczne (aksjologiczne), w którym namysł nad wychowaniem skupia się na pytaniu: „Ku jakim celom i wartościom należy prowadzić wychowanka?”. Najpierw pytamy o treść, istotę, sens wychowania, a następnie poszukujemy sposobów realizacji określonych celów. Ustalanie dróg, metod realizacji celów jest głównym zadaniem praktyki edukacyjnej, podczas gdy rozważanie istoty, celu wychowania stanowi teoretyczny, aksjologiczny wymiar tego procesu. W zależności od rozmieszczenia powyższych akcentów można bardziej skłaniać się ku teoretyczno-aksjologicznej lub też praktycznej definicji po-

² *Ibidem*, s. 287.

jęcia *wychowanie*. Sposoby definiowania *wychowania* – teoretyczny bądź praktyczny – nie wykluczają się nawzajem, przeciwnie – są w stosunku do siebie komplementarne. Sprowadzenie zaś tego pojęcia do wymiaru wyłącznie praktycznego, z którym mamy do czynienia w kierunkach pedagogiki pragmatycznej, podobnie jak utożsamianie wychowania z filozofią jest przejawem jednostronności, nieuzasadnionym uproszczeniem³.

Pomimo wielu definicji i podejść do zjawiska *wychowania*, warto zauważyć, że **pojęcie to ma zawsze odniesienie do wartości, jest więc pojęciem aksjologicznym**. Wychowanie, jak podkreślał niejednokrotnie K. Sośnicki, jest procesem progresywnym, co oznacza, że zakłada rozwój, osiąganie coraz wyższego poziomu formalnego i merytorycznego dyspozycji osobowościowych. Kryterium rozwoju jednostki obok względów formalnych stanowią przede wszystkim **wartości**. Doskonalenie dyspozycji jednostki, według przyjętych wartości, jak twierdził Jacek Woroniecki, jest podstawowym zadaniem wychowania. „Wychowanie zwraca się w pierwszej linii do władz pożądawczych, tj. do woli i do uczuć, i im to ma właśnie nadać te różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami”⁴. Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) jest przedmiotem zainteresowania wychowania moralnego, co więcej – nawiązując do tytułu niniejszego opracowania, należy podkreślić – jest jego istotą. J. Woroniecki wskazuje na istniejący związek wychowania moralnego, skupiającego się na kształtowaniu cnót, z procesem kształcenia, zmierzającym do doskonalenia funkcji rozumu, czyli funkcji poznawczych. Ten związek jest jednak ograniczony, wychowanie moralne zajmuje się funkcjami rozumu tylko w pewnym zakresie. Wiedza i sprawności umysłowe mają znaczenie dla wychowania moralnego, kształcenia charakteru, stanowią podstawę do podjęcia działań usprawniających postępowanie według wartości. Natomiast same

³ Wybitny pedagog pochodzenia rosyjskiego Sergiusz Hessen niejednokrotnie w swoich publikacjach propagował tezę, że pedagogika jest stosowaną filozofią.

⁴ J. Woroniecki OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, cz. I, Lublin 1986, s. 345.

w sobie nie są obiektem zainteresowania wychowania moralnego. Jest godne podkreślenia, że J. Woroniecki niezwykle trafnie i, co więcej, zgodnie ze współczesną myślą pedagogiczną odróżnia *wychowanie* od *wykształcenia*. Jak zauważa, wykształcenie w pierwszej kolejności zajmuje się wyrobieniem funkcji (władz) poznawczych: zmysłów, pamięci, myślenia, uwagi, wyobraźni. Kształcenie nie zajmuje się natomiast usprawnianiem woli i uczuć, czyli władz pożądawczych. Proces kształcenia mimo to ma wpływ na wyniki wychowania moralnego, daje bowiem podstawy wiedzy i sprawności intelektualnych, niezbędnych do rozpoznania wartości, do kierowania się nimi w życiu. Z drugiej strony bez opanowania woli i uczuć nie może być mowy o systematycznym kształceniu umysłu. „Samo nauczanie przeto, gdy jest porządnie przeprowadzone, swą systematycznością i porządkiem wywiera bardzo silny wpływ wychowawczy. Poza tym życie moralne potrzebuje zawsze pewnego przynajmniej minimum wiadomości teoretycznych, będących przedmiotem wykształcenia. Harmonijne przeto współdziałanie wychowania z wykształceniem jest absolutnie konieczne”⁵.

Sprawności moralne (cnoty) i ich kształtowanie w procesie wychowania

Przyjęte i scharakteryzowane powyżej założenia odnośnie do pojęcia *wychowanie* można przyjąć za podstawę rozważań na temat cnót moralnych ich kształtowania w procesie wychowania i ich znaczenia w rozwoju podmiotowości jednostki. Pojęcie *cnota moralna* było popularne w pedagogice polskiej okresu międzywojennego. Do jego spopularyzowania przyczynił się zwłaszcza dominikanin ojciec Jacek Woroniecki. Po II wojnie światowej w dobie rozpowszechniania się tak zwanej pedagogiki socjalistycznej zaczęło „wychodzić z mody”. Również obecnie pojęcie *cnota moralna* jest rzadko

⁵ Tamże, s. 345.

stosowane w piśmiennictwie pedagogicznym. Można natomiast spotkać się z tym pojęciem w pracach poświęconych wychowaniu obywatelskiemu (często używa się w nich terminu cnoty obywatelskie). Do nielicznych wyjątków w literaturze pedagogicznej należy praca Witolda Starnawskiego, zatytułowana: *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*⁶. Autor podaje, że *cnota* (gr. *arete*, łac. *virtus*) w starożytnej Grecji początkowo oznaczała siłę fizyczną i zręczność, potem pojęciem tym zaczęto określać również przymioty ducha. W największym skrócie pojęcie to można zdefiniować jako stałą dyspozycję do czynienia dobra. W naszych rozważaniach nie możemy ograniczyć się do lapidarnego opisu pojęcia cnót moralnych, termin ten stanowić będzie ważne ogniwo w refleksji na temat wychowania moralnego i jego istoty. Aby zrozumieć, czym jest cnota moralna, należy odwołać się do szerszego terminu: *sprawność moralna*. Jacek Woroniecki wyróżnił trzy rodzaje sprawności: intelektualne, techniczne i moralne. Dwa pierwsze nie podlegają – jak pisze autor – prawu moralnemu i nie dzielą się na dobre i złe, co najwyżej na prawidłowe i błędne. Inaczej jest w dziedzinie moralnej, tu w zależności od tego, czy idą one w kierunku prawa moralnego, czy przeciwnie, dzielą się na dobre i złe. Pierwsze nazywamy cnotami, a drugie wadami.



Rysunek 1. Podział sprawności moralnych

Źródło: opracowanie własne.

⁶ W. Starnawski, *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011.

Jedne i drugie sprawiają, że pewne czyny spełniamy szybciej, łatwiej i bez wahania. Są one utrwaloną skłonnością, dyspozycją do zachowań – w przypadku cnót – zgodnych z wymaganiami moralnymi, w przypadku zaś wad skłonnością do czynów złych. Cnota jest według J. Woronieckiego „jakby skapitalizowaniem lub skondensowaniem całego szeregu wysiłków i doświadczeń, pozwalających teraz szybciej i sprawniej wypełniać to, co z początku tyle trudów i wahań kosztowało”⁷.

Cnoty jako stałe dyspozycje do czynienia dobra nie są skłonnością wrodzoną, lecz wyuczoną, podobnie jak wady, czyli skłonności do czynienia zła. Wiele uwagi temu zagadnieniu poświęcił wspomniany polski teoretyk wychowania Kazimierz Sośnicki. Podobnie jak J. Woroniecki uzasadniał, że dyspozycje nie są gotowymi skłonnościami, z którymi przychodzimy na świat. Odrzuca on naturalistyczną perspektywę wyjaśniania istoty dyspozycji. Istota dyspozycji według tego autora zawarta jest w doświadczeniu życiowym jednostki. Dyspozycje są niejako zapisem zdarzeń, które choć dziś już zapomniane i nieświadome, stanowią skondensowaną historię jednostki. Psychologiczna teoria dyspozycji wyjaśnia wiele istotnych problemów, związanych z genezą dyspozycji, ich wpływem na zachowanie, reakcje człowieka, dając tym samym niezbędne informacje do określenia zadań wychowawczych i ich realizacji. Wyjaśnienie istoty dyspozycji – jak podkreślał K. Sośnicki – pomaga zrozumieć ważne dla wychowania zagadnienie trwałości i stałości sposobów zachowania w określonych sytuacjach. Trwałość dyspozycji jest następstwem kumulacji doświadczeń jednostki, które pozostawiają trwały ślad w jej systemie nerwowym. Dotychczasowe przeżycia, sposoby reagowania, wszystko to, co składa się na doświadczenie życiowe człowieka, trwa w nim. Istnieją one często jako nieuświadomione warunki obecnych zachowań i reakcji.

⁷ J. Woroniecki, dz. cyt., s. 360–361.

Niełatwo jest je zmienić, przekształcić, bowiem – jak zakładał K. Sośnicki – „jako minione są one już nienaruszalne”⁸.

Pogłębiona refleksja teoretyczna i badania empiryczne prowadzone przez znaną psycholog Marię Jarymowicz i jej zespół potwierdzają słuszność poglądów J. Woronieckiego, K. Sośnickiego i wielu innych teoretyków wychowania, że utrwalone zasady postępowania mają wpływ na aktualne zachowania jednostki⁹. Początkowo refleksyjne, świadome procesy wyboru wartości w miarę nabierania doświadczenia i systematycznie powtarzanych ćwiczeń przekształcają się – jak zauważa M. Jarymowicz – w automatyczne sposoby reakcji. Można powiedzieć, że system regulacji przekształca się w samoregulację, pod jednym wszakże warunkiem, że ukształtowane zostaną w podmiocie odpowiednie standardy norm i wartości, czyli standardy aksjologiczne. Wszyscy wspomniani autorzy zgodnie z powszechnym w nauce poglądem podkreślają rolę czynnika genetycznego w powstawaniu i rozwoju sprawności (cnót, nawyków postępowania), ale jego rola i proporcje między tym co wrodzone, a tym co nabyte pozostają nadal niewyjaśnione. Nie wiemy, jaki jest udział doświadczenia życiowego, warunków życia, czynników zewnętrznych na powstawanie i rozwijanie się dyspozycji i w jakiej mierze są one zdeterminowane przez czynnik dziedziczny i wrodzony. Do poglądów prof. M. Jarymowicz i badań przez nią prowadzonych naważymy szerzej, omawiając kształtowanie podmiotowości jednostki w procesie wychowania moralnego i roli cnót moralnych w tym procesie.

Warto zatrzymać uwagę na problemie automatyzmu zachowań moralnych, co w refleksji J. Woronieckiego przyjmuje postać rozważań na temat różnicy między zachowaniami automatycznymi a cnotami moral-

⁸ K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Inowrocław 1946.

⁹ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa 2008.

nymi. Autor omawia trzy główne różnice między zachowaniami automatycznymi, czyli nawykami, a sprawnościami moralnymi.

Po pierwsze, oba zjawiska powstają przez powtarzanie tych samych czynów, pojawia się przez to utrwalona skłonność ułatwiająca tego rodzaju czyny, a utrudniająca w mniejszym lub większym stopniu inne. „Jednak między nawykami i sprawnościami istnieje głęboka różnica polegająca na tym, że nawyki powstają nieświadomie, mechanicznie, dlatego działają automatycznie, odruchowo, podczas gdy sprawności są skutkiem świadomego namysłu i dalej też działają świadomie”¹⁰. Moment świadomości jest w sprawnościach moralnych sprowadzony do minimum, bo istotą sprawności jest minimalizacja wysiłku i „operowanie skapitalizowanym niejako doświadczeniem; ale tam gdzie sprawność działa, zawsze jest mgnienie interwencji rozumu”¹¹. Godne podkreślenia jest to, że współczesna nauka i badania psychologiczne potwierdzają słuszność poglądów J. Woronieckiego. Wnioski z badań nad wpływem procesów refleksyjnych na procesy utajone, sformułowane przez M. Jarymowicz, ugruntowują opracowaną przez dominikanina teorię sprawności moralnych. Na pytanie o możliwości wpływu podmiotu na własne funkcjonowanie autorka odpowiada następująco: „Innymi słowy, przyjmujemy, że podobnie jak możliwe jest bezwiedne uleganie procesom utajonym, tak niewykluczone są – bez pośrednictwa kontroli podmiotu – wpływy reguł i efektów myślenia refleksyjnego na automatyczne funkcjonowanie podmiotu”¹². U podstaw tych mechanizmów – co szczególnie akcentuje M. Jarymowicz – leżą utrwalone standardy wartości.

Drugą istotną różnicą między nawykiem a sprawnością jest to, że pierwszy całkowicie opanowuje daną funkcję, w wyniku czego jednost-

¹⁰ J. Woroniecki, dz. cyt., s. 334.

¹¹ Tamże, s. 334.

¹² M. Jarymowicz, dz. cyt., s. 58.

ka odruchowo popełnia te same czyny. Sprawność natomiast daje przewagę pewnym czynom, ale pozostawia wolność wyboru innych czynów. „Cnota równie jak wada tylko skłania, ale nie zniewala i człowiek zawsze zachowuje wolność postąpienia przeciw temu, do czego one skłaniają. Pierwiastek świadomości jest tu ostoją wolności”¹³.

Po trzecie, sprawności moralne (cnoty), dzięki udziałowi rozumu, świadomości, są kategorią żywą, rozwojową, dzięki nim jednostka zmierza do doskonałości w realizacji dobra moralnego, a ono jest ze swej natury otwarte, dynamiczne, niewyczerpalne. Stąd też pochodzi dynamizm rozwojowy jednostki zmierzającej ku doskonałości.

Należy jeszcze zwrócić za J. Woronieckim uwagę na charakterystyczną właściwość cnoty moralnej, a mianowicie na towarzyszące jej radość i pogodę ducha: „(...) zdobyta kosztem wielu wysiłków cnota sprawia, że przejawom jej towarzyszy zawsze pewna radość. Tam, gdzie tej radości nie ma, możemy być pewni, że cnota nie jest jeszcze silnie ugruntowana”¹⁴.

Interesujące zwłaszcza z pedagogicznego punktu widzenia jest zagadnienie związku między sprawnościami moralnymi a wadami, czyli skłonności do złych zachowań. Otóż J. Woroniecki zauważa, że każdej cnotie przeciwstawić możemy wadę, a między nimi istnieje stałe zmaganie. Funkcje nieopanowane przez cnotę nabywają niepostrzeżenie skłonności przeciwnych, ujawniają się w postaci wad. Sprawności moralne, czy to cnoty, czy wady, są właściwościami dynamicznymi, będącymi w ciągłym rozwoju, każde zatrzymanie się w rozwoju aktywizuje siły przeciwne, dlatego J. Woroniecki stwierdza: „Kto nad cnotami nie pracuje, tego władze porastają chwastem wad”. Jest to podstawowe przesłanie dla wychowania i samowychowania. Zatem sprawdzoną metodą kształtowania cnót moralnych w procesie wychowania jest ćwiczenie, systematyczne wdrażanie

¹³ Tamże, s. 334.

¹⁴ Tamże, s. 369.

wychowanka do postępowania według zasad moralnych. Pedagog ma wielorakie możliwości wykorzystania w tym celu sytuacji naturalnych, ponadto może organizować, wywoływać sytuacje skłaniające wychowanka do podjęcia określonego postępowania, dokonania wyboru ćwiczenia sprawności lub ich zaniedbania. Znaczenie ćwiczeń w kształtowaniu sprawności moralnych doceniali pedagodzy polscy zwłaszcza w okresie międzywojennym (J. Wł. Dawid, S. Hessen, J. Korczak, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, K. Sośnicki, S. Szuman, L. Zarzecki). Ćwiczenie sprawności jest nie do przecenienia, czego świadomość mają nie tylko teoretycy pedagogiki, ale przede wszystkim nauczyciele. Efekty wychowania zarówno w dziedzinie kształcenia umysłowego, moralno-społecznego, a także pozostałych, tj. wychowania fizycznego i estetycznego, w dużej mierze zależą od czasu poświęconego na ćwiczenia określonych umiejętności. Przekonuje o tym m.in. współczesny amerykański pedagog, autor popularnego podręcznika dydaktyki Richard I. Arends¹⁵. Zastanawia się on nad tym, ile czasu należy poświęcić na ćwiczenia i czy powinny być one rozłożone w czasie, czy wykonywane płynnie. Autor, wybitny praktyk, zwraca uwagę na rolę ćwiczeń w doprowadzeniu do niemal automatycznego wykonywania czynności.

Problem kształtowania automatyzmu w zakresie czynów moralnie dobrych, w szerokim kontekście wychowania do wartości i podmiotowości wychowanka, podejmuje wspomniana wcześniej psycholog Maria Jarymowicz. Lektura jej prac, zwłaszcza cytowanej wcześniej książki *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, skłania do sformułowania ciekawych i ważnych wniosków pedagogicznych. Otóż autorka dzięki prowadzonym badaniom dowiodła, że początkowo świadoma regulacja zachowań i refleksyjny namysł nad czynem dzięki pracy wychowawczej, systematycznym ćwiczeniom sprawności może przekształcić się w zachowania

¹⁵ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.

niemalże automatyczne. U podstaw tych zachowań leżą standardy aksjologiczne, natomiast sam mechanizm zachowań upodabnia się do regulacji automatycznej. Okazuje się, że proces kształtowania sprawności moralnych (cnót) jest podstawowym czynnikiem rozwoju podmiotowości, którą można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Proponowana przez M. Jarymowicz definicja podmiotowości uwzględnia najważniejsze atrybuty podmiotowości. Podążanie śladem rozważań autorki pozwala odkryć istotne zależności między podmiotowością, wolnością moralną i standardami wartości respektowanymi oraz praktykowanymi w życiu. Z rozważań tych wynika, że u podstaw podmiotowości leżą wartości, standardy aksjologiczne, które poprzez kolejne etapy rozwoju jednostki zbliżają ją do osiągnięcia w miarę pełnej podmiotowości. W tej przestrzeni pojawiają się sprawności moralne (cnoty) jako nieodzowne warunki dochodzenia do podmiotowości.

Podmiotowość nie jest właściwością daną raz na zawsze, jest człowiekowi zadana, należy ją doskonalić, zmagać się z licznymi przeciwnościami na drodze do jej osiągnięcia. U poszczególnych ludzi osiąga większy lub mniejszy stopień dojrzałości, w związku z tym konieczne jest odróżnienie pojęcia *podmiot* od *podmiotowości*. Podmiot to osoba, podmiotowość to szereg atrybutów przysługujących osobie i sprawiających, że osoba kieruje własnym postępowaniem, że sama dla siebie staje się przedmiotem poznania, dąży do osiągnięcia określonych sprawności intelektualnych, moralnych. Obok założenia stwierdzającego, że podmiotowość nie jest nam dana w postaci gotowej, lecz musimy ją rozwijać, drugim ważnym przesłaniem teorii podmiotowości opracowanej przez M. Jarymowicz jest teza o związku rozwoju podmiotowości z rozwojem moralności jednostki. Regulacja automatyczna wprawiona w ruch przez egotyczne potrzeby i zainteresowania jednostki zostaje stopniowo poszerzona o regulację opartą na wartościach uwzględniających dobro innych ludzi. Dzieje się tak za sprawą rozwoju intelektu i pochodzącej od niego zdolności do de-

centracji, postrzegania rzeczywistości także z punktu widzenia innych. Po przejściu przez etap socjocentryzmu, czyli nastawienia na dobro własnej grupy (tzw. swoich), jednostka może dzięki ukierunkowaniu wychowawczemu i własnemu wysiłkowi wejść na poziom aksjocentryzmu, czyli postępowania według wartości moralnych¹⁶. Jak już wspomniano, na tym etapie ważną rolę odgrywają sprawności moralne, nadające postępowaniu jednostki przejrzystość i jednolitość, zarysowują trwałe cechy charakteru i ugruntowują jego trwałość.

Maria Jarymowicz wyraziście eksponuje tezę, że istota podmiotowości jest ściśle związana ze standardami wartości, że postępowanie według nich (aksjocentryzm) jest jej istotą. Zauważa jednak, że nie zawsze ludzie stosują się do norm moralnych. Nie należy wnioskować, że rozwój zdolności refleksyjnego postrzegania świata, w tym zdolności posługiwania się pojęciami aksjologicznymi, zawsze prowadzi do wyborów wartościowych moralnie, że człowiek refleksyjny to uosobienie dobra, a bezrefleksyjny to demon zła. Przed takim uproszczeniem przestrzega autorka, wzbogacając tym samym swoje rozważania o aspekt pedagogiczno-etyczny. Podobnie na ten temat wypowiada się św. Jan Paweł II. Twierdzi, że przyczyną postępowania niezgodnego z normami moralnymi może być świadomy wybór bądź nieznajomość prawdy o wartościach, czyli prawdy aksjologicznej¹⁷. Szczególne miejsce wśród wyróżnionych przez św. Jana Pawła II rodzajów prawdy zajmuje **prawda aksjologiczna**. Nie istnieje inna droga zgłębienia aktu wyboru wartości przez jednostkę jak poznanie jej poprzez czyny, których jest sprawcą. Wolny wybór wartości dokonuje się zawsze na drodze przyporządkowania prawdzie i postępowania według niej. Poznanie prawdy o przedmiocie jako o dobru, przeżycie wartości i przyję-

¹⁶ Przywołać tu należy ideę faz rozwojowych jednostki J. Piageta, L. Kohlberga, M. Debesse, E. Dupreela, jak też H. Muszyńskiego.

¹⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969.

cie jej za motyw własnego postępowania to porządek urzeczywistniający prawdę aksjologiczną.

Uzależnienie postępowania człowieka od prawdy aksjologicznej kształtuje w nim rzeczywistość normatywną. Normy moralne różnią się od innych rodzajów norm, tylko one odnoszą się do czynu i do człowieka jako osoby; rodzą się we wnętrzu człowieka, osiagającego wysoki poziom podmiotowości. Wcześniej w okresie heteronomii moralnej są narzucane z zewnątrz.

Prawda aksjologiczna jest warunkiem wolności jednostki, a zatem jej podmiotowości. Wolność i prawda są nierozzerwalnie sprzężone. Prawda, jak mówi św. Jan Paweł II, nie niweczy wolności, ale ją wyzwala. Wolność wyraża się w prawdzie, zawiera w sobie zależność od prawdy. „Spełnienie wolności w prawdziwości – czyli na zasadzie korelacji do prawdy jest równoznaczne ze spełnieniem osoby”¹⁸. Można zatem określić wolność jako dynamiczny stosunek do prawdy, jako urzeczywistnienie prawdy, a zarazem jako samorealizację osoby. Autor wyróżnia wolność w znaczeniu podstawowym i rozwiniętym. Wolność w znaczeniu podstawowym jest równoznaczna z samostanowieniem, z przeżyciem „ja chcę”; „mogę – nie muszę”. Zależność od własnego „ja” jest podstawą wolności. „Wolność właściwa człowiekowi, wolność osoby poprzez wolę, utożsamia się z samostanowieniem jako z rzeczywistością doświadczalną, najpełniejszą i najbardziej podstawową zarazem”¹⁹.

Rozwinięte pojęcie wolności wychodzi natomiast poza jej rozumienie podstawowe, oznacza nie tylko zdolność wyboru, samostanowienia zgodnie z własną wolą (co wyraża się w przeżyciu „ja chcę”), ale odniesienie do określonej wartości. Rozwinięte znaczenie wolności należy rozumieć jako intencjonalne zwrócenie się do pewnych wartości w świetle prawdy

¹⁸ Tamże, s. 183.

¹⁹ Tamże, s. 120.

o nich. Ten akt nazywa autor poznawczym przeżyciem wartości. Należy odnotować, że odróżnienie wolności w znaczeniu podstawowym od wolności w ujęciu rozwiniętym ma istotne znaczenie dla procesu wychowania. Wskazuje bowiem, że w kształtowaniu osobowości, sprawności poznawczych, a przede wszystkim moralnych, nie można odwoływać się tylko do wolności podstawowej, rozumianej jako wolność wyboru. Wychowawca ma obowiązek wyjaśniać uczniom, na czym polega poszerzone rozumienie wolności. Właściwy sens wolności ujawnia konieczność odniesienia aktów chcenia do tych wartości, które oparte są na prawdzie – przypomnijmy – prawdzie aksjologicznej. Jest to najgłębszy sens wychowania, a zarazem jedno z najtrudniejszych zadań w praktyce edukacyjnej.

W świetle powyższych rozważań odślania się wychowawczy sens kształtowania sprawności moralnych. Są one nieodzowne przy założeniu, że opierają się na prawdzie o wartościach, usprawniają dochodzenie do niej. Wybór prawdy aksjologicznej i sprawność działań z nią zgodnych to istota wychowania, podstawa wszelkich zabiegów wychowawczych.

Bibliografia

- Arends R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa 2008.
- Krąpiec A.M., *Człowiek jako osoba*, Lublin 2009.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Inowrocław 1946.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej w przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Starnawski W., *Bycie osobą, Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986.

SHAPING MORAL EXCELLENCES (VIRTUES)
AS THE ESSENCE OF MORAL UPBRINGING

Summary

This article discusses the subject of moral virtues. It has been initially assumed that this problem is closely related to the essence of the upbringing process. That is why the issue of upbringing is analysed in depth at the beginning of the article showing that it is impossible to unambiguously describe this phenomenon. The next part concerns the subject of moral excellences. It has been assumed, in accordance with Jacek Woroniecki's theories, that two types of moral excellences can be distinguished: virtues and vices. Their mutual relations have been shown in this article. Next, the differences between virtues and habits have been discussed and it has been highlighted that virtues, i.e. positive moral excellences, differ from habits as they are never fully automatic.

The last part of the article refers to professor Maria Jarymowicz's theory showing the importance of moral excellences in developing morality and subjectivity of an individual. The consideration in this article is closed by a reflection on the issue of freedom according to Saint John Paul II. It is the fullest expression of human subjectivity.

Tłum. Anna Sokółowska

Jacek Śliwak, Józef Partyka, Beata Zarzycka, Paweł Łobaczewski

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Paweł Łobaczewski

Wyższe Seminarium Duchowne w Paradyżu

MAKIAWELIZM A RELACJE INTERPERSONALNE, CZYLI JAK MANIPULOWANIE LUDŹMI WPŁYWA NA STOSUNKI MIĘDZYLUDZKIE

Jednym ze sposobów oddziaływania na zachowania i psychikę jednostki bądź grupy ludzi jest manipulacja. Oprócz tego pojęcia stosuje się również takie terminy, jak: makiawelizm, inżynieria społeczna, psychotechnika, wywieranie wpływu na ludzi, sterowanie ludźmi. Zjawisko to jest powszechnie znane i opisywane w wielu dyscyplinach społecznych, między innymi w psychologii społecznej. Manipulacja wywołuje najczęściej negatywne skojarzenia, gdyż odnoszona jest do celów ocenianych moralnie jako złe oraz tych oddziaływań na innych, które sprawiają, że podświadomie zachowują się oni w taki sposób, w jaki świadomie i z własnej woli prawdopodobnie nie zachowaliby się. Traktowana jest również jako realizowanie przez podmiot stosujący tę metodę oddziaływania ukrytych przed opinią publiczną celów. Pożądane zachowania i decyzje uzyskuje się, fałszując rzeczywistość poprzez naginanie faktów do założonej tezy, dobieranie faktów w ten sposób, by przemawiały za określo-

ną tezą, często stosując otwarte kłamstwo¹. Ten rodzaj wpływu społecznego zwykle traktowany jest jako intencjonalny, to znaczy manipulator z premedytacją używa znanych sobie technik, by osiągnąć zamierzony cel. Stosowanie manipulacji to wywieranie pewnego rodzaju nacisku, co ma swoje skutki w środowisku, w którego otoczeniu manipulator żyje. Niemal każdego dnia ludzie mają styczność ze świadomymi bądź bezwolnymi wpływami - zarówno wywierają je na innych, jak też są im sami poddawani. Słowo manipulacja (franc. *manipulation*) pochodzi od łacińskiego wyrażenia *manipulus*, oznaczającego „naręczce, wiązkę”. Słowem tym określa się także pracę wykonywaną ręcznie, bardzo skomplikowaną i wymagającą precyzji. Współcześnie zjawisko manipulacji definiowane jest jako „kształtowanie albo przekształcanie poglądów albo postaw osób albo środowisk, dokonywane poza ich świadomością”².

Z pojęciem manipulacji bezpośrednio wiąże się zjawisko makiawelizmu. Słownik języka polskiego definiuje machiawelizm jako „postawę charakteryzującą się cynizmem i brakiem skrupułów”³. Można go również zdefiniować jako całą strategię zachowań społecznych, w której dochodzi do manipulowania innymi ludźmi dla uzyskania osobistych celów, często wbrew interesom tychże osób⁴. A zatem makiawelista to osoba manipulująca innymi i tak na nich wpływająca, by osiągnąć własne cele.

Machiawelizm uznaje, że cel, do którego dąży człowiek, uświęca środki, a więc jest ważniejszy niż prawda czy niezależność myślenia osób poddawanych wpływowi. Według Machiavellego każde działanie i zachowanie jest właściwe, jeśli prowadzi do osiągnięcia celu. Wszystko zosta-

¹ Por. J. Śliwak, *Socjotechnika. Encyklopedia katolicka*, t. 18, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2007.

³ Tamże.

⁴ A. Grzywa, *Manipulacja. Mechanizmy psychologiczne*, Kraśnik 1997.

nie usprawiedliwione, nawet jeśli jest sprzeczne z zasadami moralnymi i etycznymi. Manipulacja jest dozwolona, a wręcz konieczna, bo bez niej trudno cokolwiek osiągnąć, natomiast granica między dobrem i złem jest zatarta, a świat nie jest czarno-biały, lecz pozostaje w sferze szarości. Gdy uczciwość przestaje popłacać, zostaje zaniechana – liczy się tylko to, co może doprowadzić do realizacji celu⁵.

Cechy osobowości „urodzonych manipulatorów”, na które wskazują badacze⁶, to: traktowanie ludzi jak narzędzi, którymi można się posługiwać dla własnych korzyści, brak empatii, nieumiejętność dzielenia z innymi emocji, brak współczucia czy zrozumienia, nierespektowanie praw innych, wysoki poziom odporności na wpływy ze strony ludzi, nieliczenie się z prawdą – fałszowanie rzeczywistości. O makiawelistach twierdzi się również, że są gotowi zaakceptować tylko te normy, które mogą im pomóc w osiągnięciu zamierzeń, pozostałe są zbędne i niewarte nawet uwagi. Ich hierarchia wartości wynika tylko z chęci realizacji własnych planów, bez respektowania innych, powszechnych wśród ludzi wartości, takich jak zdrowie, rodzina czy miłość. A. Grzywa⁷ sugeruje, że makiaweliści uzyskują przewagę nad innymi osobami, gdyż mają większą odporność na stres, który stanowi dla nich dodatkowy zapalnik, paliwo, nie zaś trudną do przeskoczenia barierę. Łatwiejsze jest dla nich funkcjonowanie w sytuacjach napięcia nerwowego, z których niemal czerpią swoją energię.

Makiaweliści nie potrafią budować trwałych relacji z innymi ludźmi. W kontaktach interpersonalnych liczą się dla nich jedynie własne cele

⁵ *Encyklopedia „Białych Plam”*, red. M. Fijołek, M. Korytkowska, B. Kowaliszyn, Z. Kusiak, J. Warecka, K. Warecki, A. Winiarczyk, Radom 2003.

⁶ M. Jarymowicz, *Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi*, w: *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Warszawa 1980, s. 285–317; A. Grzywa, dz. cyt.

⁷ A. Grzywa, dz. cyt.

i korzyści, dlatego nie są to relacje głębokie, oparte na wzajemnym zaufaniu. Poziom zaufania u takich osób jest bardzo niski bądź znikomy⁸. Ich zachowanie względem innych jest nacechowane znaczną wrogością. W dużej mierze są negatywnie nastawieni do bliskich czy współpracowników. Stwarzają wrażenie osób chłodnych, wyobcowanych ze środowiska, które przez swój charakter tworzą dystans w stosunku do ludzi, tak by nie byli zależni emocjonalnie od innych. Są zdolni stworzyć nić porozumienia tylko w taki sposób, by druga strona czuła powinność wobec swojego manipulatora⁹. W związku z powyższym wydaje się, że makiaweliści są odporni na wpływy innych jednostek i dużo trudniej zmieniają swoje postawy. Do listy negatywnych cech opisujących osobowość makiawelistów należą również: chęć rywalizacji, wysoka mściwość, brak empatii, brak zaufania wobec innych ludzi, nadmierna podejrzliwość¹⁰. Jednocześnie potrafią oni skrzętnie budować „niby-związki” emocjonalne z otoczeniem. Należy więc przyjąć, że osobowość ogranicza kontakty społeczne makiawelistów, równocześnie pozostawiając pewne pole dla rozwoju tych ich typów, które uważają dla siebie za niezbędne. Wykazując taką postawę, makiaweliści stają się koordynatorami dla wytwarzania związków międzyludzkich opartych tylko na jednostronnym zaangażowaniu emocjonalnym.

Badaniem makiawelizmu po raz pierwszy zajęli się R. Christie i F. Geis¹¹, którzy scharakteryzowali i klasyfikowali osobowość oraz zachowania społeczne ludzi o podwyższonym wskaźniku makiawelizmu. Autorzy ci wyodrębnili wysoki i niski wskaźnik tej cechy wśród przeba-

⁸ Por. M.B. Gurtman, *Trust, Distrust, and Interpersonal Problems: A Circumplex Analysis*, „Journal of Current Psychological Research” 1992, No. 32, s. 989–1002.

⁹ Por. I. Pilch, *Osobowość makiawelisty i niemakiawelisty w ocenie własnej i partnerów*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2 (12), s. 865–273.

¹⁰ Por. M.B. Gurtman, dz. cyt.

¹¹ R. Christie, F. Geis, *Studies in Machiavellianism*, New York 1970.

danych osób. Sprawdzali, w jakim stopniu zgadzają się one z poglądami Machiavellego¹² i na tej podstawie scharakteryzowali makiawelistów i niemakiawelistów. Badania prowadzone przez M. Gurtmana¹³ miały za zadanie określić, jakiego typu trudności w relacjach międzyludzkich doświadczają ludzie o różnym stopniu zaufania. W jego założeniach makiawelizm był określany jako brak zaufania. Problemy, jakie podali makiaweliści, wiązały się z podobnymi cechami osobowościowymi, głównie opartymi na negatywnych odczuciach.

M. Gurtman formułując wnioski ze swoich badań, opisał brak zgodności między genezą problemów makiawelistów i ludzi o niskim stopniu zaufania. O ile ich problemy związane z relacjami społecznymi były podobne, o tyle ich podstawy były zróżnicowane. Makiaweliści swoją nieufność opierali na wrogości wobec innych ludzi oraz mściwości wobec ich zachowań, natomiast nieufający niemal zgodnie twierdzili, że problemem jest chęć dominacji nad innymi jednostkami¹⁴.

J. McHoskey, W. Worzel i G. Szyarto¹⁵ wysunęli hipotezę dotyczącą związku makiawelizmu z psychopatią – według nich mają ten sam wymiar osobowościowy. Ich cechami wspólnymi są: powierzchowny urok, łatwość wypowiedzi, zawyżone poczucie własnej wartości, patologiczne kłamstwo, brak poczucia winy i empatii oraz unikanie odpowiedzialności. Jednocześnie wykazali, że psychopatię i makiawelizm łączą lęk, podatność na nudę oraz brak celów długoterminowych, za wyjątkiem materialnych. Podobne wyniki do wyżej referowanych uzyskali również

¹² Por. tamże.

¹³ Por. M.B. Gurtman, dz. cyt.

¹⁴ Por. M.B. Gurtman, dz. cyt.

¹⁵ J. McHoskey, W. Worzel, G. Szyarto, *Machiavellianism and Psychopathy*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, nr 74, s. 192–210.

K. Lee oraz M. Ashton¹⁶, którzy potwierdzili silne korelacje między makiawelizmem a psychopatią. Wykazali również słabe połączenia między makiawelizmem a narcyzmem. Badania, które opisują agresywne zachowania makiawelistów, niestety nie są popularne.

W eksperymencie prowadzonym przez J.C. Touheya¹⁷ wykazana została umiarkowana korelacja pomiędzy makiawelizmem a agresywnością i samokontrolą w grupie badanych mężczyzn. W grupie kobiet ten sam związek odnotowano na niskim poziomie dla agresji, a wysoki dla samo-kontroli. Podobne wnioski wynikają z badań G. Nathansona, D.L. Paulhusa i K.M. Williamsa¹⁸. Wykazały one, że makiawelizm może nieść za sobą skłonności do znęcania się oraz, w niższym stopniu, przestępstwa.

Badania dotyczące samobójstw prowadzone przez P.J. Watsona, J.T. Millirona i R.J. Morrisa¹⁹ zdefiniowały makiawelizm jako sceptycyzm w zachowaniach integralności społecznej. Jak zakładano, makiawelizm pozytywnie wiązał się ze skalą wyobcowania, depresją i lękiem, negatywnie zaś z orientacją wspólnotową i samooceną. Dlatego też makiawelizm został odczytany jak jeden z czynników wpływających na brak integracji społecznej, sprzyjający alienacji i izolacji, co pośrednio sprzyja występowaniu samobójstw w grupie ludzi o wysokim jego poziomie.

¹⁶ K. Lee, M.C. Ashton, *Psychopathy, Machiavellianism and Clinical Depression in a Geriatric Sample*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, No. 34, s. 659–660.

¹⁷ J.C. Touhey, *Machiavellians and Social Mobility*, „Psychological Reports” 1971, No. 29, s. 650.

¹⁸ G. Nathanson, D.L. Paulhus, K.M. Williams, *Predictors of a Behavioral Measure of Scholastic Cheating: Personality and Competence but not Demographics*, „Contemporary Educational Psychology” 2006, No. 31, s. 97–122.

¹⁹ P.J. Watson, J.T. Milliron, R.J. Morris, *Social Desirability Scales and Theories of Suicide: Correlations with Alienation and Self-consciousness* „Personality and Individual Differences” 1995, No. 6 (19), s. 701–711.

B. Zarzycka i inni²⁰ analizowali związek między makiawelizmem a preferencją wartości. Stosując w badaniach kwestionariusz Schwarza, wykazali, że osoby o wysokim wskaźniku globalnego makiawelizmu szczególnie ceniły sobie wartości hedonistyczne (korelacja pozytywna), a mniej preferowały wartości prospołeczne (korelacja negatywna). W badaniach przeprowadzonych przez R. Drwała²¹, dotyczących różnic w systemach wartości osób z różnym poziomem makiawelizmu, zastosowano dwa narzędzia psychologiczne: skalę Mach i skalę wartości Rokeacha. Wyniki dowiodły, że makiawelizm koreluje dodatnio z takimi wartościami, jak: dostatnie życie, szczęście, przyjemność, życie pełne wrażeń, wolność, uznanie społeczne. Ujemnie zaś z takimi wartościami, jak: równość, zbawienie, bezpieczeństwo narodowe, pokój na świecie, świat piękna. Spośród wartości instrumentalnych makiaweliści wybierali najczęściej: ambicję, intelekt, odpowiedzialność, odwagę, opanowanie, natomiast niżej cenią takie cechy, jak: uczciwość, pomocność, uprzejmość. Wyniki te wydają się tożsame z obrazem makiawelisty jako osoby pragmatycznej, egocentrycznej i hedonistycznej. Z badań M. Czerniawskiej i M. Zabielskiej²² wynika, że makiaweliści cenią bardziej niż niemakiaweliści wartości ostateczne: wolność, dostatnie życie, mniej zaś: pokój na świecie, zbawienie. Jednocześnie wyżej oceniają wartości instrumentalne: ambicję, intelekt, logikę, szerokie horyzonty, a niżej: uczciwość, skłonność do wybaczenia²³.

²⁰ B. Zarzycka, J. Śliwak, J. Partyka, A. Kutera, *Struktura wartości a makiawelizm, czyli co nas powstrzymuje przed manipulowaniem innymi*, w: *Sprawności moralne a rozwój moralny*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 9–37.

²¹ R. Drwał, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995.

²² M. Czerniawska, M. Zabielska, *Makiawelizm, samoocena a system wartości*. „Nowy Test” 2000, nr 1, 59–73.

²³ Por. tamże.

Biorąc powyższe rozważania pod uwagę, należy zauważyć, że makiawelizm łączy się nierozzerwalnie z wieloma aspektami społecznego funkcjonowania człowieka. Wiąże się z osobowością, wartościami, wpływa na relacje interpersonalne, ich kształt i intensywność.

Niektórzy uznają, że relacje interpersonalne są jednym z najważniejszych czynników, które nadają życiu znaczenie²⁴, jednak mimo wielu prób ich zdefiniowania (m.in. przez Z. Zaborowskiego, R. Hindego czy R.B. Adlera²⁵) nie można podać jednej, spójnej definicji, ponieważ pojęcie to jest wieloznaczne i można je rozważać z różnych punktów widzenia. Najogólniej rzecz ujmując, są one definiowane jako wszelakie interakcje zachodzące pomiędzy jednostkami bądź między jednostką a całą społecznością. Z. Zaborowski²⁶ zdefiniował relacje interpersonalne jako powtarzające się stosunki zachodzące między ludźmi, umożliwiające wykreowanie standardowych postaw i zachowań. Relacje interpersonalne to również proces obustronnej wymiany informacji o osobach i część komunikacji zachodzącej pomiędzy ludźmi. Tych dwu procesów nie można oddzielić od siebie, gdyż jedne wynikają z drugich. Dzięki dobrym oddziaływaniom ludzie potrafią lepiej poznać drugiego człowieka, zrozumieć jego postawę oraz wczuć się w jego sytuację. Tak wykreowane relacje opierać się mogą na empatii, czyli zdolności wczuwania się w innych. Pozwalają wyzwoić pozytywne odcienie współdziałania międzyludzkiego²⁷. Osoby otwarte, świadome siebie, dużo łatwiej nawiązują kontakt z ludźmi niż osoby o nastawieniu introwertywnym. Jednak wytworzone już relacje z osobami in-

²⁴ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, F.R. Proctor, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006, s. 256.

²⁵ Z. Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie*, Wrocław 1976; R. Hinde, *Toward Understanding Relationships*, New York 1979; R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, F.R. Proctor, dz. cyt.

²⁶ Z. Zaborowski, dz. cyt.

²⁷ Por. Z. Nęcki, *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1996.

trowertywnymi są dużo trwalsze, postawione na pewniejszym gruncie, bo skoro zdołały się otworzyć, obdarzyły zaufaniem, to tak jakby wpuściły drugą osobę do swojego prywatnego świata. Są wtedy silniej związane emocjonalnie²⁸. Uczucia pozytywne umacniają relacje interpersonalne na poziomie akceptowalnym przez obie strony. Same dostrzegają wymierne korzyści płynące z zawiązanych oddziaływań. Czują się pewnie w danej relacji, nie muszą ukrywać swoich stanowisk społecznych. Związki takie opierają się więc na życzliwości, przyjaznym podejściu czy szacunku. Są łatwiejsze do podtrzymywania. Człowiek odczuwa w nich radość, wzrasta poczucie jego własnej wartości. Relacje negatywne zamykają drogę do samorealizacji. Związki oparte na strachu czy przymusie nie będą szczere, a pierwszorzędną będzie w nich chęć dominowania jednej strony nad drugą. Podobnie relacje oparte na wyzysku czy manipulacji nie pozwalają na rozwój osobisty. Jeżeli jedna osoba chce osiągnąć tylko własne korzyści kosztem innych, nie będzie w stanie zbudować solidnych relacji²⁹. Zawsze będzie dążyć do odnalezienia jak najlepszej pozycji dla siebie. Sama zamyka sobie drogę do pozytywnych relacji z otoczeniem. Jeżeli w kontaktach międzyludzkich zrealizowanie potrzeb osobistych staje się czymś najważniejszym, to może się tak zdarzyć, że to, czego oczekuje się od innych, cel, do którego się podąża, przekreśla możliwość budowania relacji opartych na szczerości. Relacje interpersonalne oparte na oczekiwaniach danej jednostki prowadzą bezpośrednio do powstania postawy pożądanycj jedynie własnych korzyści³⁰. To prosta droga do wprowadzenia w życie zasad makiawelizmu, a zatem przez *stricte* makiawelistyczną postawę relacje z otoczeniem są zaburzone, stają się niejasne i nieszczerze. Może to prowadzić do bardzo negatywnych emocji w człowieku (manipulatorze,

²⁸ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.

²⁹ Por. Z. Zaborowski, dz. cyt.

³⁰ S. Moscovici, *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, Warszawa 1998.

osobie manipulowanej). Manipulator stara się przedstawić wszelkie idee tak, by służyły wprowadzeniu w życie jego planów. Nie jest on wtedy osobą związaną społecznie i uczuciowo z innymi ludźmi. Wszelkie relacje, jakie tworzy, są podporządkowane jego własnym korzyściom i nie są oparte na prawdzie³¹. Manipulator nie potrafi budować trwałej więzi z innymi, zaburza to jego rozwój emocjonalny, ogranicza jego samego i może doprowadzić do zamknięcia w sobie. Osoba manipulowana zaś, będąc podatną na wpływy, oczekuje, że kontakt zawiązany z manipulatorem jest szczerzy. Przez to może zaangażować się emocjonalnie w daną relację. Jeżeli oddziaływanie między tymi osobami okaże się nieprawdziwe, rozmiijające się z oczekiwaniami osoby manipulowanej, traci ona zaufanie do innych, co przekłada się na jakość jej późniejszych relacji z innymi: brak wiary w szczerą intencję, przekonanie o chęci wykorzystania jej w relacjach, odcięcie emocjonalne od środowiska, unikanie relacji z innymi ze względu na ryzyko zranienia czy odrzucenia³².

Jak wynika z prezentowanych tu rozważań, powiązania między tymi dwiema zmiennymi (makiawelizmem i relacjami interpersonalnymi) nie są jednoznaczne i trudno jest je precyzyjnie z góry określić. Dlatego też tematyka powiązania makiawelizmu i relacji międzyludzkich jest tak zajmująca.

Problem badań i hipotezy

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, sformułowano cel badań, a mianowicie określenie związków między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi. Na tej podstawie sformułowano (w postaci pytań)

³¹ A. Jarmuła, *Manipulacja i wywieranie wpływu na ludzi: podstawy, metody, techniki, przykłady*, Wrocław 2006.

³² Por. A. Batko, *Sztuka perswazji, czyli język wpływu i manipulacji*, Warszawa 2004.

następujące problemy badawcze: 1) Czy istnieje związek między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi, a jeżeli tak, to jaki? 2) Czy wysoki poziom makiawelizmu wiąże się z negatywnymi relacjami interpersonalnymi? 3) Czy niski poziom makiawelizmu wiąże się z pozytywnymi relacjami interpersonalnymi? 4) Czy powiązania między analizowanymi zmiennymi są podobne u kobiet i mężczyzn?

W odpowiedzi na tak postawione pytania sformułowano następujące hipotezy: H1: Między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi występuje istotnie statystyczny związek. H2: Osoby z wysokim poziomem makiawelizmu charakteryzują się złymi relacjami interpersonalnymi. H3: Osoby z niskim poziomem makiawelizmu charakteryzują się pozytywnymi relacjami interpersonalnymi, zorientowanymi na innych ludzi. H4: Korelacje między makiawelizmem i relacjami interpersonalnymi są różne w podgrupie kobiet i mężczyzn.

Narzędzia badawcze

Do zweryfikowania powyższych hipotez w procedurze badawczej zastosowano: *Skalę Makiawelizmu (MACH IV) R. Christiego i F.L. Geis*. Metoda ta polega na ustosunkowaniu się badanej osoby do 20 twierdzeń z trzech wymiarów: 1) taktyka w kontaktach międzyludzkich, 2) właściwości natury ludzkiej, 3) wymiar moralności. Badana osoba zaznacza, w jakim stopniu zgadza się z twierdzeniami. Ocena dokonywana jest na siedmiostopniowej skali, gdzie 7 oznacza „w zasadzie się zgadzam”, a 1 „całkowicie się nie zgadzam”. Wynikiem badań jest ogólny wskaźnik makiawelizmu oraz wyniki częściowe z poszczególnych skal. Badanie przeprowadzane jest indywidualnie lub grupowo³³. Do wyniku ogólnego dodaje się 20 punktów po to, aby „teoretycznie neutralny” punkt skali

³³ K. Pospiszyl, *Psychopatia*, wyd. 3, Warszawa 2000.

wynosił sto punktów i mieścił się w przedziale od 40 (najniższy możliwy wynik) do 160 (najwyższy). Im wynik jest wyższy, tym wyższy wskaźnik makiawelizmu.

Kwestionariusz Stosunków Międzyludzkich (VIR)

H. Vertommen i F. Rochette

Jest to metoda służąca tylko do badań eksperymentalnych, prowadzonych w celach naukowych. Autorzy przedstawili relacje interpersonalne za pomocą kombinacji trzech możliwości: a) ukierunkowanie relacji, b) pozycja zachowania, c) sposób zachowania. Kwestionariusz ten jest badaniem dwuczęściowym. Część pierwsza ma za zadanie zbadanie relacji na płaszczyźnie zachowań danej osoby wobec innych ludzi („Ja – Inni”), zaś druga – układ odniesienia innych wobec badanego „Inni – Ja”. Za pomocą Kwestionariusza Stosunków Międzyludzkich możliwe jest określenie faktycznego stanu stosunków interpersonalnych (poziom realny), jakie badana osoba tworzy oraz określa, jak chciałaby, by wyglądały (poziom życzeniowy). Arkusz badania składa się z 80 stwierdzeń. W ramach odpowiedzi na postawione stałe pytanie: „Czy tak jest?”, wykorzystuje się skalę siedmiostopniową: 1 oznacza „nigdy”, zaś 7 to odpowiedź „zawsze”.

W przeprowadzonym badaniu wykorzystano jedynie część „Ja – Inni” na obu poziomach poznania³⁴. Stanowiące tę część podskale to:

1. *Dominacja* – określa stan emocjonalny względem odczuwania własnej siły, zarysowuje sylwetkę człowieka pod kątem dominowania nad innymi ludźmi. Jest to cecha wyrażająca własną wartość, jej siłę wzrastającą, mówi także o poczuciu zaufania względem samego siebie. Dodatnio koreluje z autonomią, zaś ujemnie z poczuciem niższości.

³⁴ M. Jarosz, *Interpersonalne uwarunkowania religijności*, Lublin 2003.

2. *Altruizm* – odnosi się bezpośrednio do opiekuńczych oddziaływań zachodzących na płaszczyznach międzyludzkich. Skala ta wskazuje pozytywne powiązanie z towarzyskością.
3. *Towarzyskość* – skala mówiąca o relacjach w grupie, opartych na serdeczności wobec innych ludzi, solidarności z otoczeniem. Jest ona podstawą kreowania wielu nowych powiązań ze społecznością. Jej skorelowanie z altruizmem jest pozytywne, zaś negatywne oddziałuje z poczuciem niższości.
4. *Poczucie niższości* – określone jako kompleks własnej osoby względem innych ludzi. Zaniżona jest wartość człowieka, który uważa siebie za kogoś mniej ważnego od pozostałych. Osoba taka nie potrafi w pełni pokazać swojej osobowości, skrywa siebie samego za innymi. Skala ta daje pozytywne powiązanie z zależnością i jawną urazą, ujemnie zaś z dominacją i towarzyskością.
5. *Podejrzana powściągliwość* – określa wszelkie oddziaływania oparte na rozczarowaniu, nieufności oraz te, które wykazują chęć wycofania się z nawiązywania relacji międzyludzkich. Zaprzecza ona więszości pozytywnych powiązań. Skala ta jest pozytywnie skorelowana z jawną urazą, a negatywnie z towarzyskością.
6. *Jawna uraza* – odczucie oparte na wrogości względem ludzi. Zaprzecza jakimkolwiek relacjom interpersonalnym przez swój negatywny wydzźwięk. Jest powiązana dodatnio z autonomią i podejrzliwą powściągliwością, natomiast ujemnie z towarzyskością i atrakcyjnością społeczną.
7. *Samozaufanie* – pozwala określić stan autonomii zachowanej w stosunkach międzyludzkich, gdzie przeważają niezależność i uodpornienie na wpływy ze strony otoczenia. Jest odwrotna do pomniejszania własnej wartości, gdyż opiera się na zawyżonym stosunku względem własnej osoby. Pozytywne koreluje ze skalą określającą jawną urazę, negatywnie zaś wiąże się z poczuciem niższości.

Wymiary te zostały podzielone na dwie grupy: pozytywną, zawierającą takie skale, jak: *towarzyskość*, *altruizm*, *samozaufanie*, oraz negatywną, w skład której wchodzi takie skale, jak: *dominacja*, *poczucie niższości*, *zależność*, *podejrzliwa powściągliwość* oraz *jawna uraza*. Rzetelność dla ośmiu podskal wynosi 0,83, natomiast rzetelność zbadana metodą test-retest po 14 dniach wynosi 0,86. Autor stwierdza istnienie korelacji skali z innymi skalami, badającymi relacje interpersonalne³⁵.

Badaniami objęto 103 osoby, z czego 53,4% stanowiły kobiety, natomiast mężczyźni 46,6%. Wiek badanych osób wahał się w przedziale 25–45 lat. Średnia wieku badanej grupy wyniosła 33 lata. Zdecydowaną większość grupy stanowiły osoby niezamężne (44,7%) oraz pozostające w związku małżeńskim (39,8%). W mniejszym stopniu reprezentowani byli rozwodnicy (9,7%) oraz wdowy i wdowcy (5,8%). W grupie badanych najwięcej osób miało wykształcenie wyższe (53,4%) oraz średnie (40,8%). Jedna osoba zakończyła edukację na poziomie podstawowym (1%), 5 zaś na zawodowym (4,9%). Najwięcej badanych pochodziło ze wsi (35,9%). Na drugim miejscu znaleźli się mieszkańcy miast o wielkości do 20 tysięcy mieszkańców (16,5%) oraz powyżej 100 tysięcy mieszkańców (16,5%). Najmniej badanych pochodziło z miast o przedziale 20 tysięcy – 100 tysięcy mieszkańców (14,6%).

Analiza uzyskanych wyników

W celu określenia związków zachodzących między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi najpierw opisano wyniki uzyskane przez badane osoby w poszczególnych zmiennych, najpierw makiawelizmu, następnie relacji międzyludzkich. W dalszej kolejności skorelowano wyniki badanych osób w trzech wymiarach makiawelizmu (*taktyka w kontak-*

³⁵ M. Jarosz, dz. cyt.

tach, właściwości natury ludzkiej, moralność) z podwymiarami relacji interpersonalnych. Analizę uzyskanych wyników zaprezentowano w poniżej zamieszczonych tabelach oraz dokonano analizy ilościowej i jakościowej uzyskanych wyników.

Makiawelizm

Poniżej zaprezentowane zostaną średnie wyniki i odchylenia standardowe, uzyskane przez wszystkie badane osoby oraz podgrupy kobiet i mężczyzn w makiawelizmie i jego wymiarach.

Tabela 1. Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) w podskalach testu MACH IV dla całej grupy oraz z podziałem według płci

Nazwa testu	Grupa zasadnicza N = 103		Kobiety N = 55		Mężczyźni N = 48	
	M	SD	M	SD	M	SD
Taktyka w kontaktach	54,24	6,62	52,50	6,55	56,23	6,19
Właściwości natury ludzkiej	56,91	7,17	56,35	8,38	57,56	5,48
Moralność	27,29	2,94	26,98	3,21	27,65	2,60
MACH IV wynik ogólny	106,85	9,25	104,96	9,75	109,02	8,22

Źródło: opracowanie własne.

Średnia uzyskana w ogólnym wyniku tej skali dla całej grupy wynosi $M = 106,85$, a odchylenie standardowe (SD) = 9,25. Na podstawie powyższych danych należy zauważyć, że badana populacja odznacza się przeciętnym wskaźnikiem makiawelizmu. Jeśli chodzi o podgrupy wyodrębnione ze względu na płeć, okazało się, że mężczyźni wykazują wyższy wskaźnik makiawelizmu niż cała grupa i podgrupa kobiet. Wyższe wyniki mężczyzn odnotowano zarówno w wyniku ogólnym ($M = 109,02$, $SD = 8,22$), jak i w każdej z podskal testu.

Relacje interpersonalne

W tabeli 2 przedstawiono średnie wyniki i odchylenia standardowe badanych osób (całej grupy i podgrup kobiet i mężczyzn) w teście relacji interpersonalnych.

Tabela 2. Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) w podskalach testu VIR dla całej grupy oraz z podziałem według płci

Nazwa testu	Grupa zasadnicza N = 103		Kobiety N = 55		Mężczyźni N = 48	
	M	SD	M	SD	M	SD
VIR Dominacja	39,65	9,21	40,18	8,90	39,04	9,61
VIR Towarzystwość	46,60	7,36	48,29	7,15	44,67	7,19
VIR Altruizm	38,52	8,40	40,18	8,46	36,63	8,03
VIR Poczucie niższości	38,20	7,21	39,04	8,05	37,25	6,05
VIR Zależność	34,09	8,50	34,62	8,30	33,48	8,94
VIR Podejrzliwa powściągliwość	40,77	7,60	41,49	8,54	39,98	6,35
VIR Jawna uraza	41,37	9,00	42,58	9,03	39,98	8,87
VIR Samozaufanie	47,56	9,34	49,02	8,81	45,89	9,75

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zaprezentowane w tabeli 2 dowodzą, że w przypadku całej grupy (kobiety + mężczyźni) najwyższe średnie uzyskano w skali *samozaufanie* ($M = 47,56$; $SD = 9,34$) i w skali *towarzystwość* ($M = 46,60$; $SD = 7,36$). Najniższe wyniki badane osoby uzyskały w skali mierzącej *zależność* ($M = 34,09$; $SD = 8,50$), *altruizm* ($M = 38,52$; $SD = 8,40$) i *poczucie niższości* ($M = 38,20$; $SD = 7,21$). Analizując osobno podgrupę kobiet, należy zauważyć, że one również uzyskały najwyższe średnie wyniki w skalach *samozaufanie* i *towarzystwość*. Podobnie zresztą wyglądają średnie wyniki w podgrupie mężczyzn. Jeżeli chodzi o najniższe wyniki,

to wyniki w podgrupach były podobne, chociaż u kobiet do najniższych średnich wyników weszła skala *poczucie niższości*.

Makiawelizm a relacje interpersonalne

W celu rozwiązania sformułowanego problemu, czyli pokazania powiązań między makiawelizmem i relacjami interpersonalnymi, skorelowano wyniki testu MACH IV (makiawelizm) i WIR (relacje międzyludzkie). Wyniki tej procedury w grupie zasadniczej i w podgrupach kobiet i mężczyzn zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Korelacje między makiawelizmem a poszczególnymi wymiarami relacji interpersonalnych w grupie zasadniczej oraz w grupie kobiet i mężczyzn.

Wymiar relacji interpersonalnych	Grupa zasadnicza		Kobiety		Mężczyźni	
	r	p	r	p	r	p
Dominacja	,157	n.i.	,128	n.i.	,164	n.i.
Towarzystwość	,096	n.i.	,146	n.i.	,178	n.i.
Altruizm	-,101	n.i.	-,090	n.i.	-,172	n.i.
Poczucie niższości	-,130	n.i.	-,101	n.i.	-,159	n.i.
Zależność	-,103	n.i.	,000	n.i.	-,206	n.i.
Podejrzliwa powściągliwość	,236	,016	,305	,024	,198	n.i.
Jawna uraza	,213	,035	,250	n.i.	,187	n.i.
Samozaufanie	,236	,016	,211	n.i.	,253	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane w tabeli 3 wyniki ujawniły, że między ogólnym wymiarem makiawelizmu a poszczególnymi podwymiarami relacji interpersonalnych w grupie zasadniczej na 8 analizowanych skal odnotowano tylko 3 powiązania istotne statystycznie. Wielkości tych 3 współczynników korelacji są zbliżone i mają charakter dodatni. *Podejrzliwa powściągliwość*

($r = 0,236$; $p < 0,05$) i *samozaufanie* ($r = 0,236$; $p < 0,01$) charakteryzują się identycznym współczynnikiem korelacji, natomiast *jawna uraza* ($r = 0,213$; $p < 0,05$) odznacza się nieco niższym współczynnikiem. Uzyskane wyniki dowodzą, że osoby z wyższą gotowością do manipulowania innymi ludźmi w zakresie relacji interpersonalnych charakteryzują się nieufnością, odrzuceniem oraz skłonnością do wycofywania się z relacji interpersonalnych (nieufność jest zaprzeczeniem serdeczności oraz bliskich relacji interpersonalnym). Dodatkowo ich relacje odznaczają się wrogością, dominującą postawą w relacjach interpersonalnych, nieugiętością i agresją. Myślą o tym, żeby nie pozwolić nikomu się wykorzystywać. Powiązanie makiawelizmu ze skalą *samozaufania* dowodzi również, że w relacjach z innymi makiaweliści mają wysokie poczucie własnej wartości i dążą do autonomii. W podgrupie kobiet tylko *podejrzliwa powściągliwość* koreluje z makiawelizmem, a za charakterystyczne należałoby uznać brak istotnych statystycznie powiązań w podgrupie mężczyzn.

Taktyka w kontaktach międzyludzkich a relacje interpersonalne

W drugim etapie analiz poszukiwano powiązań między wyodrębnionymi aspektami makiawelizmu a relacjami interpersonalnymi. Najpierw zainteresowano się podskalą makiawelizmu, jaką jest *taktyka w kontaktach międzyludzkich*. Również tutaj analizy przeprowadzono w obrębie grupy zasadniczej i podgrup kobiet i mężczyzn.

Taktyka w kontaktach międzyludzkich koreluje istotnie statystycznie aż w 6 na 8 analizowanych skal. *Altruizm* ($r = -0,539$; $p < 0,01$), *poczucie niższości* ($r = -0,384$; $p < 0,01$) i *zależność* ($r = -0,210$; $p < 0,05$) osiągnęły najwyższe współczynniki korelacji (bardzo istotne statystycznie) i każdy z nich ma charakter ujemny. *Dominacja* ($r = 0,218$; $p < 0,01$), *jawna uraza* ($r = 0,263$; $p < 0,01$) oraz *samozaufanie* ($r = 0,200$; $p < 0,05$) odznaczają się niższymi współczynnikami korelacji, a znak tych współczynników jest

Tabela 4. Korelacje (r Pearsona) między podskalą makiawelizmu *taktyka w kontaktach międzyludzkich* a poszczególnymi wymiarami relacji interpersonalnych w grupie zasadniczej oraz w grupie kobiet i mężczyzn

Wymiar relacji interpersonalnych	Grupa zasadnicza		Kobiety		Mężczyźni	
	r	p	r	p	r	p
Dominacja	,218	,040	,299	,027	n.i.	n.i.
Towarzystwość	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Altruizm	-,539	,000	-,415	,002	-,635	,000
Poczucie niższości	-,384	,000	-,420	,001	-,287	,048
Zależność	-,210	,033	-,293	,030	n.i.	n.i.
Podejrzliwa powściągliwość	,024	n.i.	n.i.	n.i.	,360	,012
Jawna uraza	,263	,007	n.i.	n.i.	,412	,004
Samozauwanie	,200	,043	,330	,014	n.i.	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

ujemny. Uzyskane wyniki pozwalają powiedzieć, że makiaweliści stosują taktykę najskuteczniejszych metod postępowania z ludźmi charakteryzującą się w zakresie relacji międzyludzkich małą troską o innych, nieakceptowaniem partnera na płaszczyźnie emocjonalnej, małą opiekuńczością w stosunku do innych ludzi. Im wyższe wyniki uzyskuje osoba manipulująca, stosując różne taktyki, tym jej relacje interpersonalne są mniej ukierunkowane na innych ludzi, a ona sama jest mniej wyrozumiała i oferuje mniej wsparcia innym. Wysoka negatywna korelacja z *poczuciem niższości* pozwala dodatkowo stwierdzić, że osoby manipulujące (stosujące określone taktyki) są niezależne od innych ludzi, nie akceptują partnerów na płaszczyźnie społecznej, nie potrzebują wsparcia ani pomocy i sympatii innych. Taki opis makiawelistów uzupełniają dodatkowo dodatnie korelacje z *dominacją*, *jawną urazą* i *samozauwaniem*, co pozwala wysnuć wniosek, że są to osoby dominujące, świadome swojej siły i akceptujące siebie, które uważają się za osoby kompetentne i zdolne do prowadzenia innych.

Podobnie jak w przypadku osób uzyskujących wysoki wynik w makiawelizmie ogólnym, również osoby stosujące określone taktyki manipulacyjne odznaczają się podwyższoną *jawną niechęcią*, a przez to wrogością, odrzucaniem innych osób i nieugiętością. Są to osoby dbające o autonomię w relacjach z innymi ludźmi, mające wysokie poczucie własnej wartości. Wyodrębniona podgrupa kobiet charakteryzuje się podobnymi relacjami interpersonalnymi co grupa zasadnicza, jedynie brak jest powiązań z *jawną urazą*, a więc kobiet nie cechuje tak wyraźna wrogość i odrzucanie innych osób. W podgrupie mężczyzn powiązania między typem makiawelizmu nazwanym taktyką a relacjami interpersonalnymi są najslabsze (najmniej liczne). Na ośmiu badanych mężczyzn tylko trzech uzyskało 3 istotne powiązania statystyczne. Są to negatywne powiązania z *altruizmem* i *poczuciem niższości* oraz pozytywne z *jawną urazą*. Tak więc mężczyźni stosujący określone taktyki w manipulacji są mniej troskliwi i mniej akceptują partnerów relacji. Nie mają kompleksów w stosunku do innych, nie potrzebują ich wsparcia ani pomocy (albo potrzebują w znacznie mniejszym stopniu). Pozytywne powiązanie z *jawną urazą* czy *niechęcią* pokazuje, że w relacjach interpersonalnych mężczyźni tego typu są nieugięci, agresywni i dbają o to, by nikt ich nie wykorzystał.

Właściwości natury ludzkiej a relacje interpersonalne

Kolejnym wymiarem makiawelizmu poddanym analizie jest właściwość natury ludzkiej. Tak jak poprzednio skorelowano wyniki tego wymiaru z relacjami międzyludzkimi w grupie zasadniczej w podgrupie kobiet i mężczyzn, czego wyniki zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Korelacje (r Pearsona) między podskala makiawelizmu właściwości natury ludzkiej a poszczególnymi wymiarami relacji interpersonalnych w grupie zasadniczej oraz w grupie kobiet i mężczyzn

Wymiar relacji interpersonalnych	Grupa zasadnicza		Kobiety		Mężczyźni	
	r	p	r	p	r	p
Dominacja	,245	,013	,328	,015	n.i.	n.i.
Towarzystwość	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Altruizm	-,509	,000	-,497	,000	-,540	,000
Poczucie niższości	-,382	,000	-,400	,003	-,324	,025
Zależność	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Podejrzliwa powściągliwość	,414	,000	,396	,003	,502	,000
Jawna uraza	,420	,000	,480	,000	,388	,006
Samozauwanie	,550	,000	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Wymiar właściwości natury ludzkiej, czyli taki wymiar manipulacji, który zakłada, że większość ludzi jest zła i nieżyczliwa, koreluje istotnie statystycznie z takimi wymiarami relacji interpersonalnych, jak: *altruizm* i *poczucie niższości*, i związek ten jest negatywny. Ponadto bardzo istotnie i pozytywnie koreluje z *samozauwaniem* ($r = 0,550$; $p < 0,00$), *jawną urazą* ($r = 0,420$; $p < 0,01$), *podejrzliwą powściągliwością* ($r = 0,414$; $p < 0,01$) i *dominacją* ($r = 0,245$; $p < 0,05$). Przedstawione w tabeli 5 rezultaty dowodzą, że manipulatorzy, którzy są przekonani, iż wiara w drugiego człowieka wiąże się zawsze z kłopotami, w relacjach interpersonalnych wykazują brak *altruizmu*. Im silniejsze przekonanie, że drugi człowiek to kłopot, tym mniejsza opiekuńczość, wsparcie i wyrozumiałość. Takie osoby w minimalnym stopniu potrzebują wsparcia i opieki ze strony innych ludzi. Ludzie, którzy są silnie przekonani, że świat składa się głównie z osób naiwnych, są dominujący, podejrzliwi, charakteryzują się niechęcią do innych osób i dążą do autonomii w relacjach z innymi ludźmi. W grupie kobiet i mężczyzn, podobnie jak we wcześniejszej podskali,

więcej powiązań istotnych statystycznie stwierdza się w podgrupie kobiet niż mężczyzn. Kobiety charakteryzują się tymi samymi powiązaniem co grupa zasadnicza, z wyjątkiem skali *samozaufanie*. Wśród mężczyzn brak jest powiązań istotnych statystycznie z *samozaufaniem* i *dominacją*.

Moralność a relacje interpersonalne

Ostatnią z analizowanych skal makiawelizmu jest *moralność*, czyli wymiar mówiący o tym, że ludzie cierpiący powinni mieć prawo do eutanazji i że można być nieuczciwym. Podobnie jak w poprzednich skalach skorelowano ten wymiar z wymiarami relacji interpersonalnych, a wyniki tych analiz zaprezentowano w tabeli 6.

Tabela 6. Korelacje (r Pearsona) między podskalą makiawelizmu *moralność* a poszczególnymi wymiarami relacji interpersonalnych w grupie zasadniczej oraz w grupie kobiet i mężczyzn

Wymiar relacji interpersonalnych	Grupa zasadnicza		Kobiety		Mężczyźni	
	r	P	r	p	r	p
Dominacja	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Towarzystwość	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Altruizm	-,426	,000	-,379	,004	-,469	,001
Poczucie niższości	-,317	,001	n.i.	n.i.	-,444	,001
Zależność	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Podejrzliwa powściągliwość	,226	,007	,290	,031	n.i.	n.i.
Jawna uraza	,303	,002	,298	,027	,366	,010
Samozaufanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zaprezentowane w powyższej tabeli pokazują, że wymiar makiawelizmu nazwany *moralnością* koreluje, na poziomie istotnym statystycznie, w grupie zasadniczej z 4 skalami relacji interpersonalnych, taki-

mi jak *altruizm* ($r = -0,426$; $p < 0,01$) i *poczucie niższości* ($r = -0,317$; $p < 0,01$), gdzie związki są bardzo istotne statystycznie i mają charakter ujemny. Dwie pozostałe skale to *jawna uraza* ($r = 0,303$; $p < 0,01$) i *podejrzliwa powściągliwość* ($r = 0,266$; $p < 0,01$) – tu jednak powiązania mają znak dodatni. Tak więc u osób, u których rośnie wskaźnik poczucia, że lepiej być nieuczciwym (niemoralnym), obniża się poziom altruizmu, opiekuńczości, wyrozumiałości. Maleje również potrzeba wsparcia, opiekuńczości i sympatii od innych. Wraz ze wzrostem niemoralności i nieuczciwości wzrasta również jawna niechęć, wrogość i odrzucenie innych osób. Podobne powiązania, jak w grupie zasadniczej, zachodzą w grupie kobiet i mężczyzn, z tą różnicą, że w grupie kobiet nie odnotowano istotnych statystycznie powiązań z *poczuciem niższości*, które są widoczne w grupie mężczyzn ($r = -0,444$; $p < 0,01$). W grupie kobiet natomiast statystycznie istotna jest korelacja z *podejrzliwą powściągliwością* ($r = 0,290$; $p < 0,05$), podczas gdy w grupie mężczyzn jest to zależność nieistotna. Charakterystyka relacji interpersonalnych kobiet i mężczyzn z podwyższonym wskaźnikiem niemoralności jest więc z małymi wyjątkami podobna do tej w grupie zasadniczej.

Podsumowanie i dyskusja wyników

H1: Między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi występuje istotnie statystyczny związek. H2: Osoby z wysokim poziomem makiawelizmu charakteryzują się gorszymi relacjami interpersonalnymi. H3: Osoby z niskim poziomem makiawelizmu charakteryzują się pozytywnymi relacjami interpersonalnymi, zorientowanymi na innych ludzi. H4: Korelacje między makiawelizmem i relacjami interpersonalnymi są różne w podgrupie kobiet i mężczyzn.

Podsumowując, należałoby przede wszystkim zauważyć, że makiawelizm ogólny koreluje w mniejszym stopniu z relacjami interpersonalnymi

niż jego podwymiary. Jeszcze mniejszą liczbę powiązań między analizowanymi zmiennymi odnotowano w podgrupie kobiet, a wśród mężczyzn nie stwierdzono w ogóle powiązań istotnych statystycznie. Znacznie więcej powiązań istotnych statystycznie z relacjami interpersonalnymi dają podwymiary makiawelizmu. Najwięcej powiązań odnotowano w podwymiarach taktyka w stosunkach międzyludzkich i właściwości natury ludzkiej (po 6 powiązań na 8 analizowanych). W wymiarze moralność odnotowano 4 powiązania istotne statystycznie. Jeżeli chodzi o podgrupy kobiet i mężczyzn, liczba powiązań w poszczególnych skalach jest podobna jak w grupach zasadniczych. Liczba powiązań w makiawelizmie ogólnym i jego podskalach pozwala stwierdzić, że hipoteza H1, mówiąca ogólnie o powiązaniach między analizowanymi zmiennymi, potwierdziła się. Również można uznać, że potwierdziła się hipoteza H2, mówiąca o tym, że z wysokim poziomem makiawelizmu wiążą się negatywne relacje interpersonalne. Jeżeli za takie skale uznać *dominację*, *jawną urażę* i *podejrzliwość powściągliwość*, to korelują one często bardzo istotnie statystycznie i z dodatnim znakiem z makiawelizmem i jego wymiarami. Hipoteza H3 mówiła z kolei, że z niskim makiawelizmem wiążą się relacje pozytywne. Hipoteza ta potwierdziła się tylko częściowo, gdyż okazało się, że faktycznie *altruizm* koreluje silnie negatywnie z makiawelizmem i jego wymiarami, natomiast brak jest powiązań istotnych statystycznie z *towarzystością*. Wreszcie ostatnia hipoteza H4 sugerowała, że powiązania w podgrupach kobiet i mężczyzn są różne. Tę hipotezę również należy uznać jako zweryfikowaną tylko częściowo, gdyż wiele korelacji w tych podgrupach pokrywało się, a nieliczne były różne. Uzyskane wyniki badań podobne są do wyników innych autorów. Badania przeprowadzone przez R. Christiego i F. Geisa³⁶ wskazywały na samolubną naturę osób o wysokim wskaźniku makiawelizmu. Z przeprowadzonych przez nich badań wyłania się ob-

³⁶ Por. R. Christie, F. Geis, dz. cyt.

raz skomplikowanych relacji interpersonalnych ludzi, którzy funkcjonują według założeń opisanych przez Makiavellego. Inne badania³⁷ również prowadzą do wniosku, że osoby o nastawieniu manipulacyjnym mają utrudnione kontakty społeczne, gdyż ich tendencja do panowania nad innymi odbija się w relacjach międzyludzkich, ograniczając je do realizacji własnych dążeń³⁸. Wyniki badań własnych uzupełniają ten obraz, tym samym jednoznacznie potwierdzając związek między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi: wyższy poziom makiawelizmu ma związek z utrudnionymi kontaktami interpersonalnymi.

Wraz ze wzrostem wskaźnika makiawelizmu wzrasta poziom *dominacji, podejrzanej powściągliwości, jawnej urazy oraz samozaufania*. Zatem ludzie o naturze manipulacyjnej w większym stopniu chcą zapanować nad innymi (*dominacja*), są bardziej skłonni do tyranii w imię realizacji postawionych sobie celów, przy czym ich stosunek do otoczenia jest dość powściągliwy (*podejrzana powściągliwość*), a największe zaufanie mają sami do siebie (*samozaufanie*). Wszystko to sprzyja ograniczaniu kontaktów międzyludzkich do tych nastawionych *stricte* na własną korzyść. Osoby takie dłużej czują urazę do innych, nie kryją się z nią, są bardziej pamiętliwe, często mając do innych żal o rzeczy nieistotne (*jawna uraza*).

Osoby o podwyższonym wskaźniku makiawelizmu niemal instynktownie unikają głębszych relacji interpersonalnych. Ich wrodzoną cechą jest niechęć do pogłębiania uczuć czy zacieśniania już powstałych więzi. Wiedzą one, że pewne sytuacje wymagają ich zaangażowania w sprawy społeczne, jednakże czyniąc to, są świadomi, że wymaga tego ich dalekosiężny cel³⁹. Ich nadrzędną wartością jest osiągnięcie własnej korzyści, bez względu na to, jak mogą ucierpieć ich stosunki międzyludzkie. Ciężko

³⁷ E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2000.

³⁸ A. Grzywa, dz. cyt.

³⁹ G.S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990.

jest im uwierzyć w szczerą intencję innych osób, gdyż same empirycznie wiedzą, że ludzie dbają tylko o własne dobro. Można więc uznać, że ich osobowość, a w szczególności jej wady, utrudniają im zawieranie głębszych znajomości.

Osoby z wysokim poziomem makiawelizmu uzyskują niższe wyniki w skalach pozytywnych relacji interpersonalnych. Jest to spowodowane brakiem umiejętności budowania relacji pozytywnych. Pozostają przy szczątkowych i wyjątkowo interesownych relacjach. Sprawcą takiego stanu rzeczy jest ich „chroniczny” brak zaufania do innych. Badania M.B. Gurtman⁴⁰ również potwierdzają negatywne skutki nieufności wobec innych okazywanej przez osoby o nastawieniu makiawelistycznym. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że w badaniach własnych osoby z wyższym poziomem makiawelizmu uzyskały niższe wartości w skali *altruizm* (nie potrafią być dobrzy wobec innych „ze szczerego serca”). Altruizm jest pojęciem obcym dla ich moralności. Towarzyskość takich osób, mimo pewnych różnic, jest ograniczona, a jej granicą staje się osiągnięcie celów uznanych za priorytetowe. Jeśli nie wymagają one budowania towarzyskich kontaktów, osoby te nie wykazują nadmiernej aktywności w kontaktach społecznych. Ich poziom *samozaufania* pozostaje wysoki, a to ze względu na wiedzę, że najlepiej jest ufać sobie samemu. Utylitarne traktowanie osób przez osoby o wysokim poziomie makiawelizmu oraz ich wysoki poziom *samozaufania* potwierdzają również inne badania⁴¹.

Analogicznie, osoby z niskim wskaźnikiem makiawelizmu uzyskują wyższe wyniki w skalach pozytywnych relacji interpersonalnych. Niemakiaweliści łatwiej nawiązują kontakty społeczne, budując bardziej trwałe relacje z otoczeniem. Ich poziom *zaufania* jest w normie⁴², co pozwala im

⁴⁰ Por. M.B. Gurtman, dz. cyt.

⁴¹ Por. A. Olszewska, U. Zielińska, *Psychomanipulacje. Metody i techniki*, Wrocław 2009.

⁴² Por. M.B. Gurtman, dz. cyt.

na tworzenie pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Warto również zwrócić uwagę na wyższy współczynnik dla *altruizmu* i *towarzystwa*. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że w swoim życiu kierują się one dobrem innych ludzi, żyjących wokół nich. Osoby takie nie są nastawione do życia jako do wartości hedonistycznej, nie dążą do realizacji własnych celów kosztem innych, dzielą się swoimi zdolnościami i możliwościami z najbliższymi. Osoby altruistyczne tworzą silniejsze więzi międzyludzkie, gdyż są one oparte na trwałych fundamentach. Są otwarte na innych, a ich dobro stawiają jako wartość najwyższą. Altruści z większą łatwością adaptują się w nowym otoczeniu. Ich szczerą intencją oraz zapał stają się drogą do dotarcia do innych ludzi. Nie posiadają granic, które ograniczałyby ich kontakty społeczne, nie są zapatrzeni w siebie, lecz z nadzieją oczekują pozytywnych skutków relacji z innymi.

Korelacja między makiawelizmem a relacjami interpersonalnymi jest zróżnicowana ze względu na płeć. Kobiety mocniej ztracają się w makiawelizmie, przez co częściej przejawiają osobowość manipulatora. Ich relacje z innymi nie są trwałe, a u ich podstaw stoi podejrzliwość. Mężczyźni zaś nie potrafią wykazać się altruizmem. Ich zachowanie nacechowane jest dbałością o własne interesy bez względu na innych. Ta typowa cecha makiawelistów jest silniej rozbudowana u mężczyzn. U kobiet posiadających osobowość makiawelistyczną można zaobserwować wyższy wskaźnik *jawnej urazy* i *podejrzliwej powściągliwości* niż u mężczyzn. Kobiety z osobowością manipulacyjną są zatem bardziej podejrzliwe niż mężczyźni i z trudem obdarzają zaufaniem innych ludzi. Tworzą w ten sposób swoisty mechanizm obronny przed ranami zadanymi ich psychice. Bardziej izolują się społecznie, unikając w ten sposób potencjalnych cierpień. Za cenne i godne ich uwagi uważają tylko siebie, przez to sprawiają wrażenie skrytych, zadufanych w sobie, wyalienowanych jednostek, niepotrafiących żyć w zgodzie ze społeczeństwem. Stają się swym życio-

wym towarzyszem, najlepszym, bo najbardziej znanym, który nie zaskoczy i nie zrani, tak jak mogą zrobić to „obcy” ludzie.

Wyniki otrzymanych badań potwierdziły postawione wcześniej hipotezy. Są one również zgodne z teoretycznymi założeniami, które były podstawą dla ich przeprowadzenia. Analiza otrzymanych wyników pozwoliła również na zwrócenie uwagi na społecznie ważny problem, jakim jest makiawelizm, utrudniający wszelkie kontakty międzyludzkie. Jednocześnie różnice, jakie wykazano między kobietami a mężczyznami, skłaniają do zastanowienia się nad płciowymi zależnościami a osobowością człowieka dla poprawienia jego relacji interpersonalnych.

Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor F.R., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.
- Batko A., *Sztuka perswazji, czyli język wpływu i manipulacji*, Warszawa 2004.
- Becker G.S., *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2000.
- Christie R., Geis F., *Studies in Machiavellianism*, New York 1970.
- Czerniawska M., Zabielska M., *Makiawelizm, samoocena a system wartości*, „Nowy Test” 2000, nr 1, s. 59–73.
- Drwal R., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995.
- Encyklopedia „Białych Plam”*, red. M. Fijołek, M. Korytkowska, B. Kowaliszyn, Z. Kusiak, J. Warecka, K. Warecki, A. Winiarczyk, Radom 2003.
- Grzywa A., *Manipulacja. Mechanizmy psychologiczne*, Kraśnik 1997.
- Gurtman M.B., *Trust, Distrust, and Interpersonal Problems: A Circumplex Analysis*, „Journal of Current Psychological Research” 1992, No. 32, s. 989–1002.
- Hinde R., *Toward Understanding Relationships*, New York 1979.

- Jarmuła A., *Manipulacja i wywieranie wpływu na ludzi: podstawy, metody, techniki, przykłady*, Wrocław 2006.
- Jarosz M., *Interpersonalne uwarunkowania religijności*, Lublin 2003.
- Jarymowicz M., *Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi*, w: *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Warszawa 1980, s. 285–317.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2007.
- Lee K., Ashton M.C., *Psychopathy, Machiavellianism and Clinical Depression in a Geriatric Sample*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, No. 34, s. 659–660.
- McHoskey J.W., Worzel W., Szyarto G., *Machiavellianism and Psychopathy*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, nr 74, s. 192–210.
- Moscovici S., *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, Warszawa 1998.
- Nathanson G., Paulhus D.L., Williams K.M., *Predictors of a Behavioral Measure of Scholastic Cheating: Personality and Competence but not Demographics*, „Contemporary Educational Psychology” 2006, No. 31, s. 97–122.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1996.
- Olszewska A., Zielińska U., *Psychomanipulacje. Metody i techniki*, Wrocław 2009.
- Pilch I., *Osobowość makiawelisty i niemakiawelisty w ocenie własnej i partnerów*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2 (12), s. 865–273.
- Pospiszyl K., *Psychopatia*, wyd. 3, Warszawa 2000.
- Śliwak J., *Socjotechnika. Encyklopedia katolicka*, t. 18, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012.
- Touhey J.C., *Machiavellians and Social Mobility*, „Psychological Reports” 1971, No. 29, s. 650.
- Watson P.J., Millitron J.T., Morris R.J., *Social Desirability Scales and Theories of Suicide: Correlations with Alienation and Self-consciousness*, „Personality and Individual Differences” 1995, No. 6 (19), s. 701–711.
- Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie*, Wrocław 1976.
- Zarzycka B., Śliwak J., Partyka J., Kutera A., *Struktura wartości a makiawelizm, czyli co nas powstrzymuje przed manipulowaniem innymi*, w: *Sprawności moralne a rozwój moralny*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 9–37.

MACHIAVELLISM AND THE INTERPERSONAL RELATIONS.
THE IMPACT OF MANIPULATION ON INTERPERSONAL RELATIONS

Summary

The theme of this work is about connecting between the machiavellism and the interpersonal relationships. The main part of the work shows the results of studies carried out empirically about the correlation between machiavellism variable and the variable of interpersonal relations, making use of its subscales. The main conclusion, which was put forward after analyzing the results, is the existence of important relationships between machiavellism and interpersonal relations. The study also confirmed the hypotheses, which have been entered into the difference between men and women of various interpersonal relationships subscale results. Additionally, machiavellism rate spikes proved to have significant impact on the quality and range of social contacts – at higher machiavellism dominant negative interpersonal relationships.

Tłum. Jacek Śliwak

Ewa Miśkowiec

Akademia Ignatianum w Krakowie

ROLA KARANIA I NAGRADZANIA W KSZTAŁTOWANIU SPRAWNOŚCI MORALNYCH

Potrzeba kształtowania sprawności moralnych

Wychowanie moralne jest integralną, a przy tym najistotniejszą częścią procesu wychowania. Jego głównym celem jest rozwój moralny, zmierzający do uwewnętrznienia określonych „sądów i ocen, norm i wartości, tj. przyjęcie ich za własne i kierowanie się nimi w swym codziennym postępowaniu”¹. Wychowanie moralne polega zatem na oddziaływaniu na osobowość wychowanka tak, aby umiał on odróżnić dobro od zła i aby wybierał dobro, a odrzucał zło².

Wychowanie moralne zawsze było koniecznością, jednak obecnie stanowi pilną potrzebę, zwłaszcza ze względu na przyspieszony postęp naukowo-techniczny stawiający przed człowiekiem nie tylko nowe wyzwania, ale także obciążający go wynikającymi z niego problemami. We współczesnym świecie coraz więcej jest możliwości indywidualnych wyborów, nie tylko pomiędzy tym, co dobre i złe, ale także pomiędzy inny-

¹ M. Łobocki, *Wychowanie moralne*, Kraków 2007, s. 13.

² S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 12.

mi wariantami. Postęp, demokracja, pluralizm wraz z różnie pojmowaną wolnością bez wychowania moralnego porządkującego świat dobra i zła mogą stać się przyczyną zagubienia, niepewności i pustki w życiu młodych ludzi. Przejawiać się to może lękiem, utratą poczucia sensu istnienia i – co za tym idzie – ucieczką od rzeczywistości poprzez zubożenie, beczynność, używki czy nawet samobójstwo³.

Proces wychowania moralnego powinien opierać się na poznaniu prawdziwego dobra i prowadzeniu ku niemu, a więc ukształtowaniu w wychowanku sprawności moralnych. J. Woroniecki zwrócił uwagę, że celem edukacji jest wyrobienie sprawności intelektualnych, a celem wychowania – sprawności moralnych⁴. Różnicę tę podkreślał już Arystoteles, bo jeśli celem sprawności intelektualnych jest informacja, zdobycie wiedzy, to celem sprawności moralnych jest pokierowanie działaniem w taki sposób, aby człowiek żył na ludzkim poziomie. W wychowaniu moralnym chodzi o to, aby człowiek był sprawcą dobra moralnego, które ma stanowić o realnej doskonałości osoby. Cnoty czy sprawności moralne umożliwiają człowiekowi to dążenie do doskonałości⁵.

Sprawność według Arystotelesa to cnota, czyli „trwała dyspozycja, dzięki której człowiek staje się dobry i dobrze postępuje”⁶. Moralność to zgodność postępowania ludzkiego z ostatecznym celem życia. Osiągnięcie tego celu będzie zależało od cierpliwego doskonalenia sprawności moralnych, czyli cnot. Według J. Woronieckiego, sprawność moralna (cnota) jest swoistym „skondensowanym doświadczeniem”, które daje

³ Zob. M. Łobocki, *Wychowanie...*, s. 17–18.

⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, cz. I, Lublin 1995, s. 334.

⁵ M. Kluz, *Rola cnot kardynalnych w wychowaniu moralnym człowieka*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2011, nr 31, s. 144.

⁶ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, s. 111.

możliwość, bez wahań i długich poszukiwań, podjęcia właściwej decyzji i realnego wcielenia jej w życie⁷.

J. Woroniecki uważa, że w wychowaniu należy odróżnić nawyk od sprawności. „Nawyk zawiera w sobie pojęcie czegoś, co działa automatycznie bez każdorazowego udziału naszej świadomości, a więc i niezależnie od naszej woli; oznacza pewne zmechanizowanie działalności, będące wynikiem dłuższego powtarzania tej samej czynności”⁸. Jest zatem machinalnym i – co za tym idzie – nieświadomym działaniem. Sprawność natomiast „oznacza wzmożenie zdolności świadomego spełniania jakiejś czynności, dokonywania jej lepiej, szybciej, bez wahań i namysłu, ale nie bez zastanowienia i udziału wyższych funkcji psychicznych rozumu i woli”⁹. Sprawia zatem, że wykonujemy dane zadanie z łatwością, ale mimo wszystko nie osłabia to naszej wolności, nie jest jakąś formą determinacji. Według J. Woronieckiego, tym, co odróżnia sprawność od nawyku, jest to, że nawyk nie uwzględnia okoliczności, zaś sprawność umożliwia wykonanie danej czynności z uwzględnieniem zmieniających się warunków. Pomimo „czynnika nawykowego”, pewnego wyuczonego działania, intelekt i element świadomego wyboru zostaje zachowany¹⁰.

Wzbudzanie i kształtowanie określonych wartości i postaw odbywa się w toku procesu wychowania. Podmiotem tego procesu jest dziecko, natomiast przedmiotem wychowania jest w tym wypadku nabycie odpowiedzialnych sprawności przez wychowanka. Człowiek w trakcie dorastania musi wszystko w sobie usprawnić, gdyż nie rodzi się automatycznie gotowy do życia. Umysł, świat zmysłów i ciało muszą zostać usprawnione. W wychowaniu człowieka jako istoty ludzkiej przedmiotem wychowa-

⁷ J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, red. J. Kołataj, Kraków 1961, s. 36–37.

⁸ Cyt. za D. Zalewski, *Wychowywać człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 14.

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Woroniecki, *Katolicka...*, s. 364.

nia będzie takie naturalne wyzwalanie sprawności moralnych będących podstawą do czynienia dobra. W wychowaniu moralnym potrzebne są zatem sprawności, które nabywa się przez wysiłek i ćwiczenie. Niezbędnym warunkiem do tego, by wychowawca mógł pomagać wychowankowi w nabywaniu moralnych sprawności, jest to, by sam żył według nich i kierował się nimi w swej pedagogicznej działalności. Jego niewłaściwe postępowanie może spowodować u wychowanka niepewność i utrudni mu naukę właściwych zachowań¹¹. Pomoc wychowawców musi polegać zarówno na działaniach hamujących określone zachowania, jak i je wywołujących. Służyć temu zatem może nagradzanie i karanie, które w procesie wychowania jest określane jako wzmacnianie pozytywne i negatywne.

Znaczenie kar i nagród w wychowaniu

Stosowanie kar i nagród jest nieodzownym elementem wszelkich działań wychowawczych podejmowanych względem młodych osób. „Wychowanie nie może obyć się bez nagrody i kary i to właśnie w tej, a nie innej kolejności. Na pierwszym miejscu nagroda, która utrwala postępowanie pozytywne o wiele silniej niż kara zdolna jest wygasić zachowanie niepożądane”¹². Nie sposób byłoby właściwie ukształtować osobowości dziecka bez posługiwania się w procesie wychowania odpowiednim wachlarzem wzmacniania pozytywnego i negatywnego. Zarówno kara, jak i nagroda, stosowane we właściwy i przemyślany sposób, przyczyniają się do tego, by młode osoby odpowiednio zachowywały się i postępowały.

„Całe zachowanie dziecka jest koordynowane systemem nagród i kar jako dwóch podstawowych i jednocześnie szeroko i różnorodnie rozu-

¹¹ M. Kluz, dz. cyt., s. 145.

¹² E. Sujak, *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*, Wrocław 1985, s. 161.

mianych czynników¹³. Mechanizm działania kar i nagród jest zbliżony, jednak ich cele mają odwrotne kierunki. Karanie jest postrzegane jako niepożądany skutek działania dziecka, jest wprowadzone w celu wyeliminowania jego niepożądanego zachowania. Natomiast nagradzanie polega na utrwalaniu oraz zmienianiu zachowania za pomocą odpowiednio dobranych bodźców. Kara i nagroda powinny być ze sobą powiązane. Najbardziej efektywne jest ich łączne stosowanie, wtedy zmiany w zachowaniu osoby, wobec której stosowane są działania nagradzająco-karzące, są największe. Nieco mniej skuteczne jest posługiwanie się samymi nagrodami, a najmniej pragmatycznie uzasadnione jest stosowanie wyłącznie kar. Należy jednak pamiętać, że nagrody i kary, nawet gdy są przemyślane, sprawiedliwe i celowe, nie powodują i nie decydują o powodzeniu w pracy wychowawczej, są jedynie częścią systemu wychowania. Z wychowawczego punktu widzenia zastosowanie nagrody czy kary ma prowadzić do poprawy.

Stosując nagrodę czy karę, trzeba pamiętać o ich skuteczności: przedmiot nagrody powinien stanowić dla dziecka pożądaną wartość, kryteria, według których dziecko jest nagradzane czy karane, powinny być jasne i znane dziecku, zrozumiałe dla niego. Każdemu nagrodzeniu czy karaniu powinien towarzyszyć komentarz jasno wskazujący na związek danego czynu z wywoływanymi przez niego skutkami.

Kara odpowiednio zastosowana ma koncentrować uwagę dziecka na samym czynie i przekroczonej normie oraz wskazywać na skutek złego postępowania. Ma informować, że jego postępowanie jest negatywne i wyjaśniać dlaczego, ale też wskazywać, jakie powinno być właściwe. Istotne jest zatem, aby dziecko zrozumiało, nie tylko dlaczego została mu wymierzona kara, ale też na czym polegało przewinienie i jakie niesie ze sobą skutki. Czasem ważne jest również odnalezienie wraz z dzieckiem sposobów uni-

¹³ A. Korycka, *Nagroda i kara w wychowaniu*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 8, s. 59.

kania niewłaściwego zachowania. Kary pozostają nadal kwestią dyskusyjną również wśród teoretyków wychowania. Ich słabe strony widoczne są przede wszystkim w zbytnej koncentracji na niepożądanych zachowaniach, wrogości wobec karzącego lub też wywołaniu postawy strachu i lęku. Aby tak się nie stało, w procesie karania „poszukuje się przyczyn niedopełnienia obowiązków i próbuje wyjaśnić postępowanie wychowanka – stwarzając mu możliwość własnej oceny. Przedłuża to samą sytuację, ale czyni ją bardziej wychowującą. Element namysłu, refleksji pozbawia karę cech odwetu, zemsty, groźby”¹⁴. Brak kar będzie prowadził do braku orientacji w tym, co dobre, a co złe, i co należy robić, a czego unikać.

Nagroda jest równie ważna w wychowaniu moralnym. Nabywanie sprawności moralnych może przebiegać szybciej i skuteczniej, jeśli tym czynnościom towarzyszyć będzie stan zadowolenia, przyjemności i aprobaty ze strony innych, a takie odczucia powoduje dobre nagradzanie. Dzięki niemu nagrodzone dziecko nabiera wiary we własne siły, zaczyna ufać swoim możliwościom, utwierdza się w przekonaniu, że spełnia oczekiwania dorosłych i jest przez nich akceptowane¹⁵. Dla M. Ochmańskiego nagroda jest bodźcem wzmacniającym pozytywne cechy dziecka, skłaniającym do powtarzania właściwego zachowania lub wzrostu częstotliwości i intensywności jego wykonania. Dzięki nagrodzie podtrzymuje się i utrwała pozytywne cechy i zachowania, a tym samym zachęca dziecko do właściwego postępowania. Z punktu widzenia wychowania jej rola wyraża się również w tym, że wyzwala czynny stosunek do obowiązków i stawianych wymagań, utwierdza pożądane zachowania i potęguje wysiłek, pobudza do pracy nad sobą, przyczynia się do nabywania właściwych postaw i wartości, zwłaszcza życia społecznego¹⁶.

¹⁴ M. Krajewska, *Kara i nagroda*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 3, s. 64.

¹⁵ Por. A. Korycka, dz. cyt., s. 59.

¹⁶ Por. M. Ochmański, *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2001, s. 35–36.

Nagrody i kary, choćby były dokładnie przemyślane, same w sobie nie decydują o powodzeniu w pracy wychowawczej, stanowią one jedynie ważny składnik systemu wychowania. Wzmocnienie pozytywne utrwala, czyli potęguje zachowanie, po którym następuje i zwiększa prawdopodobieństwo, że takie zachowanie wystąpi ponownie. Natomiast działanie wzmacniania negatywnego ma charakter osłabiający, eliminujący zachowanie, po którym ono następuje. Czasami jednak wzmocnienie negatywne tłumi złe zachowania tylko na chwilę, do momentu, gdy zagrożenie karą mija. Zachowanie to nie przestaje być atrakcyjne dla osoby, która je popełnia.

Korzystanie ze wzmacniania pozytywnego i negatywnego daje wiele możliwości, ale równocześnie jego nadużycie lub stosowanie w nieodpowiedni sposób będzie przynosiło negatywne efekty, dlatego powinno być dobrze przemyślane. Żeby nagroda czy kara odniosły oczekiwany skutek, osoba, która ją wyznacza, musi być niekwestionowanym autorytetem dla dziecka, musi budzić jego zaufanie, być wiarygodna, nie może wykazywać chwiejności, na przykład w zależności od nastroju, i sama też powinna żyć w zgodzie z wyznaczonym systemem wartości.

Właściwe stosowanie nagrody w nabywaniu sprawności moralnych

Aby nagradzanie ukształtowało w dziecku sprawności moralne w różnieniu dobra i zła, należy pamiętać o właściwym stosowaniu nagród. Nagradzanie ma ogromny potencjał, ale i niesie ze sobą ryzyko. Niewłaściwe stosowanie nagrody może bowiem spowodować, że stanie się ona celem samym w sobie, a nie bodźcem czy środkiem do osiągnięcia celu. Zbyt częste stosowanie, nadmierna ilość i brak zrozumienia będą działać demobilizująco i demoralizująco. Samo zaś postępowanie wychowawca będzie przybierało formę nawyku, czyli spełniania czynności automatycz-

nie, bez świadomości ich wymiaru moralnego, zmierzającego do celu, jakim jest otrzymanie nagrody.

Nagroda ma dostarczyć dziecku pozytywnych przeżyć uczuciowych, które wpłyną na kształtowanie jego osobowości. Wychowanie i uczenie się, nabywanie nowych nawyków oraz umiejętności przebiega lepiej, szybciej i skuteczniej, jeżeli towarzyszy tym czynnościom stan zadowolenia, przyjemności i aprobaty ze strony innych. Dziecko będzie wykazywało radość, zadowolenie i chęć do dalszych działań nawet wtedy, gdy będą one o wiele trudniejsze od dotychczasowych. Będzie też przekonane, że dorośli należycie je docenia i traktuje poważnie. „Wartość nagrody polega na tym, że dostarcza nagradzanemu pozytywnych przeżyć uczuciowych związanych z ogólną radością i dobrym samopoczuciem, które korzystnie wpływają na osobowość i pogłębiają więzi emocjonalne z osobą nagradzającą. Każdy pochwalony człowiek – wiemy to z własnego doświadczenia – nabiera przekonania, że jest doceniony i na tej podstawie uczy się doceniać i szanować innych”¹⁷. Ważne jest, by wychowawcy pokazywali, że zauważają każde, nawet najmniejsze osiągnięcia dziecka. Prawdziwą istotą nagrody jest wyrażenie swojego uznania w związku z postępowaniem dziecka i zachęcenie go do dalszego wysiłku. Dziecko czuje się wtedy dowartościowane, wzmacnia wiarę we własne siły i możliwości, czuje się bezpieczne i szczęśliwe.

Wychowawcy powinni mieć na uwadze to, że nagroda nie musi być kosztowna, ponieważ wartość materialna nie świadczy o jej znaczeniu. Warto pamiętać o tym, że ciepłe słowa, uściski, pocałunek lub wspólna zabawa sprawiają dziecku większą radość niż zabawki, słodycze czy pieniądze. Czynnikiem nagrody mogą też być pieniądze, określona czynność, jak na przykład gra w piłkę, wycieczka lub relacja z innymi, na przykład zwycięstwo w zawodach. Ważne jest, aby przybierały różną for-

¹⁷ A. Korycka, dz. cyt., s. 59.

mę, gdyż w przeciwnym wypadku pojawi się obojętność i nuda. Nagrodą może być też niespodzianka, bo jest dla dziecka powodem do dumy i radości. Dziecko nie postępuje wtedy dobrze dla zdobycia nagrody, bo jej nie zna. Wychowawca ma tak stosować wzmocnienie pozytywne, aby było ono atrakcyjne dla wychowanka. Jest to bardzo trudne w realizacji, ponieważ stosowane wzmocnienia pozytywne w wychowaniu nie są jednakowo atrakcyjne i skuteczne dla wszystkich wychowanków, a nagroda stosowana często, powtarzająca się w określonej sytuacji, traci swoją siłę i charakter nagradzający. Skuteczność metody nagradzania jest większa, kiedy znamy dziecko oraz wiemy, co lubi. Każde dziecko należy traktować indywidualnie, jednemu wystarczą na przykład same pochwały, by zmienił swoje postępowanie, a drugi zareaguje korzystnie na nagrodę rzeczową lub pieniężną¹⁸.

Nagroda to podkreślenie dobrego czynu dziecka, to zauważenie jego pozytywnego wysiłku włożonego w jakąś samodzielną czynność czy pomysł, w wykonanie polecenia czy prośby nauczyciela. Aby nagradzane dziecko samo, ale też ze strony innych dzieci, nie czuło dezaprobaty, nagroda musi być odpowiednia do sytuacji i zawsze należy wyjaśnić, za co jest ona przyznawana. Jeżeli wielkość nagród jest zróżnicowana odpowiednio do wysiłku, jaki dzieci włożyły, aby się dostosować do społecznie aprobowanych standardów, to wychowawcza wartość nagrody jest dużo większa. Nagradzanie, które jest celowe i zamierzone, nie może przyjąć formy spontanicznych reakcji rodziców lub wychowawców, takich jak: przytulenie, uśmiech, zrobienie ulubionego dania itd., chyba że wcześniej uzgodniliśmy z dzieckiem, iż jeżeli wykona daną czynność, coś od nas otrzyma¹⁹.

Nagradzanie to metoda wychowawcza polegająca na tworzeniu atrakcyjnych dla jednostki zdarzeń w następstwie określonych czynności.

¹⁸ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004, s. 209–210.

¹⁹ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987, s. 25.

Istotne jest, by nagradzać dziecko bezpośrednio po jego właściwym zachowaniu. „Nagroda jest pojęciem bardzo pozytywnym i otrzymywanym w różnej formie za coś konkretnego, za trud, wysiłek bądź zauważalny znak zdobytej w życiu wiedzy. Wartość nagrody polega na tym, że kojarzy się dziecku z określonym postępowaniem, więc zachęca dziecko do utrwalenia pozytywnych zachowań. Nagradzamy dziecko, gdy widzimy, że włożyło w coś dodatkowy wysiłek, swoją pracę, czas, gdy wykonało coś, co na początku sprawiało mu wiele trudności”²⁰.

Aby metoda pozytywnego wzmacniania przyniosła pożądane rezultaty, należy według M. Łobockiego przestrzegać jej kilku zasadniczych zasad:

1. Wzmacniamy tylko przejawy pożądanego zachowania, unikając przy tym celowo wzmacniania zachowań destrukcyjnych i wychowawczo niepożądanych.
2. Nie należy nagradzać po „jakimś czasie” albo „jak się przypomni”, ponieważ wtedy metoda ta nie przynosi odpowiedniego rezultatu. Aby była skuteczna, trzeba nagrodzić dziecko bezpośrednio po zauważeniu korzystnej zmiany.
3. Po wprowadzeniu metody nagradzania, na początku jej stosowania trzeba za każdym razem nagradzać przejawy pożądane wychowawczo.
4. Kiedy widzimy, że nasza technika zaczyna przynosić rezultaty, a wzmacniane zachowanie pojawia się z większą częstotliwością i zadowalającym stopniem, wzmacniamy je w sposób przerywany. Umożliwia to dzieciom postępowanie na coraz to wyższym poziomie, co ułatwia pokonywanie kolejnych trudności.
5. Nagrody rzeczowe powinny być stosowane w połączeniu ze wzmacnianiem w formie gestów i pochwał²¹.

²⁰ I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986, s. 19–23.

²¹ M. Łobocki, *Teoria...*

Właściwe stosowanie kary w nabywaniu sprawności moralnych

Kara, czyli wzmocnienie negatywne, jest to „sposób postępowania wychowawcy w określonej sytuacji wychowawczej zmierzający do powstrzymania wychowanka od zachowań społecznie niepożądanych oraz do wytworzenia wewnętrznych mechanizmów zapobiegania ich występowaniu”²². Wychowawca używając wzmocnienia negatywnego, powinien za każdym razem stosować je w sposób konstruktywny. Oznacza to, że kara ma motywować do poprawy, czy niwelować złe zachowanie. Nigdy nie należy jej używać tylko dla rozładowania swoich negatywnych emocji przez wychowawcę. Pod wpływem gniewu wychowawca staje się mało obiektywny, nie zastanawia się nad przyczynami nagannych czynów, widzi tylko ich skutek. Często w przyпіływie złości nie pozwala dziecku wytłumaczyć się i natychmiast wymierza mu karę, choć może okazać się, że nie jest ona w pełni zasłużona. Powinna być ona zatem stosowana mądrze, z umiarem, po głębokim przemyśleniu, gdy opadną emocje²³.

Kara powinna być zawsze sprawiedliwa, czyli proporcjonalna w stosunku do przewinienia. To, co dorosłemu wydaje się wielkim przestępstwem, w oczach dziecka może mieć zupełnie inny wymiar. Wychowawca, który ma zamiar ukarać podopiecznego, powinien zrobić to w odpowiednim czasie. Wzmacnianie negatywne to działanie wychowawcze, które tworzy zdarzenia awersyjne dla wychowanków, które mają związek z jego zachowaniem. Karanie ma na celu wyeliminować z zachowania dziecka pewne niepożądane czynności oraz intensyfikację tych zachowań. Karę należy stosować tuż po wykonaniu czynności lub nieodpowiednim zachowaniu się w danej sytuacji po to, by je natychmiast wyeliminować i osiągnąć zamierzony cel i skutek. Na przewinienia małego dziecka trze-

²² *Nagrody i kary w wychowaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. III, Warszawa 2004, s. 553.

²³ A. Korycka, dz. cyt., s. 59–60.

ba reagować natychmiast, aby nastąpiło trwałe powiązanie nagannego czynu z jego następstwem. W przeciwnym razie, na przykład po godzinie, nie pamięta już ono swej winy i nie bardzo wie, czego nauczyciel od niego chce. Dzieci starsze na ogół pamiętają o swoich przewinieniach i w niektórych przypadkach odłożenie kary jest wysoce skuteczne²⁴.

Karaniem nazywamy czynność wychowawczą polegającą na dostarczeniu jednostce bodźców awersyjnych. Bodźcem awersyjnym kary jest obiekt, zdarzenie lub czynność, której dziecko unika. Kara dla dziecka jest to taka sytuacja, której unika, bo jest dla niego przykra i wiąże się z lękiem, obawą i strachem. Nie powinna jednak wywoływać u dziecka poczucia winy. Dziecko musi rozumieć sens stawianych kar, bo tylko wtedy są one skuteczne. Wymierzamy kary za czyny i zachowania, które są stale uważane za naganne, zawsze współmierne do przewinienia i sprawiedliwe. Kara ma też być wymierzona we właściwym czasie i dostosowana do właściwości psychofizycznych dziecka. Musi być tak dobrana, aby kierować uwagę dziecka na sam czyn, na przekroczenie przyjętej normy i na skutki takiego postępowania, a nie wyłącznie na rodzaj kary i na wymierzającą ją osobę. Chodzi tu o wywołanie spontanicznego żalu i postanowienia, że to się nie powtórzy. Jeżeli dziecko nie jest w stanie samo zrozumieć, na czym polegało jego przewinienie, i nie może przewidzieć jego skutków, należy mu to wyjaśnić, unikając jednocześnie nadługiego umoralniania. Dlatego ważne jest, aby ocenić całą sytuację, w której wystąpiło niewłaściwe zachowanie, przewidzieć skutki kary i rezultaty, jakie chcemy osiągnąć (zmiany w zachowaniu)²⁵.

Wychowawca musi również każdorazowo przestrzegać konsekwencji w wymierzaniu kar. Wzmacnianie negatywne jest jednym ze środków uświadamiania norm regulujących ludzkie współżycie i zrozumienia ko-

²⁴ A. Sypel, *Nagradzanie, karanie i informowanie o wynikach jako działania aktywizujące ucznia*, „Hejnał Oświatowy” 2005, nr 3, s. 29.

²⁵ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 60.

nieczności ich przestrzegania. Jeżeli wychowawca nie jest konsekwentny w stosowaniu kar, nie tylko jego podopieczni odczuwają poczucie krzywdy, ale także nie uczą się poszanowania i przestrzegania norm moralnych. Małe dzieci początkowo nie rozumieją, dlaczego należy zachowywać się w określony sposób. Wyznacznikiem w tym zakresie są zakazy i nakazy stosowane przez wychowawców. Przy braku konsekwencji ze strony nauczycieli, jeżeli raz za coś ganiają, a innym razem uśmiechają się po błazliwie, dzieci zatracają orientację, co dobre, a co złe, co należy robić, a czego trzeba unikać. Dzieci uczą się przez doświadczenie, że w wyniku niezastosowania się do zasad kara jest nieunikniona. Jeżeli za ten sam czyn podopieczny raz zostanie surowo ukarany, innym razem łagodnie, a jeszcze innym wcale, wówczas każda późniejsza kara za to przewinienie będzie odebrana przez niego jako niezasłużona²⁶.

Kolejnym problemem jest fakt, że zbyt często stosowane są wobec podopiecznych kary niepedagogiczne, takie jak zawstydzanie, pogrożki, oziębłość, wyśmiewanie, poniżanie czy ciągle wytykanie wykroczeń, które nie powinny pojawić się w procesie wychowania. Takie kary prowadzą do utrwalania i przekazywania wzorów zachowania agresywnego w stosunkach międzyludzkich, dlatego wychowawcy zawsze muszą stosować wzmocnienia negatywne w sposób wyważony, przemyślany i odpowiednio dopasowany do dziecka. Ważne jest, aby zastosowana kara była adekwatna do wieku dziecka oraz jego cech charakterologicznych, na przykład nie należy karać dziecka nadpobudliwego dłuższym siedzeniem w jednym miejscu. Nauczyciel powinien mieć jednak na uwadze, że w wychowaniu nie ma środków uniwersalnych, tak jak nie ma dzieci identycznych, dlatego stosowanie metody wychowawczej, jaką jest kara, choć czasem niezbędne i potrzebne, wymaga ogromnej umiejętności i kultury pedagogicznej połączonej z uczuciem miłości do dziecka i pra-

²⁶ Por. E. Miśkowiec, *Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 3–4, s. 47.

gnieniem jego dobra. „Za pomocą karania nie da się całkowicie wyeliminować niepożądanych zachowań, lecz co najwyżej można je na pewien okres czasu stłumić”²⁷. Dlatego nauczyciel nie może wyłącznie na niej opierać swoich działań prowadzących do wyeliminowania niepożądanych zachowań u swoich podopiecznych. Kara zawsze powinna przeplatać się z wieloaspektowym oddziaływaniem wychowawczym na dane dziecko, wtedy istnieje duże prawdopodobieństwo, że przyniesie ona oczekiwany rezultat.

Karanie jest udaremnieniem pewnych potrzeb, niespełnianiem oczekiwań dziecka (ostrzeżeniem, pozbawieniem funkcji, przywilejów). Rodzaj kary nałożonej na dziecko musi więc być przemyślany. Nie należy porównywać dziecka z innymi, a dziecko musi być świadome popełnionego czynu. Karanie polega na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń w następstwie jego czynności. Zmierza do zahamowania reagowania tą czynnością w danej sytuacji, nie powinno jednak nigdy prowadzić do dyskryminacji wychowanka. Niewłaściwe stosowanie kar może przynieść złe skutki. Kary należy stosować oszczędnie, bo częste ich stosowanie nie daje dobrych wyników. Przeciwdziała złym zachowaniom, zniechęca do złego, ale nie utrwala dobrego, pożądanego postępowania.

Rolą kary jest wskazanie młodemu człowiekowi, w czym pobił lub zawinił i dawanie mu możliwości naprawienia wyrządzonego zła. Jednak nie na „każde najlżejsze uchybienie należy zaraz reagować, szczególnie gdy zdarza się rzadko i nie mąci zbytnio ogólnego porządku. Natomiast należy być bardziej czujnym, gdy idzie o wykroczenia wpływające ze złego nawyku, świadczące o niewyrobionej, nie dość dobrej, albo co gorsza o złej woli. Takie wybryki muszą być szybko i energicznie karcone tak, aby nikt nie myślał, że mogą być tolerowane na stałe”²⁸.

²⁷ M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986, s. 329.

²⁸ Cyt. za: M. Dąbrowska-Bąk, *Kara w szkole*, „Edukacja” 1996, nr 1, s. 33.

W stosowaniu kar należy przyjąć następujące zasady:

1. W toku krytyki należy podkreślić najpierw plusy, później minusy.
2. Można krytykować nie osobę, lecz jej działanie.
3. Nie powinno się wyolbrzymiać niedociągnięć, błędów, ale wskazywać na możliwości ich usunięcia.
4. Kara powinna być uzasadniona obiektywnie, nie może być wyrazem osobistych odczuć wychowawcy.
5. Kary nie mogą szkodzić w prawidłowym rozwoju wychowanka.
6. Kara powinna być adekwatna do czynu.
7. Karać należy za świadome wykroczenie i proporcjonalnie do czynu.
8. Karać należy konsekwentnie, kara powinna następować bezpośrednio po reakcji, przy każdym jego wystąpieniu.
9. Kara nie może uwłaczać godności karanego, musi stwarzać szansę poprawy.
10. Kar nie należy stosować nagminnie.
11. Należy unikać długotrwałej kary.
12. Ukarany musi mieć prawo do rehabilitacji, po pewnym czasie nienagannego sprawowania kara powinna ulec zatarciu.
13. Należy pamiętać, że choć reakcje mogą być niepożądane, to nie można sprawiać, że ludzie będą czuć się niepożądani²⁹.

Podsumowanie

Aby wykształcić sprawności moralne, które będą świadomym wyborem dobra, a nie nawykiem, należy w pracy wychowawczej stosować oba rodzaje wzmoceń: nagrodę i karę. W ich stosowaniu wychowawca musi być konsekwentny i jasno określać obowiązujące, stałe i niezmiennie

²⁹ Kara, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. II, Warszawa 2004, s. 535.

zasady. Ważne w stosowaniu wzmocnień jest zatem, aby to, co raz jest wzmocniane pozytywnie, nie było innym razem wzmocniane negatywnie i na odwrót. Czasami stosowanie kar budzi u dzieci niechęć, ale należy pamiętać, że to nauczyciel tworzy klimat bezpieczeństwa i zaufania. Musi być także w stosunku do dzieci otwarty i tolerancyjny. Dziecko zawsze musi wiedzieć, za co jest nagradzane, a za co karane. Tylko wtedy będzie uczyło się rozróżniania dobra i zła oraz będzie mogło świadomie wybierać dobro.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996.
- Dąbrowska-Bąk M., *Kara w szkole*, „Edukacja” 1996, nr 1, s. 32–43.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. III–IV, Warszawa 2004.
- Jasionek S., *Wychowanie moralne*, Kraków 2004.
- Jundziłł I., *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986.
- Kluz M., *Rola cnót kardynalnych w wychowaniu moralnym człowieka*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2011, nr 31, s. 131–145.
- Korycka A., *Nagroda i kara w wychowaniu*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 8, s. 59–60.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne*, Kraków 2007.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.
- Krajewska M., *Kara i nagroda*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 3, s. 61–66.
- Miśkowiec E., *Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 3–4, s. 23–31.
- Ochmański M., *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2001.
- Sujak E., *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*, Wrocław 1985.
- Sypel A., *Nagradzanie, karanie i informowanie o wynikach jako działania aktywizujące ucznia*, „Hejnal Oświatowy” 2005, nr 3, s. 3–4.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, cz. I, Lublin 1995.

Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, red. J. Kołątaj, Kraków 1961.

Zalewski D., *Wychowywać człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.

Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986.

ROLE OF PUNISHING AND AWARDING IN SHAPING THE MORAL SKILLS

Summary

Moral upbringing means making an influence on the pupil's personality in a way that he/she would be able to differ good from bad, choose good, and reject bad, what is connected with the fact that he/she has to acquire the moral skills. In shaping them, the penalties and awards, applied in the upbringing process, perform a remarkable role. They are the crucial information for the pupil that makes him/her conscious of appropriate and inappropriate acts of doing – what these acts of doing have been about, and what consequences have emerged from them. They also are the motivation for improvement, or repeating and reinforcement their right features and manners. The right usage of penalty and award is to make a child conscious of good choice and bad rejection, regardless of any circumstances. However, it can not move the mechanic choice of concrete act of doing without understanding the consciousness and target, that becomes only a habit.

Thum. Maria Szymańska

Violetta Rodek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI MORALNYCH W ŚWIELE WYPOWIEDZI AUTOBIOGRAFICZNYCH STUDENTÓW

Wprowadzenie

Zagadnienie sprawności moralnych stanowi przedmiot szeroko pojmowanej pedagogiki, a ściślej – wiąże się z problematyką wychowania i samowychowania oraz kształtowania charakteru. Sprawności moralne mogą być rozumiane jako specyficzne dyspozycje wewnętrzne podmiotu, kierujące go w stronę spełniania aktów moralnie dobrych, co wpływa na moralną doskonałość tych czynów i tym samym kształtuje postawę człowieka wobec dobra. Są one rozwijane w wyniku usprawniania rozumu, woli i uczuć, stanowią zatem istotny wymiar rozwoju człowieka, współdecydujący o jakości osoby i jej życia. Do fundamentalnych (kardynalnych) sprawności moralnych zalicza się najczęściej: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, ale wymienia się też wiele cnót pokrewnych. Wszystkie one są ze sobą powiązane w takim znaczeniu, że posiadanie jednej z nich ułatwia kształtowanie innych. W dobie współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych, zwłaszcza konsumpcjo-

nizmu i relatywizmu etycznego, konieczne staje się nie tylko podjęcie szeroko zakrojonej refleksji nad cnotami moralnymi, ale przede wszystkim wychowanie do tych ważnych sprawności. Najwyższym zaś celem wychowania powinno być samowychowanie. W prezentowanym artykule przedstawiłam fragment swoich badań (o charakterze jakościowym) nad autoedukacją studentów, ukierunkowaną na rozwijanie sprawności moralnych. W pierwszej kolejności w sposób syntetyczny ukazałam metodologię badań własnych.

Kilka słów o metodologii badań własnych

Przedmiotem prezentowanych badań była autoedukacja studentów ukierunkowana na rozwijanie sprawności moralnych. Autoedukację rozumiem jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. Tak sformułowany przedmiot badań, odnoszący się do osobistego rozwoju człowieka i stanowiący ważny element jakości jego życia, wymagał podejścia jakościowego¹. Za cenne uznałam poznanie oraz przedstawienie jednostkowych, osobistych doświadczeń i przeżyć osób badanych, związanych z samodzielną pracą nad sobą w zakresie rozwijania sprawności moralnych oraz sformułowanie pewnych uogólnień dotyczących tego fenomenu. Aby zrealizować założone w badaniach cele, sformułowałam problem główny zawierający się w pytaniu: Jak przedstawia się autoedukacja studentów ukierunkowana na rozwijanie sprawności moralnych? Następnie sformułowałam problemy (pytania) szczegółowe:

1. Jakie cele dotyczące sprawności moralnych formułują studenci podejmujący autoedukację?

¹ Zob. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 60–65; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 37.

2. Jak w narracjach osób badanych przedstawiają się działania podejmowane na rzecz urzeczywistniania celów związanych z rozwijaniem sprawności moralnych?
3. Jakie obszary trudności występują w procesie autoedukacji ukierunkowanej na rozwijanie sprawności moralnych i jak uczestnicy badań radzą sobie z tymi trudnościami?
4. Jakie plany autoedukacyjne, związane z rozwijaniem sprawności moralnych, zarysowują się w narracjach osób badanych?

Ze względu na ograniczenia formalne w artykule podjęłam próbę odpowiedzi tylko na dwa pierwsze pytania szczegółowe, dotyczące sformułowanych przez studentów celów autoedukacyjnych oraz sposobów ich realizacji. W swoich badaniach posłużyłam się metodą biograficzną, polegającą na analizie przebiegu ludzkiego życia traktowanego w kategoriach wycinka społecznej rzeczywistości. Metoda ta może dotyczyć całości kształtu indywidualnych losów danej jednostki lub jedynie pewnego obszaru ludzkiej aktywności czy też kluczowych momentów przebiegu życia, związanych z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej². Metoda biograficzna opiera się na różnego rodzaju dokumentach biograficznych, ze szczególnym uwzględnieniem dokumentów osobistych, umożliwiających poznanie postaw psychicznych, motywacji, poglądów badanej osoby³. Wyróżnia się dwa typy biografii rozumianej jako opis życia: biografię podmiotową (opis własnego życia) i biografię przedmiotową (opis cudzego życia)⁴. W swoich badaniach wykorzystywałam biografię podmiotową (autobiografię), w której autorzy (studenci) byli równocześnie podmiotami opisywanych przez siebie wyda-

² I.K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. G. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990, s. 5.

³ Zob. np. J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1971, s. 580–581.

⁴ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 113.

rzeń. Opowiadali historię swojego życia w pierwszej osobie na podstawie własnych wspomnień i przeżyć zakodowanych w pamięci. Ze względu na cele badań zastosowałam autobiografię tematyczną⁵, dotyczącą określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie działań autoedukacyjnych w zakresie rozwijania sprawności moralnych. Dobór próby badawczej miał charakter celowy i polegał na określeniu *a priori* liczby respondentów, przy czym starałam się zadbać o zróżnicowanie grupy, aby uchwycić zmienność i różnorodność badanego zjawiska⁶. O wypowiedź autobiograficzną zostało poproszonych 83 studentów pedagogiki. W skład grupy badawczej wchodziło 30 studentów ostatniego roku stacjonarnych studiów drugiego stopnia na specjalności resocjalizacja oraz 53 studentów drugiego roku niestacjonarnych studiów drugiego stopnia na specjalnościach: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Badania były prowadzone w ramach realizacji przedmiotu fakultatywnego autoedukacja, czyli samodzielna praca nad sobą. Każdy uczestnik badań otrzymał pisemną prośbę o napisanie anonimowej autobiografii tematycznej. Podkreślono znaczenie szczerości i pogłębionej refleksji na temat własnego życia jako elementów decydujących o wartości wypowiedzi autobiograficznej. Studenci zostali również poinformowani o możliwości wykorzystania ich prac w celach badawczych. Badania przeprowadzono w marcu 2016 roku. Respondenci mieli maksymalnie trzy tygodnie na realizację zadania, w pojedynczych przypadkach termin ten przedłużono według możliwości i preferencji osób badanych, w celu uniknięcia presji czasu i uzyskania szerszych, pogłębionych wypowiedzi. W efekcie podjętych działań uzyskano materiał badawczy w postaci 80 wypowiedzi autobiograficznych (3 osoby studiujące w trybie niestacjonarnym nie zrealizowały tego zadania).

⁵ Por. J.H. Helling, dz. cyt., s. 5.

⁶ Zob. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 59.

Zgodnie z propozycją D. Bertaux badanie przebiegało w trzech fazach: poszukiwania, analizy i syntezy. W pierwszej kolejności moje postępowanie miało charakter indukcyjny i polegało na poszukiwaniu w zgromadzonym materiale badawczym kategorii opisu na podstawie dostrzeżonych regularności i zaobserwowanych prawidłowości, właściwych dla zbiorowości, a nie tylko dla indywidualium. D. Bertaux zauważył, że jeśli uda się uchwycić większą liczbę przypadków takich powtórzeń, to osiąga się pewność, że ma się do czynienia z przedmiotami nie pochodzącymi z wyobraźni badaczy ani „mitomanii rozmówców”, lecz z rzeczywistości społecznej, wyrażanej pojedynczymi głosami jednostek⁷. W efekcie w tekstach autobiograficznych udało się wyłonić następujące główne pola tematyczne:

- cele autoedukacyjne związane z rozwijaniem sprawności moralnych oraz sposoby ich realizacji (CA_SR),
- obszary trudności występujące w autoedukacji ukierunkowanej na rozwijanie sprawności moralnych oraz sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami (OT_SR),
- plany autoedukacyjne studentów odnoszące się do rozwijania sprawności moralnych (PL_RSM).

Po ustaleniu wskazanych powyżej pól problemowych zapisywałam w odpowiednich kategoriach fragmenty autobiografii, nasuwające się myśli, skojarzenia, sformułowania. Powoli zaczęła powstawać konstrukcja całości, pewnego myślowego wyobrażenia autoedukacji studentów ukierunkowanej na rozwijanie sprawności moralnych. Kolejny etap rekonstrukcji zebranych danych polegał na dokonaniu analizy refleksyjnej, której podstawą było poszukiwanie w obrębie wyłoniionych pól problemowych pewnych regularności, prawidłowości oraz powiązań pomiędzy sekwencjami danych. Należy przy tym zaznaczyć, że celem prowadzonych

⁷ D. Bertaux, *Funkcje wypowiedzi biograficznych w procesie badawczym*, w: *Metoda biograficzna w socjologii...*, s. 77–78.

analiz nie było tworzenie teorii, lecz próba zrozumienia indywidualnych doświadczeń osób badanych w zakresie rozwijania sprawności moralnych oraz sformułowanie pewnych uogólnień, które jednak powinny zostać zweryfikowane w dalszych, pogłębionych badaniach.

W prezentowanych analizach zastosowałam także zabieg „metodologii mieszanych”, zalecających przekształcanie jednego typu danych w drugi. W tym przypadku dane uzyskane dzięki podejściu jakościowemu zostały przekształcone w dane charakterystyczne dla drugiego podejścia – ilościowego⁸. Działania te dotyczyły kwantyfikowania wypowiedzi z tekstów autobiograficznych, które występowały z pewną regularnością. Częstotliwość ich pojawiania się w narracjach osób badanych została zliczona i dzięki temu możliwe stało się przekształcenie jej w liczebność różnych kategorii, poddanych następnie prostym zabiegom statystycznym.

W kolejnej części artykułu przedstawiłam analizy wyników badań stanowiących rozwiązanie dwóch pierwszych problemów szczegółowych, odnoszących się do celów autoedukacyjnych ukierunkowanych na rozwijanie sprawności moralnych oraz sposobów ich realizacji.

Cele autoedukacyjne ukierunkowane na rozwijanie sprawności moralnych oraz sposoby ich realizacji w narracjach studentów pedagogiki

Na podstawie analizy i oceny wypowiedzi autobiograficznych zarysowuje się pewien obraz autoedukacji studentów ukierunkowanej na kształtowanie w sobie pożądaných dyspozycji moralnych. W obrazie tym można odnaleźć przede wszystkim ogólne sformułowania, dotyczące potrzeby pracy nad sobą, konieczności rozwijania samego siebie, dokonywania zmian w swojej osobowości oraz jedynie nieliczne wypowiedzi

⁸ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011, s. 166.

odnoszące się do celów autoedukacyjnych i sposobów ich realizacji. Autobiografie wielu badanych ujawniły trudności w sprecyzowaniu poczynań w zakresie pracy nad kształtowaniem sprawności moralnych, zwłaszcza gdy chodzi o konkretne formy aktywności wewnętrznej i zewnętrznej, sprzyjającej osiąganiu założonych celów, które w większości miały charakter ogólny i mało precyzyjny. Dodatkowo nie wszystkie osoby widzą potrzebę celowej pracy nad sobą, uznając, że potrzebne sprawności moralne są rozwijane niejako przy okazji, w sytuacjach codziennego życia, podczas wypełniania obowiązków, realizacji własnych zainteresowań, dzięki relacjom z innymi osobami, co potwierdzają trzy fragmenty wypowiedzi badanych studentów:

Zawsze doceniałam znaczenie pracy nad sobą, czytałam wiele poradników psychologicznych, jak się zmienić, aby osiągnąć w życiu sukces, być szczęśliwą. Nigdy jednak głębiej nie zastanawiałam się nad sobą, wydawało mi się, że w codziennym życiu niejako przy okazji rozwijam wiele potrzebnych sprawności, tzn. sytuacje na uczelni, w pracy, w domu rodzinnym wymuszają na przykład cierpliwość, wyrozumiałość, bycie tolerancyjnym. To są te cechy, które zawsze chciałam posiadać.

(studentka studiów niestacjonarnych)

Nie widzę potrzeby pracy nad sobą, czy też planowania własnego rozwoju. Po pierwsze, kiedy znaleźć na to czas: studia, rodzina, praca, a po drugie, samo życie jest najlepszym nauczycielem. W różnych sytuacjach, również trudnych, kiedy kontaktujemy się z innymi lub się nimi opiekujemy, tak jak ja teraz starszą i schorowaną mamą, ćwiczymy wiele cech pozytywnych naszego charakteru. Jeśli mamy jakieś wartości, a ja mam wyniesione z domu rodzinnego, to chyba to wystarczy, żeby godnie żyć i innych nie krzywdzić.

(studentka studiów niestacjonarnych)

Od dzieciństwa borykam się z problemem wycofywania się z różnych sytuacji trudnych, unikaniem konfliktów. Ktoś mógłby to nazwać tchórzostwem. Pojawił się też lęk przed odpowiedzialnością. Myślę, że to dominująca cecha mojej osobowości, dość wstydliva. Kiedyś próbowałem coś z tym robić, zwierzyłem się nawet przyjaciółce. Był pomysł jakiejś terapii, konsultacji fachowej u specjalisty, ale uznałem, że z tym da się żyć. Teraz jednak, gdy piszę, sam nie wiem. Może wrócę do tych myśli.

(student studiów stacjonarnych)

W wypowiedziach autobiograficznych osób, które podejmują lub w przeszłości podejmowały trud pracy nad sobą, zaznaczyły się pewne preferencje w rozwijaniu sprawności moralnych, które zaprezentowałam w tabeli 1.

Tabela 1. Preferencje studentów w zakresie rozwijania sprawności moralnych

Sprawności moralne	Liczba celów autoedukacyjnych	Sposoby realizacji celów
Wytrwałość	5	4
Cierpliwość	5	6
Odwaga	4	5
Optymizm	3	8
Umiarkowanie	2	2
Miłosierdzie	1	1
Razem	20	25

Źródło: badania własne (wypowiedzi autobiograficzne studentów pedagogiki).

Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że niewiele osób podejmuje autoedukację ukierunkowaną na rozwijanie sprawności moralnych. W 80 wypowiedziach autobiograficznych odnaleziono tylko 20 celów autoedukacyjnych dotyczących tego obszaru. Uczestnicy badań podejmują pracę nad sobą głównie w zakresie rozwijania cnót moralnych, pochodnych od kardynalnej cnoty męstwa, cnoty kardynalnej, za jaką

można uznać umiarkowanie, oraz cnoty boskiej – nadziei (optymizm). Warto przy tym zauważyć, że cele autoedukacyjne zostały obudowane bardziej lub mniej konkretnymi przykładami ich realizacji. W przypadku optymizmu, cierpliwości i odwagi osoby badane opisały więcej niż jeden sposób urzeczywistniania danego celu w swoim życiu. Można zatem przypuszczać, że wskazane cele były lub są faktycznie realizowane w podjętej przez studentów autoedukacji. Tylko jedna wypowiedź autobiograficzna, odnosząca się do rozwijania wytrwałości, nie zawierała opisu żadnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie tego celu. Spróbujmy teraz ukazać osobiste doświadczenia osób badanych w zakresie rozwijania poszczególnych sprawności moralnych.

Jak wynika z analizy uzyskanego materiału badawczego, praca nad sobą studentów jest ukierunkowana na rozwijanie lub też doskonalenie cnót pomocniczych, łączących się z cnotą kardynalną, jaką jest męstwo, które usprawnia do wytrwałości w trudach i stałości w dążeniu do dobra, realizacji powinności, nawet jeśli zachodzi niebezpieczeństwo utraty życia⁹. Nawiązując do idei męstwa Arystotelesa i integralnego ujęcia św. Tomasza, można stwierdzić, że męstwo jest cnotą początku i cnotą trwania, ale też znoszenia i pokonywania zewnętrznych przeszkód oraz cnotą szybkiego reagowania¹⁰. W takim ujęciu może ono mieć istotne znaczenie dla inicjowania, przebiegu i efektów autoedukacji¹¹. Fundament dla cnoty męstwa stanowią cnoty jemu pokrewne, między innymi wytrwałość i cierpliwość¹² – najczęściej uwzględniane w wypowiedziach autobiograficznych badanych studentów. Posłużmy się konkretnym przykładem:

⁹ S. Bełch, *Objaśnienia tekstu*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, *Męstwo*, tłum. i oprac. S. Bełch, Londyn 1960, s. 97.

¹⁰ J. Kielbasa, *Szkic o męstwie. Wstępne uwagi z pozycji męstwa w świecie wartości*, „Znak” 1995, nr 479, s. 93.

¹¹ Por. R. Kozłowski, *Męstwo jako sposób spełniania się osoby*, Słupsk 2011, s. 248.

¹² Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, Lublin 1999, s. 427.

Podjęłam pracę jako nauczyciel w szkole podstawowej zaraz po dwuletnim Studium Nauczycielskim, które przygotowało mnie bardzo praktycznie do zawodu, który wybrałam świadomie. Od dziecka chciałam uczyć w szkole, podobnie jak moja mama i brat ojca. Można powiedzieć, że byłam obciążona dziedzicznie tym zawodem. Pierwsze dni w szkole to była dobra lekcja pokory, moje działania były pogrążone w chaosie, stosowałam metodę prób i błędów, brakowało mi konsekwencji, zwłaszcza w utrzymywaniu dyscypliny na lekcjach. To trwało dość długo, nie chciałam się jednak poddawać, przecież wybrałam ten zawód nieprzypadkowo (...). Wszystko się zmieniło, gdy zaczęłam zaoczne studia pedagogiczne, wiele przedmiotów ogólnych – gdy teraz o tym myślę – przekazywana wiedza dała mi do myślenia, pod wpływem koncepcji pedeutologicznych zaczęłam zastanawiać się nad sensem zawodu nauczyciela, jego misją, samą sobą jako pedagogiem, który powinien nie tylko uczyć, ale i wychowywać w imię określonych wartości. Wiem, że to truizm, często się go słyszy od dyrekcji, innych nauczycieli, w szkole, ale ta prawda nie zawsze dociera do świadomości, a jeszcze rzadziej jest realizowana w praktyce (...). Postawiłam sobie za cel wytrwałość w pracy wychowawczej, aby wprowadzać dzieci w świat pożądaných wartości. Realizacja tego celu wymagała samodzielnej lektury z zakresu psychologii, teorii wychowania, a nawet filozofii. Opracowałam sobie plan działania, który realizuję konsekwentnie od dwóch lat, starając się – z różnym powodzeniem – włączać w niego rodziców i opiekunów dzieci, np. raz w tygodniu organizuję z uczniami zajęcia otwarte dla rodziców, które dotyczą ważnych wartości ogólnoludzkich, takich jak: sprawiedliwość, tolerancja, przyjaźń, prawa człowieka itd. Oczywiście zajęcia są dostosowane do możliwości poznawczych dzieci i stosuję różne metody, np. naukę przez przeżywanie wartości. Poza tym włączam dzieci w przygotowanie niektórych lekcji, gdyż uważam, że od najmłodszych lat powinno się uczyć samodzielności, odpowiedzialności i dawać możliwość wyboru (...). Oprócz tego zachęcam uczniów do brania udziału w różnych akcjach prospołecznych, np. w Marzycielskiej poczcie. Ostatnio przeglądałam oferty edukacyjne muzeów pod kątem wprowadzania uczniów w świat wartości. Czasami

ogarnia mnie zwątpienie, zwłaszcza przy braku zrozumienia ze strony rodziców, a nawet dyrekcji, chęć pójścia na łatwiznę czy zwykłe ludzkie lenistwo, ale się nie poddaję, nie mogę”.

(studentka studiów niestacjonarnych)

Ukazany powyżej fragment autobiografii sytuje rozwijanie cnoty wytrwałości w sytuacji pracy w zawodzie nauczyciela. Jak zauważył A. de Tchorzewski, każde aktywne uczestnictwo w procesach wychowawczych wymaga od jego podmiotów wychowawczych, zwłaszcza nauczycieli i rodziców, wytrwałości w dochodzeniu do celów odległych i bliskich¹³. W wypowiedzi studentki możemy odkryć dynamikę jej rozwoju zawodowego: od poziomu elementarnego i podstawowego, w którym nauczyciel posługuje się nielicznymi umiejętnościami pedagogicznymi, choć oparował przedmiot nauczania pod względem merytorycznym i metodycznym, do poziomu doskonałego, a nawet twórczego, charakteryzującego się samodzielnością planowania i organizacji własnych działań w dłuższym czasie ukierunkowanych na rozwój osobowości ucznia oraz samodzielnym opracowywaniem oryginalnych sposobów pracy pedagogicznej. Niezbędna w tym procesie osobistego rozwoju zawodowego autorki okazała się wiedza zdobywana na studiach o charakterze ogólnorozwojowym, pobudzająca do osobistej refleksji. Na tej podstawie możliwe stało się ustanowienie głównego celu w pracy zawodowej: rozwijania wytrwałości we wprowadzaniu uczniów w świat pożądaných wartości oraz zaplanowanie konkretnych działań służących jego realizacji. To właśnie w konsekwentnym, systematycznym działaniu na rzecz realizacji przyjętego celu, wynikającego z poczucia wewnętrznej powinności zawodowej, rozwija się

¹³ A. de Tchorzewski, *Męstwo jako cnota i sprawność moralna elementem formacji pedagoga*, w: *Męstwo i długomyślność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 70.

cnota wytrwałości. Dzięki działaniu człowiek może nie tylko przekształcać świat zewnętrzny, lecz także kształtować samego siebie. Jak zauważył K. Wojtyła, podejmujący działania człowiek wydaje się sprawcą wielu skutków nie tylko w swoim otoczeniu, ale także w samym sobie, gdyż to właśnie działanie zachowuje ścisły związek z doświadczeniem moralności¹⁴. To znaczy, że działanie może aktualizować ludzkie potencjalności. W przypadku przytoczonego fragmentu autobiografii uwidacznia się także związek wytrwałości z cierpliwością w realizacji trudnych zadań wychowawczych, ciągle poszukiwanie optymalizacji metod własnej pracy, a także zdolność przetrwania trudności, pojawiających się na drodze urzeczywistniania celu, czy nawet porażek pedagogicznych, związanych z brakiem zrozumienia ze strony dyrekcji, rodziców.

W analizowanych autobiografiach wątek wytrwałości pojawił się jeszcze w innym kontekście, choć także był związany z konsekwentną, sumienną realizacją założonych celów, które odnosiły się do podejmowania aktywności autoedukacyjnej w sferze poznawczej, biologicznej, zdrowotnej, cielesnej oraz społecznej. Wytrwałość jest tutaj traktowana jak cecha podstawowa, niezbędna dla skuteczności wysiłków podejmowanych na rzecz własnego rozwoju. Osoby badane mają świadomość, że bez wytrwałości, ale również cierpliwości, nie da się realizować celów długofalowych, łatwo wtedy o pokusę wyzwolenia się od uciążliwej sytuacji, porzucenia założonych form aktywności, służących pracy nad sobą. Wypowiedzi autobiograficzne studentów wskazują, że własny rozwój stanowi dla nich pożądaną wartość, pomocną w urzeczywistnianiu innych cennych wartości. Dla ilustracji tego wątku rozważań posłużmy się dwoma fragmentami wypowiedzi autobiograficznych osób badanych:

(...) po szkole średniej nie bardzo wiedziałem, co chcę robić w życiu.
Przeżyłem okres buntu i wiele sytuacji, których teraz się wstydzę. Nie

¹⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 334.

o to jednak mi chodzi. Wybrałem studia pedagogiczne z przypadku, ale już po roku i pierwszych praktykach wiedziałem, co chcę robić w życiu. Szybko zorientowałem się, że wiedza, którą nam oferuje uczelnia, jest niewystarczająca, nie mówiąc już o konkretnych umiejętnościach (...). Zacząłem samodzielnie poszerzać wiedzę związaną z moją pracą zawodową. Nawiązałem kontakt z (...), realizuję tam wolontariat, ale nie po papierek, jak większość moich znajomych, ale po to, żeby faktycznie rozwijać kompetencje zawodowe, nie tylko związane z wiedzą i umiejętnościami, ale przede wszystkim z rozwojem osobowości. Chciałbym stać się wychowawcą przez duże W i naprawdę pomóc tym młodym ludziom wyprostować ścieżki własnego życia. Teraz, gdy piszę ten tekst i myślę o sprawnościach moralnych, bo taki jest wątek przewodni, analizuję swoje działania, to zauważam, że zawsze wiedziałem, że nie uda mi się zrealizować celu, jeśli nie będę wytrwały i konsekwentny. To, że realizowałem swoje cele, nie ustawałem w aktywności, rozwijało moją wytrwałność. Ale myślę, że już wcześniej musiałem taką cechę posiadać, tylko jakby zahartowałem ją w boju. Czy to ma sens?

(student studiów stacjonarnych)

Myślę, że przez ostatnie dwa lata rozwijam intensywnie dwie cechy: wytrwałność i cierpliwość. W okresie szkoły średniej straciłam kontrolę nad swoją wagą, odżywiałam się niezdrowo (potrafiłam naraz zjeść dwie pizze), zjadałam stres, a aktywności fizycznej żadnej. To przyczyniło się do znacznej nadwagi, problemów ze zdrowiem, gdy byłam w ciąży. Jakiś czas temu zauważyłam, że te niezdrowe nawyki przeniosłam do swojej rodziny. Z niepokojem obserwowałam, jak moja córka coraz bardziej przybiera na wadze i powiedziałam – dość. Choć do tej pory bezskutecznie próbowałam różnego rodzaju diet, to nigdy nie były one skuteczne. Postanowiłam poszukać pomocy u specjalisty dietetyka. To był strzał w dziesiątkę, ale postanowiłam zrobić coś więcej dla siebie i mojej rodziny. Opracowaliśmy wspólnie plan aktywności fizycznej, niektóre działania robimy razem, np. chodzimy na basen i jeździmy na rowerze, niektóre tylko ja sama. Stałam się fanką zdrowej żywności, zawsze przed kupnem czego-

kolwiek czytam etykiety, pożegnaliśmy też McDonaldy i inne tego typu instytucje, do pizzerii chodzimy tylko sporadycznie. Wiem, że potrzeba czasu i cierpliwości, także dla siebie, aby nie oczekiwać na efekt natychmiast, nie załamywać się, gdy waga stoi w miejscu, pamiętać, że nie robię tego dla siebie, ale przede wszystkim dla swoich bliskich. A najtrudniej zmienić stare nawyki i przyzwyczajenia. Stale trzeba walczyć z pokusą. Do tej pory zawsze brakowało mi wytrwałości i cierpliwości też. Dlatego postanowiłam celowo rozwijać te cechy w sobie. Przyznam, że wykorzystałam pomysł z zajęć i zaczęłam prowadzić dziennik, zapisuję codziennie wszystkie swoje działania, sukcesy i porażki, z czasem dziennik poszerzył się o osobiste refleksje. To pomaga w samokontroli. Widzę też, że mam sukcesy, staję się systematyczna, umiem pokonywać własne słabości i to też pomaga mi w wytrwałości.

(studentka studiów niestacjonarnych)

W przytoczonych fragmentach można też dostrzec różny stopień świadomości działań w zakresie rozwijania sprawności moralnych. W pierwszym przypadku dopiero bodziec, w postaci autobiograficznej pracy pisemnej, sprowokował namysł i autorefleksję nad efektami osobotwórczymi własnej aktywności autoedukacyjnej, w drugim zaś studentka, dostrzegając w sobie niedostatek cierpliwości i wytrwałości, podjęła świadomie konkretne działania, aby nad ich kształtowaniem pracować. Wykorzystała przy tym znaną metodę samowychowania, proponowaną między innymi przez pedagogów religijnych, polegającą na kontroli przebiegu postępów w pracy nad sobą w dowolnej formie: dziennika, pamiętnika, tabelarycznego zapisu na kartce własnych zwyczajów i upadków, ale także rozmyślań, medytacji, introspektywnych przemyśleń¹⁵. Metoda ta została też uwzględniona w innych wypowiedziach autobiograficznych,

¹⁵ Zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 103.

dotyczących rozwijania optymizmu. W tym miejscu chciałam zaprezentować fragment autobiografii, ukazujący nieco inne podejście do rozwijania cnoty wytrwałości:

Pamiętam o jednej próbie doskonalenia siebie. Było to w ostatniej klasie szkoły średniej. Przywiązywałam wtedy dużą wagę do swojej osoby, analizowałam jaka jestem i nie wszystko mi się podobało, zwłaszcza moje lenistwo. Jedna sytuacja była dla mnie krytyczna i to dzięki niej coś zламаło się we mnie. Zobaczyłam, jakim jestem małym, tchórzliwym człowiekiem. Nie tylko nie powiedziałam, co myślę, ale zgodziłam się ze zdaniem grupy, żeby mnie zaakceptowali. A przecież moja wiara była głęboka (...). Postanowiłam pracować nad sobą siłą swojego charakteru. Przyszło mi do głowy, że muszę nauczyć się pokonywać własne słabości, ale małymi krokami. Spisałam plan działania i długo się go trzymałam, np. codziennie, przed szkołą, wychodziłam z psem na 15 minut na spacer, choć wcześniej tego nie znosiłam, tylko jeden dzień w tygodniu przeznaczyłam na jedzenie słodczy, choć je uwielbiałam, każdego dnia poświęcałam pół godziny na ćwiczenia fizyczne, aby zwalczać lenistwo. Dopiero rozpoczęcie studiów, zmiana miejsca zamieszkania i ogólnie sytuacji spowodowała, że już go nie realizuję. Ale gdy myślę teraz o sobie widzę zmianę, stałam się na przykład bardziej wytrwała i konsekwentna, a to procentuje na studiach. Może to studia, większa dojrzałość, ale na pewno tamte działania miały na mnie pozytywny wpływ. Co ważne, wiem, że jeśli zechcę, to mogę się zmieniać na lepsze i że to wymaga czasu i często żmudnej pracy.

(studentka studiów stacjonarnych)

W powyższym fragmencie zwracają uwagę konkretne sposoby pracy nad sobą, wykazujące podobieństwo do ćwiczeń zalecanych w ascezie ciała, w samowychowaniu chrześcijańskim. Systematyczne podejmowanie jakichś drobnych ćwiczeń, zajęć, szczególnie trudnych, twardych, na które nie mamy ochoty, a także odmawianie sobie od czasu do czasu jakiejś przyjemności wzmacnia siłę woli, rozwija wytrwałość, ale też cierpliwość w znoszeniu trudności. Pomaga ona bowiem „nie upadać zaraz na duchu,

nie zawracać (...) z raz obranej drogi”¹⁶. Osiąganie drobnych zwycięstw nad sobą sprawia, że w chwilach twardej próby człowiek będzie w stanie sprostać wszelkim oporom, zarówno ciała, jak i ducha¹⁷. W analizowanych autobiografiach cnota cierpliwości pojawiła się także w znaczeniu umiejętności znoszenia tego, co trudne w relacjach międzyludzkich, w imię miłości bliźniego: do matki, męża, a także ze względu na wiarę w Boga. Oprócz ogólnych sformułowań, uzasadniających konieczność rozwijania cnoty cierpliwości, osoby badane opisały kilka bardziej konkretnych sposobów pracy nad sobą w tym zakresie. Znalazły się wśród nich: ćwiczenia relaksacyjne, pomagające opanować rozdrażnienie, gniew, negatywne emocje, słuchanie odpowiedniej muzyki dla wewnętrznego wyciszenia, czytanie książek biograficznych, których treści stanowią odniesienie do własnych, trudnych sytuacji życiowych, a także przyjmowanie „bez sprzeciwu, z pokorą” nagany ze strony osób, którym jesteśmy winni szacunek (rozwijanie cierpliwości w imię miłości do Boga). Trzy pierwsze sposoby można – jak się wydaje – zaliczyć do metod intencjonalnego wspierania własnej podświadomości poprzez autoterapię, której celem jest osiągnięcie wewnętrznej harmonii, równowagi psychicznej, oraz do metod prowadzących się do aktywnego poszukiwania doświadczeń ułatwiających praktyczne wykorzystanie wiedzy życiowej i własnych zdolności (metoda poznawania rozwiązań konkurencyjnych przez gromadzenie wiedzy o sposobach działania, stylach życia, wartościach)¹⁸, ostatni zaś nawiązuje do chrześcijańskich metod, pozwalających walczyć z wadami¹⁹.

¹⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, *Etyka szczegółowa*, cz. 1, Lublin 1986, s. 438–439.

¹⁷ Por. F.W. Foerster, *Szkola i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego*, wyd. 2, Lwów 1932, s. 149.

¹⁸ Za B. Śliwerski, dz. cyt., s. 142–143.

¹⁹ Zob. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 2, Kraków 1984, s. 379.

Przejdźmy teraz do kolejnej sprawności moralnej, obecnej w tekstach autobiograficznych badanych studentów, a mianowicie odwagi, która – jak słusznie zauważa A. de Tchorzewski – nie powinna być utożsamiana z dzielnością²⁰. Odważnym można nazwać czyn, dzięki któremu dany człowiek stara się osiągnąć swój cel pomimo grożącego mu niebezpieczeństwa. Odwaga wyraża się w sporadycznym czynie, któremu nie odmawia się etyczności. Dzielność natomiast bardziej kojarzy się z odpornością wobec przeciwności, z pokonywaniem różnych trudności, z koniecznymi wyrzeczeniami, niekiedy trwającymi przez dłuższy czas, a zatem z wytrzymałością i wytrwałością²¹. Osoby badane łączą odwagę przede wszystkim z koniecznością pracy nad opanowaniem lęku, który utożsamiają ze słabością. Autoedukacja studentów w tym zakresie dotyczy rozwijania umiejętności pokonywania lęku w sytuacjach trudnych, związanych ze studiami czy też życiem codziennym. Chodzi tutaj głównie o konfrontację z czynnikiem wywołującym lęk. Na przykład osoba, która ma problemy z nieśmiałością i boi się wystąpienia publicznych, świadomie podejmuje się prezentacji różnych zagadnień na zajęciach przed całą grupą, bierze czynny udział w dyskusjach, wybiera egzaminy ustne zamiast pisemnych, nie cofa się też przed załatwianiem różnego rodzaju spraw w urzędach. Dodatkowo w autobiografiach studentów można odnaleźć ciekawe sposoby na rozwijanie w sobie umiejętności radzenia sobie z lękiem poprzez świadome wchodzenie w nowe, jeszcze nieznanne sytuacje lub ich kreowanie:

W szkole średniej miałam fakultet pedagogiczny w trzeciej klasie (...). Mówiliśmy dużo o roli emocji w pracy nauczyciela, poznałam koncepcję inteligencji emocjonalnej. Bardzo to wszystko mi się podobało, było zupełnie odmienne niż lekcje w liceum. Pamiętam, że jedno z zadań do wykonania na fakultecie polegało na zebraniu informacji o różnych emo-

²⁰ A. de Tchorzewski, *Męstwo jako cnota i sprawność moralna...*, s. 65.

²¹ J. Bocheński, *Dzieła zebrane*, t. 5, *Etyka*, Kraków 1995, s. 131–132.

cjach i ich kształtowaniu. Myślę, że to dało impuls do moich praktycznych prób, żeby nabrać w życiu większej śmiałości i odwagi. W praktyce wyglądało to tak, że przestałam chodzić utartymi ścieżkami, np. inną drogą starałam się dojść ze szkoły do domu lub z domu do sklepu, zaczęłam też próbować nowych, nieznanych potraw i dzięki temu odkryłam owoce morza, które lubię do dziś.

(studentka studiów stacjonarnych)

Jeden konkret przychodzi na myśl. We wtorki postanowiłem dojeżdżać do pracy rowerem i nie chodzi o zdrowie, tylko pokonanie lęku przed nowymi sytuacjami i wyzwaniem dla siebie. Pokonuję w ten sposób własne słabości. Staram się nie cofać przed wyzwaniami. Nawet jak coś mi się nie udaje, to się nie załamuję, staram się wyciągać wnioski i stawać się coraz silniejszym w podejmowaniu kolejnych wyzwań. Staram się zamieniać lęk destruktywny, hamujący, w pozytywny – motywujący do działania poprzez pozytywne myślenie i wyszukiwanie plusów danej czynności. Kiedyś postawiłem też sobie wyzwanie, żeby „zagadać” do kogoś nieznanego. To było trudne doświadczenie, bo ludzie są nieufni.

(student studiów stacjonarnych)

W jednej autobiografii odwaga była identyfikowana nie tylko z umiejętnością obrony własnego zdania, ale także z umiejętnością przyjmowania konstruktywnej krytyki. Umiejętności te były przez badaną studentkę rozwijane dzięki nauce asertywności, ćwiczeniom relaksacyjnym, „zwalczającym lęk i stres”. Niestety, brakuje szerszej wypowiedzi na ten temat. Kolejna praca odwołuje się do osobistej odwagi, przejawiającej się w codziennej i konsekwentnej realizacji stawianych sobie celów, pokonywaniu różnych trudności, wytrwałości, ale także w braniu odpowiedzialności za własne decyzje i czyny. Takie ujęcie odwagi w pewien sposób kojarzy się z dzielnością. Zarówno dzielność, jak i odwaga kształtują się pod

wpływem zaistniałych okoliczności, które niejako „przymuszają” człowieka do wykazania się nimi²². Zdaniem św. Tomasza, źródłem odwagi jest nadzieja²³, która z natury rzeczy, ze swej istoty, jest zawsze przepełniona optymizmem, pogodą ducha, staje się źródłem szansy, przynosi ukojenie i uśmierza ból²⁴. W narracjach studentów pojawiły się wątki dotyczące znaczenia optymizmu w życiu oraz mniej lub bardziej konkretnych sposobów rozwijania tej cechy w sobie. Do ich zilustrowania posłużą trzy fragmenty autobiografii osób badanych:

Dla mnie najważniejszą cechą jest optymizm i staram się nie popadać w czarnowidztwo, które paraliżuje wolę. Jeśli patrzymy z optymizmem w przyszłość, wszystko może być możliwe (...). Tak, pracowałam nad tą cechą w sobie, ale krótko. Podam kilka pomysłów, które stosowałam i jak teraz się zastanawiam, to można jeszcze inne wymyślić. Na przykład pod koniec dnia wypisywałam pozytywne wydarzenia z danego dnia, takie miłe chwile, i stawiałam w widocznym miejscu przy łóżku, a jak się budziłam to je czytałam i się uśmiechałam. Od razu miałam lepszy nastrój. Albo wstawałam rano i mówiłam na głos: ten dzień będzie lepszy niż wczorajszy. Niby nic, a działało. Można jeszcze na przykład w sytuacjach przykrych poszukiwać zabawnych lub pozytywnych cech danego zdarzenia, po to, aby umieć opanować rozczarowanie, nie ulegać fatalizmowi.

(studentka studiów niestacjonarnych)

(...) nic tak nie buduje optymizmu, jak dbanie o drobne przyjemności każdego dnia, np. jako nagroda za zakończenie realizacji jakiegoś trudnego zadania, a także pielęgnowanie swojego hobby i zainteresowań. Warto

²² A. de Tchorzewski, *Męstwo jako cnota i sprawność moralna...*, s. 66.

²³ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t.10, *Uczucia*, tłum. J. Bardan, Londyn 1967, s. 200, 231.

²⁴ Zob. A. de Tchorzewski, *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2014, s. 20.

tak planować dzień, aby na te drobne przyjemności, swoje zainteresowania, znaleźć czas. Ważne jest też docenianie klimatu, pogody w danym dniu, zgodnie z zasadą – zawsze może być gorzej, a dla poprawienia nastroju można obejrzeć komedię albo jakiś kabaret.

(studentka studiów stacjonarnych)

Mam bardzo dobry sposób na rozwijanie optymizmu, który w dzisiejszych czasach jest bardzo potrzebny. Otóż każdego dnia uśmiecham się do jak największej liczby osób: w drodze na uczelnię, w sklepie, w autobusie. I inni też się uśmiechają, a każdy taki uśmiech sprawia, że cieplej robi się na sercu. Noszę też w portfelu zasuszoną koniczynkę, która przypomina mi szczęśliwe chwile. W różnych sytuacjach kieruję do niej myśli i uśmiecham się do siebie.

(studentka studiów stacjonarnych)

Jak wynika z przytoczonych przykładów, optymizm jest utożsamiany przez badanych z dobrym nastrojem, pogodą ducha, radością. Podano wiele konkretnych sposobów wyzwalania w sobie tych stanów. Niektóre z nich mogą kształtować motywacje samorozwojowe, na przykład ćwiczenie skłonności do dostrzegania pozytywnych, jaśniejszych lub humorystycznych stron różnych sytuacji, nieuleganie fatalizmowi. Działania uczestników badań można zaliczyć do metod planowania własnego rozwoju, które polegają na poszukiwaniu specjalnych zadań kształcących daną cechę, którą chcemy w sobie rozwinąć (w tym przypadku optymizm), wkomponowaniu ich w dotychczasowy budżet własnego czasu, a następnie realizowaniu²⁵. Znaczenie uczuć w życiu moralnym człowieka stanowiło przedmiot przemyśleń św. Tomasza. Wskazane przez niego źródła radości stanowią – jak się wydaje – pewne odniesienie do zaprezentowanych powyżej wyników badań. Oprócz kontemplacji prawdy

²⁵ Por. B. Śliwerski, dz. cyt., s. 142.

św. Tomasz zaliczył do przyczyn radości między innymi działanie, ruch i zmiany, a także w pewnym sensie ich przeciwieństwo – odpoczynek i rozrywkę. Inni ludzie też mogą stanowić źródło radości, dzięki oferowaniu nam dobra. Poza tym ich działanie może nam samym uświadomić pokłady dobra, które tkwią w nas. Najważniejszym jednak źródłem radości wydaje się miłość.

Według św. Tomasza miłość jest źródłem gorliwości i zasadniczym motorem podejmowanych działań²⁶. Jej najpełniejszą formę stanowi miłosierdzie, które w teologii moralnej rozpatrywane jest głównie w aspekcie relacji międzyludzkich. Miłosierdziem zatem jest miłość, która spontanicznie zwraca się ku drugiemu, znajdującemu się w potrzebie. Człowiek miłosierny cierpi i solidaryzuje się z bliźnim oraz stara się oddalić wszystko to, co uniemożliwia jego rozwój. Ostateczną racją miłosierdzia jest naśladowanie miłosierdzia Boga oraz godność osoby ludzkiej. Warto dodać, że w religijno-moralnym życiu chrześcijanina miłosierna miłość stanowić ma normę postępowania²⁷. W takim kontekście należy analizować kolejny fragment narracji studentki, która rozwijanie tej cnoty uczyniła sensem swojego życia.

Moje życie zmieniło się diametralnie, gdy po kilkunastu latach wróciłam do Boga, nawróciłam się i rozpoczęłam długą drogę rozwoju duchowego. Zaczęłam jeździć na rekolekcje, żyć bardziej świadomie Bogiem na co dzień. Traktuję poważnie swoją wiarę i uważam, że bez dobrych uczynków jest ona martwa (...). Choroba mojej mamy i jej pobyt w hospicjum spowodowały, że zetknęłam się z wielkim cierpieniem chorych, ich samotnością, ale czasami też wielką godnością znoszenia swojej choroby. Po śmierci mojej mamy zostałam wolontariuszem w hospicjum, jeśli można tak to nazwać. Dzięki temu odkrywam w sobie niezmiernie

²⁶ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 10, *Uczucia...*, s. 119–122; 29.

²⁷ Por. J. Zabielski, *Wydobywanie dobra. Teologia chrześcijańskiego miłosierdzia*, Białystok 2006, s. 88, 188.

pokłady współczucia, które pozwalają mi trwać przy chorych i nieść im pomoc, nawet wtedy, gdy jest to trudne, nie mam siły, odczuwam zniechęcenie lub przeżywam śmierć pacjentów. Niosąc pomoc osobom chorym albo tylko dzieląc się z nimi swoją obecnością, sama się zmieniam na lepsze, nie tylko pod względem religijnym. Czuję, że odnalazłam sens swojego życia – Boga i naśladowanie Go w życiu.

(studentka studiów niestacjonarnych)

Na materiał empiryczny uzyskany w badaniach składały się również dwie prace, które dotyczyły cnoty kardynalnej – umiarkowania, czyli używania rozumu do panowania nad własnymi instynktami i potrzebami. Umiarkowanie zapewnia panowanie woli nad popędami i utrzymuje pragnienia w granicach uczciwości, stawia im pewne granice. Brak tak rozumianego umiarkowania sprawia, że siły, które powinny pomagać człowiekowi w realizacji życiowych zadań, stają się celem samym w sobie i podporządkowując sobie rozum i wolę, zaczynają kierować poczynaniami człowieka, burząc wszelką zasadną hierarchię wartości²⁸. W narracjach studenci odnosili się do umiaru w korzystaniu z internetu oraz umiaru w wydawaniu pieniędzy na niepotrzebne zakupy:

(...) wiem, że kiedy siadam do komputera, czas przestaje istnieć. Przeglądam wiadomości, udzielam się na portalach społecznościowych, odwiedzam sklepy internetowe. Bywało, że cały wolny wieczór siedziałam przez komputerem, zaniedbałam rodzinę, przyjaciół w realu, mój świat stał się bardzo mały, no i zaczęła cierpieć nauka. Wiedziałam, że powinnam nad tym zapanować. Nie twierdzę, że internet to coś złego, ale muszę w tym znaleźć jakiś środek. Jestem przecież na pedagogice, mam już jakąś wiedzę o uzależnieniach. Postanowiłam sobie, że będę ograniczać czas przed komputerem, narzuciłam sobie nie przekraczać dwóch godzin, potem godzinę.

²⁸ Zob. np. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 22, *Umiarkowanie*, Londyn 1963.

Spisałam swoje postanowienie i każdego dnia składałam pod nim swój podpis, żeby pamiętać i się dyscyplinować. Nie było łatwo. No i nagle zrobiło się więcej czasu, który musiałam czymś zapłacić. Wróciłam do czytania książek, staram się chodzić do kina, generalnie więcej wychodzę z domu, poszerzam grono znajomych. Mogę powiedzieć, że życie staje się ciekawsze.

(studentka studiów stacjonarnych)

Chyba jestem uzależniona od wydawania pieniędzy na ciuchy i kosmetyki. Zakupy sprawiają mi dużą frajdę. Czasem całe stypendium wydaję w jednym dniu na rzeczy, które nie do końca są mi potrzebne. Potem proszę rodziców o wsparcie, choć wiem, że w domu się nie przelewa. Jest mi wstyd (...). Wprowadziłam pewien umiar, kupuję sobie tylko jedną rzecz w miesiącu ze swojego stypendium do kwoty 100–150 zł i jej nie przekraczam. Staram się, żeby to faktycznie były potrzebne rzeczy. Pozostała kwota musi mi wystarczyć na drobne wydatki, np. ksero, bułkę słodką, jakiś obiad w uczelnianym bufecie. Odkład nie proszę rodziców o pieniądze, czuję się dużo lepiej.

(studentka studiów stacjonarnych)

W przypadku obu wypowiedzi rozwijanie cnoty umiarkowania polegało na powściągliwości, która inicjuje proces wypracowania rozumnego umiaru w zakresie pragnień i korzystania z dóbr tego świata. Wyraźnie uwiadcza się tu chęć opanowania swych dążeń w zakresie przyjemności ze względu na dobro własne i bliźnich. Kształtowanie osobowości na tym etapie polega na umacnianiu woli przez zwyciężenie chęci dążenia ku temu, co przyjemne. Jest to ciągły wysiłek przełamywania własnych, egoistycznych upodobań. Pomocna w tym niewątpliwie jest wytrwałość oraz cierpliwość. W tomizmie uważa się, że etap ten jest koniecznym początkiem dalszego procesu, w którym wola sięga do dziedziny popędów, by porządkować rodzące się tam chęci i pragnienia zgodnie z „umiarem”.

Podsumowanie

Na podstawie zaprezentowanych analiz można stwierdzić, że badani studenci rzadko podejmują autoedukację ukierunkowaną na rozwijanie sprawności moralnych. Niektóre narracje zawierały jednak konkretne przykłady działań służących pracy nad sobą, szersze uzasadnienia, refleksje i kontekst, co pozwala przypuszczać, że ich autorzy podzielili się rzeczowymi, osobistymi doświadczeniami w tym zakresie. Tylko trzy autobiografie dotyczyły jednorazowych prób autoedukacyjnych podejmowanych w przeszłości, głównie na etapie szkoły średniej, większość jednak odnosiła się do działań realizowanych w dłuższej perspektywie czasowej. Autoedukacja studentów okazała się ukierunkowana na kształtowanie wytrwałości, cierpliwości, odwagi, optymizmu, miłosierdzia i umiarkowania za pomocą różnorodnych, niekiedy oryginalnych metod. Niektóre z nich można zaliczyć do konkretnych metod samowychowania, choć osoby badane nie posługiwały się tym pojęciem w swoich narracjach. Warto zauważyć, że w badaniach uczestniczyli studenci realizujący zajęcia w formie fakultetu: autoedukacja, czyli samodzielna praca nad sobą. Byli więc wyposażeni, oprócz wiedzy pedagogicznej i psychologicznej przyswajanej na studiach, w podstawową wiedzę dotyczącą autoedukacji, mieli też okazję rozwijać umiejętności związane z poznawaniem samego siebie oraz planowaniem pracy nad własnym rozwojem. Pomimo wiedzy i wskazanych doświadczeń wiele osób miało trudności w sprecyzowaniu czy też ukonkretnieniu poczynań w zakresie pracy nad sobą. Różna też była świadomość potrzeby takich działań, a także ich osobotwórczych efektów.

Bibliografia

- Bełch S., *Objaśnienia tekstu*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, *Męstwo*, tłum. i oprac. S. Bełch, Londyn 1960, s. 3–10.
- Bocheński J., *Dzieła zebrane*, t. 5, *Etyka*, Kraków 1995.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010.
- Foerster F.W., *Szkola i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego*, wyd. 2, Lwów 1932.
- Kielbasa J., *Szkic o męstwie. Wstępne uwagi z pozycji męstwa w świecie wartości*, „Znak” 1995, nr 479, s. 82–96.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Kozłowski R., *Męstwo jako sposób spełniania się osoby*, Słupsk 2011.
- Lalac D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010.
- Metoda biograficzna w socjologii*, red. G. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1971.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 2, Kraków 1984.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t.10, *Uczucia*, tłum. J. Bardan, Londyn 1967.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 22, *Umiarkowanie*, Londyn 1963.
- Tchorzewski de A., *Męstwo jako cnota i sprawność moralna elementem formacji pedagoga*, w: *Męstwo i długomyślność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 59–73.
- Tchorzewski de A., *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2014, s. 17–30.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1985.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, *Etyka szczegółowa*, cz. 1, Lublin 1986.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, Lublin 1999.

Zabielski J., *Wydobywanie dobra. Teologia chrześcijańskiego miłosierdzia*, Białystok 2006.

DEVELOPMENT OF MORAL COMPETENCE IN THE LIGHT OF AUTOBIOGRAPHIC STATEMENTS OF STUDENTS

Summary

The main goal of these studies was to reconstruct individual, personal experiences of respondents in the field of development of moral competence. The biographic method, or to be precise, thematic autobiography concerning a specific area of human activity – development of moral competence, was used in the studies. 83 students of Pedagogy were asked to make a written autobiographic statement. In line with the suggestion of D. Bertaux, the studies consisted of three phases: search, analysis and synthesis. In the autobiographic texts, leading thematic areas were determined which concerned: - self-education goals related with development of moral competence and methods of achieving them; - problem areas occurring in self-education oriented towards development of moral competence and methods of dealing with these problems, and – students' self-education plans concerning the selected issues.

Thum. Andrzej Puc

Katarzyna Uzar-Szcześniak

Uniwersytet Wrocławski

STAROŚĆ I DOJRZAŁOŚĆ MORALNA W UJĘCIU ARYSTOTELESA

Wprowadzenie

Związek dojrzałości moralnej i starości wydaje się oczywisty. Starość powszechnie kojarzy się z mądrością życiową, doświadczeniem, szeroką wiedzą teoretyczną i praktyczną, jasnością ocen moralnych, postępowaniem zgodnym z rozpoznaniem dobrem, umiejętnością podejmowania decyzji i służeniem radą innym. Tego typu przymiotów starości, obecnych w literaturze przedmiotu i dostrzeganych w życiu codziennym, można wymieniać wiele. Okazuje się jednak, że dojrzałość moralna i rozwój moralny w starości stanowią rzadki temat badań na gruncie nauk społecznych. Badania dotyczące rozwoju moralnego prowadzone przez psychologów w szczegółowy sposób analizują pierwsze etapy rozwoju człowieka – dzieciństwo i adolescencję (teorie R. Vasty, J. Piageta, L. Kohlberga). Te obejmujące również okres dorosłości i starości cechują się pewną niejednoznacznością. W przypadku teorii Kohlberga wiedza na temat rozwoju moralnego w tym okresie (6. i 7. stadium) oparta jest w większym stopniu na przykładach zaczerpniętych z literatury oraz od-

niesieniach filozoficznych niż na danych pochodzących z analiz bezpośrednich wywiadów¹. Również badania nad mądrością wieku podeszłego, której wymiarem jest dojrzałość moralna², nie wskazują jednoznacznej korelacji pomiędzy wiekiem a większym stopniem mądrości życiowej, podkreślając uwarunkowania indywidualne, środowiskowe, edukacyjne, istotne w jej rozwoju³.

Nieco częściej moralność i starość staje się przedmiotem refleksji dyscyplin filozoficznych – etyki, antropologii, historii filozofii⁴. Tu teoria działania moralnego ma swoją długą, budowaną już od starożytności tradycję. W jej obrębie możemy odnaleźć elementy etyki starości, rozsiane w różnorodnych dziełach klasyków (Platona, Arystotelesa, Cyceirona). Stanowią one także przedmiot analiz zmierzających do określenia podstaw humanistycznej refleksji nad starością, a w jej perspektywie zastosowań aplikacyjnych dążących do rozwiązania określonych kwestii społecznych, w tym edukacyjnych, związanych ze starością. Tego rodzaju cel przyświeca również autorce niniejszej publikacji. Jej zamysłem jest sięgnięcie do źródeł refleksji nad moralnością, jakie stanowi etyka Arystotelesa, i próba odnalezienia w niej treści dotyczących wieku podeszłego, aby w dalszej perspektywie zarysować teoretyczne ramy dla analiz nad dojrzałością moralną i rozwojem moralnym osób starszych. Będzie to

¹ Zob. R. Duska, M. Whelan, *Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg*, New York 1975, s. 75.

² Zob. S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011, s. 124; *Mądrość jako pozytywny aspekt starzenia się*, w: *Starzenie się z godnością*, red. S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski, Lublin 2011, s. 74.

³ M. Ardel, *Wisdom, Age and Well-being*, w: *Handbook of the Psychology of Aging*, red. K.W. Schaie, S.L. Willis, New York 2011, s. 283.

⁴ Zob. N.S. Jecker, *Adult Moral Development: Ancient, Medieval, & Modern Paths*, „Generations” 1990, No. 4, s. 19–24; T. Rentsch, *Aging as Becoming Oneself: A Philosophical Ethics of Late Life*, „Journal of Aging Studies” 1997, No. 4, s. 263–271; M. Siwicka, *Starość – szansa czy zagrożenie dla rozwoju moralnego człowieka w ocenie stoików*, „Vox Patrum” 2011, t. 56, nr 1, s. 147–167.

interpretacja dokonana z punktu widzenia geragogiki, w której rozwój duchowy, w tym moralny, stanowi jeden z ważnych wymiarów samowychowania w perspektywie starości⁵.

Cnota i jej doskonalenie – ku dojrzałości moralnej

Aby dokonać adekwatnej charakterystyki dojrzałości moralnej w okresie starości, należy uprzednio odwołać się do arystotelesowego ujęcia cnoty i jej doskonalenia. Obszerną wykładnię tych pojęć znajdziemy w *Etyce nikomachejskiej*. Cnota w rozumieniu Stagiryty opiera się na relacji człowieka do dobra, a w szczególności dobra najwyższego⁶. Jest ona „trwałą dyspozycją, dzięki której człowiek staje się dobry i dzięki której spełniać będzie należycie właściwe sobie funkcje [dobrze wykonywać własne działanie – przyp. aut.]”⁷. Działanie zgodne z cnotą zapewnia osiągnięcie szczęścia – najwyższego dobra i ostatecznego celu każdego działania⁸: „najwyższym dobrem człowieka jest działanie duszy zgodne z wymogami dzielności [cnoty – przyp. aut.]⁹, o ile zaś istnieje więcej rodzajów tej dzielności, to zgodnie z wymogami najlepszego i najwyższego jej rodzaju”¹⁰. Jest to działanie zgodne z rozumem, oparte na rozpoznaniu określonego dobra.

⁵ Zob. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, s. 10–106.

⁶ Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2011, 1097 a.

⁷ Tamże, 1106 a.

⁸ Tamże, 1097 b.

⁹ Terminy „cnota” i „dzielność” używane są w tekście zamiennie, stanowią one jednak przedmiot polemik dotyczących ich tożsamości znaczeniowej, wynikających z braku adekwatnego terminu w języku polskim na odzwierciedlenie greckiego *arete* – szerzej na ten temat we *Wstępie do Etyki nikomachejskiej*, tłum. D. Gromska, s. 52–59.

¹⁰ Tamże, 1098 a.

Arystoteles wyróżnia dwa rodzaje dzielności – zalety dianoetyczne i zalety etyczne. Pierwsze, określane również intelektualnymi, nieprzekładające się bezpośrednio na czyn, związane są z rozumem dążącym do poznania prawdy, należą do nich: sztuka, rozsądek, wiedza (nauka), mądrość oraz intuicja¹¹. Cnoty etyczne będące natomiast „trwałymi dyspozycjami do pewnego rodzaju postanowień, polegającymi na zachowaniu właściwej ze względu na nas średniej miary¹², którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny¹³” związane są z wolą oraz wyrażają się w działaniu¹⁴. Wśród nich filozof wymienia: sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo¹⁵. Cnoty dianoetyczne odgrywają rolę prymarną, pozwalają bowiem rozpoznać dobro moralne, jednak bez działania podporządkowanego rozumowi i kierowanego przez wolę (przedmiot cnot etycznych) nie stanowią o moralnym życiu człowieka. By być cnotliwym, nie wystarczy wiedzieć, co jest dobre, trzeba jeszcze działać zgodnie z rozpoznanym dobrem – dobrze postępować¹⁶.

Tak charakteryzowane cnoty nie są zdolnościami wrodzonymi, „nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania¹⁷”, co dzieje się dzie-

¹¹ Tamże, 1139 b.

¹² Sytuującej się między nadmiarem a niedostatkim, przejawiającej się w „doznawaniu namiętności [odwagi, gniewu, litości – przyp. aut.] we właściwym czasie, z właściwych przyczyn, wobec właściwych osób, we właściwym celu i we właściwy sposób” – tamże, 1106 b.

¹³ Tamże, 1107 a.

¹⁴ Zob. J. Horowski, *Sprawności czy kompetencje moralne?*, „Pedagogia Christiana” 2012, nr 1 (29), s. 193.

¹⁵ Zob. Z. Pańpuch, *Cnoty i wady*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, M. Gonddek, T. Zawajska, A. Szymaniak, Lublin 2001, s. 224–230.

¹⁶ Por. A. Szudra-Barszcz, *Czy cnoty można nauczyć?*, „Ethos” 2010, nr 92, s. 113.

¹⁷ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1103 a.

ki „uprzedniemu wykonywaniu czynów [etycznie dodatnich]”¹⁸. Cnoty intelektualne są „przeważnie owocem nauki i dlatego wymagają one doświadczenia i czasu; etycznych natomiast nabywa się dzięki przyzwyczajeniu”¹⁹. Doskonalenie się w dzielności etycznej dokonuje się więc na drodze działania, posiadającego określoną wartość moralną (dobra lub zła) i w zależności od niej przyczyniającego się do rozwoju (nabywanie cnót) lub regresu moralnego (nabywanie wad). Każde działanie pozostawia w człowieku „osad” dobra lub zła moralnego²⁰, nabywane w toku życia doświadczenia odkładają się, tworząc „uposażenie wewnętrzne”²¹ przybierające postać dyspozycji do określonego sposobu działania. Powtarzające się doświadczenia i związane z nimi postępowanie prowadzi do utrwalenia się dyspozycji, co z kolei jest podstawą kształtowania się cnoty²². Nabywanie cnót jest więc procesem całożyciowym, który powinien rozpocząć się już we wczesnej młodości²³ i być kontynuowanym również w wieku dojrzałym²⁴, który w dziedzinie dojrzałości moralnej wydaje się mieć według Arystotelesa znaczenie szczególne. Widząc najwyższe dobro człowieka w działaniu duszy zgodnie z wymogami dzielności, łączy je również z wiekiem – „do szczęścia bowiem trzeba [...] i dzielności, która osiągnęła pewną doskonałość, i życia, które osiągnęło pewną długość”²⁵. Pewną wskazówkę interpretacyjną stanowić może tutaj greckie słowo *teleion*, użyte przez filozofa na określenie życia, posiadające następujące moż-

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Lublin 2009, s. 775–776.

²¹ Z. Pańpuch, *Cnoty i wady...*, s. 217.

²² Tamże.

²³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1103 b.

²⁴ Tamże, 1180 a.

²⁵ Tamże, 1100 a.

liwości znaczeniowe: „wystarczająco długi”, „osiągający dojrzałość”, „całościowy, posiadający w sobie cel”²⁶. Polski przekład *Etyki nikomachejskiej* uwzględnia pierwsze z nich, w bezpośredni sposób wiążąc doskonałość w działaniu moralnym i szczęście z długością życia²⁷. Również pozostałe określenia, jakkolwiek pozostające w otwartej optyce interpretacyjnej²⁸, wydają się dopełniać tego rodzaju kontekst znaczeniowy.

Pojawia się zatem pytanie o to, czym jest dojrzałość moralna, osiągnięciu której sprzyjają długie życie i podeszły wiek. Myśl Arystotelesa wiąże ją z mądrością praktyczną, rozsądkiem i cnotą roztropności. Jej przedmiotem, w odróżnieniu od mądrości teoretycznej, opartej na wiedzy i dotyczącej prawd niezmiennych, ogólnych, są konkretne działania człowieka, odnoszące się jednak nie do poszczególnych dziedzin, lecz do całości życia²⁹. Jest to umiejętność działania, opartego na trafnym rozważeniu tego, co dla człowieka jest dobre lub złe³⁰, budowana dzięki doświadczeniu. Filozof charakteryzuje ją następująco: „mądrość praktyczna dotyczy [nie tylko tego, co ogólne, lecz] także spraw jednostkowych, które poznaje się jedynie na podstawie doświadczenia, doświadczenia zaś brak młodzieńcowi (bo jest ono owocem długiego czasu)”³¹, wskazując jednocześnie na wiek podeszły jako czas charakteryzujący się zdolnością do mądrego, rozsądnego działania zgodnie z cnotą roztropności. Ta ostatnia stanowi koronę cnót, łącząc ze sobą poznanie dobra (przedmiot zalet dianoetycznych) z jego realizacją w działaniu ukierunkowanym przez

²⁶ M. Pakaluk, *Aristotle's Nicomachean Ethics an Introduction*, Cambridge 2005, s. 82–84.

²⁷ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1098 a.

²⁸ Zob. M. Pakaluk, dz. cyt., s. 83.

²⁹ Zob. Z. Pańpuch, *Fronesis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, M. Gondek, T. Zawajska, A. Szymaniak, Lublin 2002, s. 652.

³⁰ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1140 b.

³¹ Tamże, 1142 a.

cnoty etyczne. Jej wyjątkowa pozycja w życiu człowieka wynika z konieczności dobrego działania ukierunkowanego trafnym rozpoznaniem dobra w oparciu o słuszne decyzje i wykonywanego w odpowiedni sposób³². Starość zaś, dzięki bogatemu rezerwuarowi zrealizowanych czynów i nabytych doświadczeń, „kompletności” i całościowości życia, wydaje się stwarzać najlepsze warunki do roztropnego działania.

Reasumując, droga związku między mądrością praktyczną a starością przebiega w następujący sposób. Dojrzałość moralna w ujęciu Arystotelesa, łączona z mądrością praktyczną, umiejętnością roztropnego działania, ma charakter jednostkowy, dotyczy konkretnych czynów, dokonywanych przez konkretnego człowieka, w określonych sytuacjach w toku całego życia. Dlatego też jej nabywanie wymaga doświadczenia, to zaś jest przywilejem długiego życia, przynależnego osobom w podeszłym wieku. Wartość doświadczenia Stagiryta przedkłada nad wiedzę: „niektórzy spośród tych, co nie posiadają wiedzy, a mianowicie ci, co mają doświadczenie, są i w pozostałych dziedzinach bardziej uzdolnieni do działania niż inni, którym nie brak wiedzy”³³. Wskazuje również szczególne kompetencje ludzi starszych w tym zakresie: „trzeba przywiązywać niemniejszą wagę do wypowiedzi i opinii ludzi doświadczonych i starszych lub rozsądnych, choć pozbawione są dowodów, aniżeli do dowodów; bo ludzie ci widzą trafnie, mając bystre oko dzięki doświadczeniu”³⁴. Starość posiada więc potencjał moralny wynikający z długiego życia, dającego większą, w stosunku do innych grup wiekowych, przestrzeń do kształtowania cnót, w tym roztropności – najistotniejszej z punktu widzenia dojrzałości moralnej.

³² Z. Pańpuch, *Cnoty i wady...*, s. 222.

³³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1141 b.

³⁴ Tamże, 1143 b.

Arystoteles o starości

Arystotelesowska koncepcja cnoty i jej doskonalenia implikuje pozytywne ujęcie starości jako czasu najbliższego osiągnięcia dojrzałości moralnej. To czas dopełniania się cyklu życia, co, jak wynika z wcześniejszych rozważań, jest czynnikiem istotnym w osiągnięciu szczęścia na drodze postępowania zgodnego z wymogami cnoty. Również mądrość praktyczna, będąca synonimem dojrzałości moralnej, w starości uzyskuje największe szanse spełnienia, wymaga bowiem całożyciowego treningu w dobrym działaniu, a to staje się możliwe dzięki doświadczeniu, którego szeroki zasób posiadają osoby starsze. Filozof podkreśla również stosowną pozycję, jaką powinni zajmować w społeczeństwie seniorzy. Troska o nią wyraża się w postawie czci i szacunku, a także w zapewnieniu opieki najstarszym – „dla każdego starca żywić trzeba cześć odpowiednią jego wiekowi, wstawać na jego powitanie, wyznaczać mu najlepsze miejsce przy stole”³⁵, a prawdziwa przyjaźń „starszych otacza opieką i uzupełnia ich pracę w tym co przerasta ich nadwątlone siły”³⁶.

Piękna starość to jednak w rzeczywistości „powolny proces starzenia się, nieuciążliwy dla innych”³⁷ będący „sumą zalet ciała i szczęśliwego losu”³⁸. Pomyślnie starzenie się jest „wolnością od ułomności starczego wieku, które sprawiają przykrość innym”³⁹. Szczęśliwa starość polega na zachowaniu sprawności fizycznej i braku charakterystycznych dla tego okresu przypadłości, które obciążałyby nie tylko starca, ale również jego otoczenie. Otwiera się tutaj przestrzeń realizmu w ujęciu starości. Po-

³⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1165 a.

³⁶ Tamże, 1155a.

³⁷ Arystoteles, *Retoryka*, tłum. H. Podbielski, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001, 1361 b.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

tencjalność w zakresie dojrzałości moralnej zostaje zrównoważona prawdą o ograniczeniach, a nawet wadach starości. Trzeba bowiem poczynić pewne zastrzeżenia dotyczące, jak się okazuje, nieco dwuznacznej arystotelesowskiej charakterystyki starości. Po pierwsze, całościowość życia ludzkiego, najpełniej doświadczana w tym okresie życia, nie jest czynnikiem wystarczającym i koniecznym w osiągnięciu dobra najwyższego – szczęścia. Logiczną implikacją tezy o związku wieku, „kompletności” życia i dojrzałości moralnej byłaby niemożliwość uzyskania szczęścia w codziennym życiu⁴⁰, a także osiągnięcia go przez osoby młode⁴¹. Ponadto, jak wskazuje Stagiryta, błędy i wady w działaniu moralnym nie zależą od wieku i mogą dotyczyć zarówno młodzieńców, jak i starców⁴², a szczęście w starości nie jest udziałem wszystkich, „wszak zmienne bardzo są życia koleje i różne bywają zrządenia losu, i może się zdarzyć, że ten, kto największej zażywa pomyślności, popadnie w wielkie nieszczęścia na starość”⁴³.

Starość posiada bowiem również negatywne aspekty, które w szczególności sposób charakteryzuje Arystoteles w *Retoryce*. Jest to najobszerniejszy i najbardziej znany tekst filozofa o starości⁴⁴, ukazujący „w pigułce” jego stosunek do wieku podeszłego. Przedstawia w nim następujące charakterystyki wieku podeszłego. Doświadczenie życiowe, tak ważne i podkreślane w nabywaniu cnoty i osiąganiu szczęścia, u ludzi starszych wydaje się czynnikiem hamującym rozwój. Bagaż negatywnych doświadczeń stać się może przyczyną nadmiernej ostrożności sądów (starsi mówią „sądzę”, nigdy zaś „wiem”⁴⁵) nieufności, małoduszności („bo upokorzyło ich

⁴⁰ Zob. J. Baars, *Aging and the Art of Living*, Baltimore 2012, s. 100.

⁴¹ Zob. M. Pakaluk, dz. cyt., s. 83.

⁴² Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1095 a.

⁴³ Tamże, 1100 a.

⁴⁴ Zob. R. Majeran, *Arystoteles o starości*, „Vox Patrum” 2011, nr 31, s. 108.

⁴⁵ Arystoteles, *Retoryka...*, 1389 b.

życie⁴⁶) i negatywizmu („są niezycliwi, zła wola przejawia się bowiem w dostrzeganiu we wszystkim złych stron⁴⁷), a także trwożliwości i braku nadziei – „nauczyło ich tego życie, które częściej niż się spodziewamy przysparza niepowodzeń i obraca wiele rzeczy na gorsze⁴⁸. Powoduje to postawę koncentracji na przeszłości – życie minionymi zdarzeniami, o których ludzie starzy „gotowi są mówić bez przerwy, bo samo przypomnienie sprawia im przyjemność⁴⁹”.

Ludzi starszych cechuje również materializm, skąpstwo i przywiązanie do życia, nasilające się w bliskiej perspektywie jego końca. Łączą się one z postawą egoizmu, koncentracji na sobie, chciwością⁵⁰, nastawieniem na korzyść i wyrachowaniem. Cechy te stoją w jasnej sprzeczności z życiem moralnym. Jak pisze filozof: „[Ludzie starsi – przyp. aut.] w swym życiu kierują się bardziej wyrachowaniem niż wartościami etycznymi. Wyrachowanie wiąże się bowiem z korzyścią, wartości etyczne zaś z cnotą⁵¹. Można więc powiedzieć, że wiek podeszły posiada cechy opozycyjne do zarysowanych przez Arystotelesa w teorii doskonalenia cnoty, bardziej utrudniające niż predysponujące do dojrzałości moralnej⁵² – ludzie starzy bowiem „kierują się w swym życiu nadmiernym nastawieniem na korzyść, a nie pięknem moralnym. Korzyść jest bowiem dobrem jednostkowym, piękno moralne dobrem absolutnym⁵³. Umiarkowanie, które wydaje się być cechą osób w podeszłym wieku, w rzeczywistości jest „brakiem pra-

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1121 b.

⁵¹ Tamże, 1390 a.

⁵² Por. J. Baars, dz. cyt., s. 101.

⁵³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, 1390 a.

gnień i niewolniczą służbą korzyści”⁵⁴, które współlistnieje z oziębłością uczuciową i większą „skłonnością do płaczu niż do śmiechu i żartów”⁵⁵.

Tego rodzaju raczej negatywna psychologiczno-etyczna charakterystyka starości znajduje swe uzupełnienie w biologiczno-fizycznym i społeczno-politycznym wymiarze starości ujętym przez Arystotelesa. Z biologicznego punktu widzenia starzenie się wiąże się ze stopniową degradacją organizmu i osłabieniem funkcji ciała – w kategoriach arystotelesowskiej fizyki polega na stopniowym wysuszeniu i oziębieniu się organizmu⁵⁶. Postępująca słabość ciała wpływa na funkcjonowanie duszy, które to elementy stanowią jedność w arystotelesowskiej koncepcji człowieka. Przekłada się to również na działanie i jego wartość moralną. Władze wykonawcze duszy, niezbędne w realizacji czynów, bywają często ograniczone przez niesprawność fizyczną, utrudniającą lub uniemożliwiającą podejmowanie decyzji i ukierunkowane przez nią czyny. Mimo że starość nie dotyczy w sposób bezpośredni umysłu⁵⁷, to jednak warunkuje możliwość postępowania moralnego poprzez często związane z nią ograniczenia fizyczne. Arystoteles więc i w tym przypadku w sposób realistyczny ujmuje specyfikę starości i jej związek z moralnym wymiarem ludzkiego działania.

Aspekt społeczno-polityczny starzenia się filozof prezentuje natomiast w kontekście charakterystyki ustroju państwowego, jakiej dokonuje w *Polityce*. W trójpodziale władz wojskowych i rządzących przypisuje starcom funkcje kapłańskie, młodym służbę wojskową, zaś rzeczywiste funkcje polityczne pełnić mają ludzie dojrzały. Krytykuje również spar-

⁵⁴ Tamże, 1389 b.

⁵⁵ Tamże, 1390 a.

⁵⁶ Zob. R. Majeran, dz. cyt., s. 112.

⁵⁷ Por. Tosi, *Il pensiero Greco dai Presocratici al Peripato*, w: *Senectus. La vecchiaia nel mondo classico*, red. U. Mattoli, I, Bologna 1995, s. 222 za R. Majeran, *Arystoteles o starości...*, s. 113.

tańską instytucję geruzji – rady starców, wskazując na ryzyko dożywnego sprawowania władzy i „rozstrzygnięcia spraw wielkiej wagi” przez seniorów, wszak „tak bowiem rozum, jak i ciało podlegają prawom starości”⁵⁸, jak również na przekupstwo i częste kierowanie się względami osobistymi przez jej członków⁵⁹. Dzieci i starcy nie są także pełnoprawnymi obywatelami państwa. Są jedynie „w pewnej mierze obywatelami, tylko nie wprost bez zastrzeżeń, lecz z dodatkiem w pierwszym wypadku «jeszcze nieczynnymi», w drugim «już nieczynnymi»”⁶⁰. Również w życiu państwowym, mimo że filozof w *Etyce nikomachejskiej* zaleca szacunek względem ludzi starszych i troskę o ich należyłą pozycję społeczną, nie odgrywają oni znaczących, a jedynie honorowe role.

Co najmniej ambiwalentny charakter arystotelesowskiej koncepcji starości wynikający z powyższych rozważań motywuje do postawienia pytań o przyczyny tej rozbieżności w postrzeganiu wieku podeszłego, a jednocześnie do podjęcia próby określenia wartości poznawczej takiego ujęcia dla humanistycznych i społecznych badań nad moralnością wieku podeszłego.

Jasne strony Arystotelesa „ciemnej” koncepcji starości

Prezentację wniosków wynikających z refleksji Arystotelesa o starości należałoby rozpocząć od wskazania czynników warunkujących jej treść. Należy uwzględnić z pewnością kontekst społeczno-kulturowy, w jakim były formułowane przez filozofa tezy dotyczące starości. Najogólniej rzecz biorąc, starość i starzenie się nie miały „najlepszej prasy” w starożytnej Grecji. Ideał szczęśliwego życia, oparty na pełni realizacji ludzkich

⁵⁸ Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001, 1271 a.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, 1275 a.

możliwości, w tym również fizycznych, sprawiał, że starość postrzegana była jako „przekleństwo bogów” zesłane na ludzi⁶¹. Stąd pomimo postulatów szacunku wobec osób starszych, skądinąd niekoniecznie wdrażanych⁶², ich wizerunek i rzeczywista sytuacja w życiu społecznym nie były pozytywne. Jak pisze J. Jurkiewicz: „starzec ściągał najczęściej na siebie pogardę, szyderstwa i złe traktowanie”⁶³. Starość traktowana była jako wada sama w sobie, obawiano się jej nadejścia, uciekając się również do wcześniejszego zakończenia życia⁶⁴.

Również grecki świat kultury nie był łaskawy wobec starców. Stanowili oni przedmiot antycznych komedii, takich jak między innymi *Osy* Arystofanesa czy *Odludek albo mizantrop* Meandra⁶⁵. Główne postaci utworów odzwierciedlają w sposób karykaturalny negatywne cechy starości: zgrzyźliwość, złośliwość, zgorzkniałość, słabość fizyczną, przekupstwo w sprawowaniu ważnych urzędów. Tego rodzaju utwory literackie niewątpliwie przyczyniały się do kształtowania pejoratywnego, opartego na uprzedzeniach, nastawienia do starości. Sztuka starożytnej Grecji natomiast unikała tematu starości. Starcy byli przedstawiani jako ludzie dojrzały, a jedynymi atrybutami wskazującymi na podeszły wiek były broda i łysiejaca głowa⁶⁶. Fakty te wskazują na obecne w kulturze greckiej społeczno-kulturowe wyparcie starości bądź otwarcie negatywne nastawienie wobec niej.

Trzeba również wskazać na filozoficzny kontekst arystotelesowskiego ujęcia starości. Myśl Stagiryty sytuuje się w nurcie realizmu filozoficzne-

⁶¹ Zob. H. Majkrzak, *Starość jako problem filozoficzny w myśli klasycznej*, „Człowiek w kulturze” 2002, nr 14, s. 203.

⁶² Zob. J. Jurkiewicz, *Kiedy w starożytności rozpoczynała się starość?*, „Vox Patrum” 2011, nr 31, s. 187.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Zob. tamże, s. 188.

⁶⁵ Por. J. Baars, dz. cyt., s. 102.

⁶⁶ Zob. H. Majkrzak, *Starość jako problem filozoficzny w myśli klasycznej...*, s. 205.

go w odróżnieniu od platońskiego, idealistycznego ujęcia starości. Wiek podeszły dla Platona był bowiem upragnionym czasem wyzwolenia od spraw doczesnych, utrudniających kontemplację i łączność z pierwotnym źródłem ludzkiego istnienia – światem idei. Związane jest to również z platońskim rozumieniem ciała jako „więzienia dla duszy”, ograniczającego jej doskonałość i wolność⁶⁷. Starość jawi się zatem jako czas najbliższy wyzwolenia od tego rodzaju ograniczeń, a zarazem szansa życia zgodnego z ostateczną naturą człowieka. Warunkami jej pomyślnego przebiegu są wstrzemięźliwość zmysłowa, dobry charakter i czyste sumienie⁶⁸.

Choć ta ostatnia teza wydaje się korespondować ze związaną z wiekiem arystotelesowską ideą dojrzałości moralnej, to jednak punkt wyjścia, jakim jest koncepcja człowieka, jest zasadniczo różny od wizji platońskiej. Dla Stagiryty człowiek jest jednością duchowo-cielesną, w której obydwa komponenty wzajemnie od siebie zależą. Jeśli więc starość, będąca skądinąd naturalnym, zakorzenionym w biologicznym wymiarze elementem egzystencji, pociąga za sobą spadek sił fizycznych, to obejmuje on również sferę ducha. O ile dla Platona dusza może w pełni się rozwijać, stopniowo uwalniana od ziemskich ograniczeń w okresie starości⁶⁹, o tyle dla Arystotelesa starość, za sprawą postępującej degradacji ciała, staje się źródłem ograniczeń w funkcjonowaniu duszy⁷⁰, również w sferze moralności.

Ważnym komponentem arystotelesowskiego ujęcia starości wydaje się również zasada złotego środka, w tym przypadku związana z przyznaniem prymarnej roli wiekowi dojrzałemu stanowiącemu optimum

⁶⁷ Zob. A. Maryniarczyk, *Człowiek – istota otwarta naprawdę i dobro*, „Człowiek w Kulturze” 1998, nr 11, s. 188–189.

⁶⁸ Zob. A. Zmorzanka, *Platon o starości i ludziach starych*, „Vox Patrum” 2011, nr 31, s. 89.

⁶⁹ Por. I. Ziemiński, *Starość jako forma życia (filozoficzny sens starości)*, w: *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007, s. 23–24.

⁷⁰ Zob. R. Majeran, dz. cyt., s. 118.

ludzkiej egzystencji, sytuującym się między młodością a starością. Stagiryta, w odróżnieniu od Platona – „filozofa starości”, może być nazywany „filozofem wieku dojrzałego”. W jego rozumieniu dojrzałość łączy w sobie razem „wszystkie pożyteczne cechy, które młodość i starość posiada rozdzielone [...] to w czym tamte okazują przesadę lub brak, ma doskonale wypośrodkowane i w odpowiedniej wielkości”⁷¹. Za szczytowy okres rozwoju uznaje dla ciała 30.–40. rok życia, dla umysłu zaś 49. rok życia⁷². Starość zaś jest pomyślna, gdy zachowuje wszystkie cechy wieku dojrzałego – sprawność fizyczną i umysłową, niezależność, zabezpieczenie materialne, poważanie społeczne. W przeciwnym wypadku stać się może esencją pejoratywnych cech i doświadczeń, opisanych przez Stagirytę w *Retoryce*. Dodać trzeba tutaj również kontekst literacki towarzyszący tej charakterystyce. Utwór pisany jest z zamiarem przygotowania przyszłych retorów do wygłaszania skutecznych mów, adresowanych do określonych grup odbiorców, co zakłada ich wcześniejszą znajomość. Jak pisze filozof: „skoro więc wszyscy lubią mowy, które odpowiadają ich własnemu usposobieniu, oraz ludzi do siebie podobnych, nietrudno dostrzec, w jaki sposób mamy układać mowy, aby sprawiały takie właśnie wrażenie”⁷³. Tak więc nie jest to obiektywny, wyważony obraz starości, ale raczej tendencyjny, celowo ukazujący jej przywary i wady, które mogą być przeszkodą w skutecznej perswazji⁷⁴.

Biorąc pod uwagę wszystkie uwarunkowania, które prawdopodobnie kształtowały u Arystotelesa jego wizję starości, wskazać trzeba również na jej wartość dla współczesnej refleksji nad moralnością i wychowaniem w perspektywie starości. Tkwi ona z pewnością w dowartościowaniu roli doświadczenia w nabywaniu dojrzałości moralnej. Bezpośrednie przeży-

⁷¹ Arystoteles, *Retoryka...*, 1390 b.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże, 1390 a.

⁷⁴ Zob. R. Majeran, dz. cyt., s. 111; J. Baars, dz. cyt., s. 101.

cie określonych wydarzeń i sytuacji motywuje do ich oceny, integrowania z dotychczasowym systemem doświadczeń i przekonań, a w dalszej kolejności do działania zgodnego z rozpoznanymi wartościami. Nie jest to teoretyczna wiedza o tym, co dobre i złe, ale praktyka kontaktu z drugim człowiekiem i rzeczywistością, oparta na działaniu mającym zawsze określoną wartość, wspierającym lub utrudniającym rozwój moralny. Nabywanie doświadczeń staje się szansą usprawniania wszystkich etapów i płaszczyzn czynu w kooperacji rozumu i woli. Wiek podeszły, przynajmniej potencjalnie, cechuje się największym zasobem doświadczeń, co może sprzyjać jasności ocen i decyzji moralnych, a także odwadze postępowania zgodnie z nimi.

Ważną cechą starości jest bliski dopełnienia cykl życia, jaki staje się udziałem osób starszych (kontekst arystotelesowskiego *teleion* użytego na określenie szczęśliwego, cnotliwego życia). Uczestnictwo we wcześniejszych etapach rozwoju, przeżycie specyficznych dla nich doświadczeń daje szerszą perspektywę dla wartościowania tego, co stanowi przeszłość i obecną treść życia. Ułatwia określanie tego, co ważne i mniej istotne, bilansowanie wartości dokonanych czynów i przeżytych wydarzeń. Bliska w starości perspektywa śmierci unaocznia jednocześnie całościowość i cennoscć życia⁷⁵, które motywują do dobrego przeżywania każdego dnia i dokonywania ostatnich, niekiedy znaczących, poprawek w życiowym projekcie.

Całościowe ujęcie życia pozwala również dostrzec etapy i momenty rozwojowe, wydarzenia i działania, które znacząco wpłynęły na jego kształt. To pewna przewaga starości związana z rozłożonym w czasie nabywaniem doświadczenia – jak piszą M. Greeinstein i J. Holland: „nie wszyscy ludzie starzy są cnotliwi i cnoty z pewnością rozwijają się, kiedy jesteśmy młodszy. Ale jedna cecha z pewnością jest należy do ludzi w podeszłym wieku – są tymi, którzy pozostali przy życiu. [...] Mieliśmy dłuższy okres inkubacji, aby na-

⁷⁵ Por. R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między kimś a czymś*, tłum. J. Merecki, Warszawa 2001, s. 148.

uczyć się, jak działa życie, jak kształtować swoje własne poczucie szczęścia i dobra. Siła charakteru i cnoty wyrastają z życiowych kryzysów i zarazem pozwalają je przetrwać⁷⁶. W rozwoju moralnym ważne wydają się zatem dwie kwestie: 1) wczesny początek – aby okres starości stał się zwieńczeniem długiego okresu życiowej „inkubacji”, budowanie świadomości moralnej i praca nad sobą powinny być podjęte w dzieciństwie i młodości oraz kontynuowane w toku całego życia, 2) konfrontacja z wymiarem przygodności w życiu, szczególnie doświadczanym przez ludzi starszych, stawiająca wobec najważniejszych pytań egzystencjalnych, a zarazem motywująca do przekraczania doświadczanych trudności w odniesieniu do wartości absolutnych. Wyzwania mogą się stać jednocześnie szansami, a trud życia rozwojem, również w wymiarze moralnym.

Arystotelesowska wizja starości jest koncepcją realistyczną, wskazującą na potencjał wieku podeszłego w zakresie dojrzałości moralnej, a jednocześnie prawdę o starości z wszystkimi jej „odcieniami” – blaskami i cieniami, w różnorodnych sferach życia. „Ludzie starsi bywają różni”, jak pisze M. Braun-Gałkowska w swym artykule charakteryzującym różne typy osobowości seniorów – życzliwi, łagodni, ale również samolubni i gderliwi⁷⁷. Wielość uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych wpływa na postawę wobec własnej starości i świata zewnętrznego. Tak jest również w dziedzinie rozwoju duchowego i moralności. Mądrość, dojrzałość, szczęście i długi wiek życia, jak wskazywał Arystoteles, mogą iść ze sobą w parze. Sama jednak liczba przeżytych lat nie jest bezpośrednim wyznacznikiem pozostałych pozytywnych cech⁷⁸. Związana jest z nią jednak pewna logiczna konsekwencja, którą J. Keeks scharakteryzował w następujący sposób: „są ludzie starzy i niemądrzy, ale człowiek mądry

⁷⁶ *Lighter as We Go: Virtues, Character Strengths, and Aging*, New York 2015.

⁷⁷ M. Braun-Gałkowska, *Ludzie starsi bywają różni*, w: *Starzenie się z godnością...*, Lublin 2011, s. 85–87.

⁷⁸ Por. J. Baars, dz. cyt., s. 109.

będzie prawdopodobnie stary, po prostu dlatego, że rozwój wymaga czasu⁷⁹. I choć rozwój w drugiej połowie życia określany jest przez psychologów nurtu *life-span*⁸⁰, dziełem arystokratów ducha⁸¹, to jednak starość wyduje się pod tym względem czasem uprzywilejowanym.

Bibliografia

- Ardelt M., *Wisdom, Age and Well-being*, w: *Handbook of the Psychology of Aging*, red. K.W. Schaie, S.L. Willis, New York 2011, s. 279–291.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2011.
- Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001, s. 7–226.
- Arystoteles, *Retoryka*, tłum. H. Podbielski, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001, s. 265–478.
- Baars J., *Aging and the Art of Living*, Baltimore 2012.
- Braun-Galkowska M., *Ludzie starsi bywają różni*, w: *Starzenie się z godnością*, red. S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski, Lublin 2011, s. 85–87.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Lublin 2009.
- Duska R., Whelan M., *Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg*, New York 1975.
- Greeinstein M., Holland J., *Lighter as We Go: Virtues, Character Strengths, and Aging*, New York 2015.

⁷⁹ *Wisdom*, „American Philosophical Quarterly” 1983, nr 20 (3), s. 277–286, za: M. Ardel, dz. cyt., s. 283.

⁸⁰ Ang. *life-span* – bieg życia, do przedstawicieli tego nurtu należą m.in.: G. Jung, E. Erikson, K. Dąbrowski.

⁸¹ M. Straś-Romanowska, *Możliwości i ograniczenia rozwoju człowieka starszego związane z przemianami cywilizacyjnymi*, w: *Starość u progu XXI wieku. Uniwersytety Trzeciego Wieku wobec problemów starzejącego się społeczeństwa*, red. E. Kobylarek, E. Kozak, Wrocław 2010, s. 13.

- Horowski J., *Sprawności czy kompetencje moralne?*, „Pedagogia Christiana” 2012, nr 1 (29), s. 190–208.
- Jecker N.S., *Adult Moral Development: Ancient, Medieval, & Modern Paths*, „Generations” 1990, nr 4, s. 19–24
- Jurkiewicz J., *Kiedy w starożytności rozpoczęła się starość?*, „Vox Patrum” 2011, nr 31, s. 185–197.
- Majeran R., *Arystoteles o starości*, „Vox Patrum” 2011, nr 31, s. 106–118.
- Majkrzak H., *Starość jako problem filozoficzny w myśli klasycznej*, „Człowiek w Kulturze” 2002, nr 14, s. 199–209.
- Maryniarczyk A., *Człowiek – istota otwarta naprawdę i dobro*, „Człowiek w Kulturze” 1998, nr 11, s. 185–201.
- Pakaluk M., *Aristotle’s Nicomachean Ethics an Introduction*, Cambridge 2005.
- Pańpuch Z., *Cnoty i wady*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, M. Gondek, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2001, s. 216–231.
- Pańpuch Z., *Fronesis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, M. Gondek, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2002, s. 648–653.
- Rentsch T., *Aging as Becoming Oneself: A Philosophical Ethics of Late Life*, „Journal of Aging Studies” 1997, No. 4, s. 263–271.
- Siwicka M., *Starość – szansa czy zagrożenie dla rozwoju moralnego człowieka w ocenie stoików*, „Vox Patrum” 2011, t. 56, nr 1, s. 147–167.
- Spaemann R., *Osoby. O różnicy między kimś a czymś*, tłum. J. Merecki, Warszawa 2001, s. 148.
- Steuken S., *Mądrość jako pozytywny aspekt starzenia się*, w: *Starzenie się z godnością*, red. S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski, Lublin 2011, s. 71–82.
- Steuken S., *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011.
- Straś-Romanowska M., *Możliwości i ograniczenia rozwoju człowieka starszego związane z przemianami cywilizacyjnymi*, w: *Starość u progu XXI wieku. Uniwersytety Trzeciego Wieku wobec problemów starzejącego się społeczeństwa*, red. E. Kobylarek, E. Kozak, Wrocław 2010, s. 7–19.
- Szudra-Barszcz A., *Czy cnoty można nauczyć?*, „Ethos” 2010, nr 92, s. 108–118.

- Uzar K., *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, s. 10–106.
- Ziemiński I., *Starość jako forma życia (filozoficzny sens starości)*, w: *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007, s. 13–31.
- Zmorzanka A., *Platon o starości i ludziach starych*, „Vox Patrum” 2011, nr 31, s. 73–104.

ARISTOTLE ON AGING AND MORAL MATURITY

Summary

The connection between old age and moral maturity seem to be obvious in a way. Old age is commonly associated with wisdom, experience, wide scope of knowledge, ability to act in accordance with recognized values. However this link does not seem to be widely confirmed in the field of social sciences research, where the topic of aging and morality is scarcely undertaken. The aim of the article is to refer to the sources of reflection on morality – the Aristotle's theory of virtue – and indicate its components concerning old age, in order to provide the directions for contemporary, gerontological reflection on aging and moral maturity. As it appears, the Stagiryte's view on aging is not positive and contrasts with the idea of moral maturity and happiness associated with long life, arising from the theory of virtue. The characteristics of this opposition, its conditions and implications for humanistic approach to aging are presented in the paper. The final thesis, resulting from the study, can be stated as follows: Aristotle's realistic concept of aging indicates its potential in the field of moral development, associated mainly with a wide life experience but it also reveals its diverse limitations which can prevent from gaining moral maturity with age.

Thum. Katarzyna Uzar-Szcześniak

Anna Ziółkowska
Uniwersytet Jagielloński

O WSPÓŁCZUCIU Z PERSPEKTYWY PSYCHOLOGICZNEJ

Jeśli chcesz uczynić innych szczęśliwymi – naucz się współczucia.

Jeśli chcesz być sam szczęśliwy – naucz się współczucia.

Dalajlama XIV¹

Wprowadzenie. Dlaczego o współczuciu?

Ukonstytuowanie się psychologii pozytywnej jako nowej dziedziny naukowej za sprawą prac badawczych M. Seligmana² i innych zwróciło uwagę na konieczność skierowania wysiłków w stronę lepszego zrozumienia procesów, dzięki którym ludzie potrafią w pełni rozkwitać i rozwijać swój potencjał. Zdaniem R. Davidsona, nauka dotychczas kładła większy nacisk na badanie i opisywanie emocji negatywnych, takich jak strach, złość, smutek czy zazdrość³. Działo się tak między innymi z powodu przyjęcia błędnego założenia, że już sam brak negatywnych procesów

¹ S. Das, *Buddha Is a Buddha Does, The Then Original Practices for Enlightened Living*, New York 2008, s. 37.

² M.E.P. Seligman, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York 2004.

³ R. Davidson, *Emotion and Affective Style: Hemispheric Substrates*, „Psychological Science” 1992, No. 3, s. 39–43.

psychicznych przekłada się na zdrowie mentalne i prawidłowe zdolności adaptacyjne ludzi.

Najnowsze metody obrazowania pozytywnych emocji pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że możliwość regulowania i kontrolowania negatywnych stanów emocjonalnych to tylko połowa sukcesu. Jak się okazuje, do poczucia szczęścia i spełnienia nie wystarczy brak negatywnych stanów emocjonalnych, ale konieczna jest przede wszystkim obecność uczuć blisko powiązanych z subiektywnym przeżywaniem szczęścia. Takie emocje, jak miłość, empatia, współczucie czy radość z cudzego powodzenia i pomysłnego przebiegu zdarzeń, dają o sobie znać także poprzez aktywowanie konkretnych obszarów w mózgu (np. dla empatii jest to kora zakrętu obręczy – główny ośrodek emocjonalny w mózgu, w którym zlokalizowano neurony lustrzane, czyli układ komórek nerwowych odpowiedzialnych za współczucie i empatię⁴). R. Davidson i inni twierdzą, że rozwijanie i pielęgnowanie emocji pozytywnych poprzez ćwiczenia jest możliwe. Efekty tych ćwiczeń odzwierciedlają zmiany w obrazie mózgu, w którym dochodzi do powiększenia i wzmocnienia głównych sieci neuronalnych⁵.

Pojęcie współczucia, rozpatrywane dotychczas na gruncie wielu dyscyplin naukowych, na przykład teologii, filozofii, socjologii czy antropologii, zdaniem R. Davidsona było zaniechane przez psychologów i rzadko opisywane w literaturze fachowej⁶. Trudno nawet dzisiaj znaleźć hasło „współczucie” w indeksie naukowego podręcznika psychologii. Najczęściej pojęcie to współtowarzyszy moralności. Bywa wywiedzione z poglądów oświeceniowych filozofów (np. A. Smitha), dla których zmysł moralny stanowi element naturalnego wyposażenia człowieka. Współ-

⁴ J. Bauer, *Empatia – co potrafią neurony lustrzane*, Warszawa 2008.

⁵ M. Boleyn-Fitzerald, *Obrazy naszego umysłu*, Katowice 2010; J.J. Gross, *Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social Consequences*, „Psychophysiology” 2002, No. 39, s. 289; M. Gazzaniga M., *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg*, Sopot 2013.

⁶ R. Davidson, dz. cyt.

częście ów pogląd podzielany jest przez P. Blooma⁷. Na podstawie przeprowadzonych badań własnych nad niemowlętami twierdzi on, że niektóre aspekty moralności w sposób naturalny (tj. wrodzony) pojawią się u człowieka. Zdaniem tego badacza natura obdarza jednostki:

- zmysłem moralnym,
- empatią i współczuciem,
- elementarnym poczuciem sprawiedliwości,
- podstawowym poczuciem prawości.

Zmysł moralny rozpatrywany jest przez Blooma w kategoriach pewnej zdolności do odróżniania dobroci i okrucieństwa. Empatia i współczucie utożsamiane są z doświadczaniem cierpienia w obliczu bólu doznawanego przez osoby z otoczenia jednostki, a zarazem z pragnieniem ulżenia w bólu⁸. Skłonność człowieka do równego podziału zasobów świadczy o elementarnym poczuciu sprawiedliwości, zaś podstawowe poczucie prawości – kolejny przejaw natury moralnej jednostki – opisywane jest jako pragnienie, by dobre uczynki były nagradzane, a złe karane. Trzeba pamiętać, na co zwraca uwagę także sam Bloom, że nasza wrodzona dobroć czy, szerzej rzecz ujmując, nasza naturalna moralność – ma swoje ograniczenia.

⁷ P. Bloom, *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, Sopot 2015.

⁸ T. Singer, O.M. Klimecki, *Empathy and Compassion I*, „Current Biology” 2014, Vol. 24, Issue 18, s. 875–878; C.R. Williams, *Compassion, Suffering and Self. A Moral Psychology of Social Justice*, „Current Sociology” 2008, Vol. 56 (1), s. 5–24; P. Ekman, R. Davidson, *Natura emocji*, Gdańsk 1999.

Zawiłe związki współczucia i empatii

Termin współczucie przez lata był łączony, a czasem wręcz utożsamiany z pojęciem empatii⁹. Ta ostatnia używana była w wielu znaczeniach i kontekstach. Pierwotnie posługiwano się nią głównie w estetyce. Empatia kojarzona była z bezpośrednim udziałem w doświadczeniu emocjonalnym i zmysłowym, polegającym na wczuwaniu się w sytuację (E. Titchener¹⁰). Lata 30. XX wieku przyniosły definicję empatii w kategoriach poznawczych. G.H. Mead opisuje empatię jako zdolność do postawienia się w roli innej osoby oraz umiejętność przyjęcia alternatywnych sposobów spostrzegania siebie¹¹. Począwszy od lat 50. XX wieku aż do dzisiaj silnie rozwija się nurt badawczy, w ramach którego empatia określana jest jako zdolność poznawcza do rozumienia stanów psychicznych i emocjonalnych innych ludzi¹² albo też wgląd społeczny. Obecnie niektórzy psychologowie społeczni traktują empatię jako proces poznawczy obejmujący wnioskowanie¹³, wielu innych zaś definiuje empatię jako zjawisko obejmujące afekt i pewne podstawowe procesy poznawcze.

Istnieje także grupa reprezentowana przez N. Eisenberg, dla której empatia to reakcja afektywna wynikająca ze spostrzegania i rozumienia stanu emocjonalnego innej osoby¹⁴. W tej ostatniej definicji autorzy

⁹ H. Bengtsson, M. Söderström, I. Terjestam, *The Structure and Development of Dispositional Compassion in Early Adolescence*, „Journal of Early Adolescence” 2015, s. 1–34.

¹⁰ L. Wispe, *The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, a Word is Needed*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, No. 50, s. 314–321.

¹¹ G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934.

¹² R. Stach, *Sumienie i mózg. O wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*, Kraków 2012.

¹³ W. Ickes, *Empathic Accuracy*, New York 1997.

¹⁴ N. Eisenberg, *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*, New York 1986.

uwzględniają zarówno składnik poznawczy, jak i afektywny. O ile więc rozszerzenie tej kwestii o charakter i naturę zjawiska empatii wydaje się oczywiste, o tyle wciąż domaga się doprecyzowania odróżnienie empatii od tak zwanego zarażania się emocjami. Zdaniem N. Eisenberg, zdolność empatii wymaga umiejętności wyodrębnienia własnego i cudzego stanu emocjonalnego, a przynajmniej uświadomienia sobie owej różnicy. Zgodnie z tym postulatem niemowlęta doświadczają zarażania się emocjami, a nie empatii, starsze dzieci zaś i dorośli, według tej autorki, mogą doświadczać zarówno jednego, jak i drugiego. Jak się okazuje, to nie jedynie rozróżnienie, jakie należałoby wziąć pod uwagę, dokonując charakterystyki empatii i różnicując ją od emocji pokrewnych. C.D. Batson proponuje odróżnienie empatii (nazywanej przez niego empatycznym współczuciem) od osobistego dyskomfortu¹⁵.

Współczucie, podobnie jak zjawisko empatii, bywało w przeszłości różnie definiowane, ale dziś często opisuje się je jako stan, w którym uczestniczą procesy afektywne. N. Eisenberg rozumie współczucie jako reakcję afektywną, polegającą na odczuwaniu smutku w sytuacji, kiedy drugi człowiek przeżywa cierpienie, dystres lub znajduje się w trudnym dla niego położeniu bądź też przejawianiu troski o niego¹⁶. Podobnie współczucie rozumiane jest przez P. Blooma, który traktuje je jako pragnienie ulżenia w bólu i troszczenie się o inną osobę. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zdaniem wspomnianej badaczki współczucie nie musi sprowadzać się do przeżywania tej samej emocji, która jest udziałem drugiej osoby (np. człowiek w obliczu diagnozy o nieuleczalnej chorobie może doświadczać złości, rozgoryczenia czy poczucia niesprawiedliwości – „dlaczego to ja zachorowałem?”, jednostka współczująca zaś może nie podzielać tych stanów i w swoim przeżywaniu „ograniczyć się” do

¹⁵ C.D. Batson, *Altruism in Humans*, New York 2011.

¹⁶ N. Eisenberg, dz. cyt.

głębokiego smutku). Istnieje rozpowszechniony wśród badaczy pogląd, że współczucie zawiera w sobie altruistyczną motywację, ukierunkowaną na inną osobę¹⁷. Przyjmuje się także, że w wielu kontekstach wywodzi się ono głównie z empatii, chociaż może wynikać także z procesów poznawczych, takich jak przyjmowanie perspektywy¹⁸ oraz czerpanie z zakodowanej w pamięci informacji istotnej dla stanu innej osoby.

W rozległej i nie zawsze klarownej przestrzeni zjawisk powiązanych z naturą moralną człowieka istnieje obszar wypełniony przez tak zwany osobisty dyskomfort. Stan ten, jak się okazuje, może motywować jednostkę do podjęcia działań związanych z chęcią ulżenia innej osobie, doświadczającej cierpienia lub pozostającej w jakiejś innej, bolesnej dla siebie sytuacji. Bloom analizuje przykład topiącej się w jeziorze dziewczynki¹⁹. Obserwator widzi, jak przerażone dziecko z trudem chwytą powietrze i usiłuje utrzymać się na powierzchni. Czuje to samo i zarazem pragnie pozbyć się tego przykrego uczucia, co ostatecznie motywuje go do ratowania małej dziewczynki. Oczywiście w przytaczanej przez Bloom sytuaciji można znaleźć wiele innych uzasadnień dla podjętego przez obserwatora działania, jednak trzeba pamiętać o możliwej obecności „osobistego dyskomfortu”. Pojęcie to jest definiowane jako skupiona na sobie awersyjna reakcja afektywna na emocje lub stan innej osoby²⁰. Podobnie jak współczucie, poczucie dyskomfortu często wywodzi się z empatii lub przetwarzania treści poznawczych, ale w odróżnieniu od niego obejmuje motyw egoistyczny. Wspomniany „osobisty dyskomfort” ma na celu

¹⁷ C.D. Batson, dz. cyt.

¹⁸ N. Eisenberg, dz. cyt.; M. Hoffman, *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge 2000, N.D. Feshbach, *Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations*, „The Counseling Psychologist” 1975, No. 4 (2), s. 25–30.

¹⁹ P. Bloom, dz. cyt.

²⁰ C.D. Batson, dz. cyt.; N. Eisenberg, dz. cyt.

złagodzenie lub całkowite wyeliminowanie pogorszonego samopoczucia jednostki, a nie trudności przeżywanych przez osobę będącą obiektem empatii. A zatem myślenie i podjęte działanie koncentruje się bardziej na dobrostanie „ja” jednostki aniżeli na trosce o drugiego człowieka.

Związki i zależności między empatią (pojmowaną jako odzwierciedlenie uczuć innej osoby) i współczuciem (rozumianym jako życzliwe uczucia i czyny ukierunkowane na drugiego człowieka, podyktowane troską i chęcią ulżenia mu w bólu) wydają się z jednej strony oczywiste, z drugiej natomiast bardzo zawite²¹.

Po pierwsze, trzeba pamiętać, że empatia może być automatyczna i nieświadoma, a bardzo często zależna od tego, co myślimy o drugim człowieku. Bloom przytacza przykład eksperymentu, w którym badani mężczyźni przeprowadzali transakcje finansowe z nieznanym człowiekiem. Część z nich została przez niego nagrodzona, część zaś oszukana. W drugiej fazie badania przyglądali się oni owemu nieznanemu, któremu aplikowano wstrząsy elektryczne o umiarkowanym nasileniu. Kiedy wstrząsom poddawany był „miły” nieznanomy, badani wykazywali reakcję neuronalną typową dla empatii, a ich mózgi reagowały tak, jakby wstrząsy były zadawane im samym. Kiedy zaś wstrząsy aplikowane były oszustomi, u badanych nie pojawiała się reakcja empatii. Co więcej, w mózgach mężczyzn zareagowały ośrodki przyjemności i kary. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w przypadku badanych kobiet nie pojawiło się takie rozróżnienie, to znaczy reagowały one jednakowo empatycznie bez względu na to, jak zostały wcześniej potraktowane przez nieznanomego.

²¹ J.L. Goetz, *Compassion as a Discrete Emotion: Its Form and Function*, ProQuest Dissertations and Theses, 2008; P. Rousseau, *Empathy and Compassion. Where Have They Gone*, „American Journal of Hospice and Palliative Medicine” 2004, Vol. 21, No. 5, s. 331–332.

Po drugie, empatia nie musi towarzyszyć współczuciu. Możliwe jest natomiast, że empatia rodzi współczucie, które z kolei aktywizuje działanie.

Po trzecie, jak zauważa Bloom, tak jak współczucie może się obyć bez empatii, tak empatia nie musi wywoływać współczucia. Może się bowiem zdarzyć, że w pewnych okolicznościach jednostka odczuwa czyjś ból, a jednocześnie wybiera nie tyle ulżenie komuś w cierpieniu, ile zdystansowanie się od niego. Bloom w uzasadnieniu swojego stanowiska odwołuje się do skrajnego przykładu zaczerpniętego z życia pewnej kobiety mieszkającej w pobliżu obozu zagłady w nazistowskich Niemczech. Wspomniana kobieta była swego czasu świadkiem konania więźniów po egzekucji, którzy zanim umarli, przeżywali cierpienia przez wiele godzin. Kobieta była tak bardzo poruszona tą sytuacją, że napisała list do władz obozu, w którym zwracała się z prośbą o zmianę lokalizacji wykonywanych egzekucji. Analizując powyższą sytuację, można założyć, że kobieta była wystarczająco empatyczna, by odczuwać ból ludzi mordowanych regularnie na jej oczach. Mało tego, nie była też nieczuła na okrucieństwo, jako że opisywała wspomniane czyny, nazywając je „skandalicznymi” czy „niehumanitarnymi”. Mimo tego wszystkiego byłaby w stanie je zaakceptować pod warunkiem zamiany lokalizacji miejsca kaźni (najprawdopodobniej w grę wchodziło uwolnienie swoich oczu od tak wstrząsającego widoku). Przytaczany tu przykład z całą pewnością ma znamiona sytuacji skrajnej, ale i dziś można znaleźć wiele okoliczności zaczerpniętych z historii dnia codziennego, kiedy my – tak zwani dobrzy ludzie – odwracamy wzrok od cierpienia czy scen bólu. Chroniąc siebie, troszcząc się o własny dobrostan, odchodzimy, nie pomagając.

O współczuciu z perspektywy buddyjskiej

Osobnym, ale jakże interesującym zagadnieniem jest rozumienie współczucia, określanego w tradycji buddyjskiej jako *karuna*. Pojęcie to, tłumaczone jako serdeczne współczucie, jest związane z buddyjską koncepcją miłości. W emocjonalnym rozumieniu *karuna* ma znaczenie empatycznej dobroci okazywanej cierpiącym. W rozumieniu zaś funkcjonalnym jest szlachetną aktywnością, a na poziomie duchowym – konsekwencją i uzupełnieniem stanu umysłu, określanego jako kochająca życzliwość. Z perspektywy buddyjskiej współczucie jest bardziej aktywnością niż emocją czy uczuciem. Nie jest zatem współcierpieniem, lecz współprzekraczaniem cierpienia. Zgodnie z poglądem buddyjskim, jeśli mamy do czynienia z brakiem działania czy bezradnością, to niezależnie od doświadczanych uczuć i myśli pełne współczucie nie jest obecne. Warunkiem zaistnienia współczucia jest tu poczucie więzi i pragnienie ulepszenia sytuacji poprzez podjęcie działania. Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że działanie nie zawsze musi mieć charakter aktywności zewnętrznej (jeśli np. na zewnętrznym poziomie praktykujący nie jest w stanie pomóc innej osobie, to zawsze istnieje możliwość kontaktu z cierpieniem poprzez praktykę medytacyjną skierowaną do wewnątrz). Tym, co istotne dla rozumienia współczucia w tradycji buddyjskiej, jest wiązanie go z aktywnością, mądrością i intencją niekrzywdzenia.

Czy współczucia można się nauczyć?

Zdaniem R. Davidsona ludzki umysł pozwala się trenować, podobnie jak ludzkie ciało²². Stanowisko to nie jest niczym odosobnionym, ponieważ już starożytni stoicy przychylali się do tego poglądu i intensywnie go rozwijali. Zatem skoro możliwe jest kształtowanie, a poprzez to rozwijanie

²² R. Davidson, dz. cyt.

swoich stanów emocjonalnych, zasadne staje się pytanie, w jaki sposób to robić. Niemniej istotne jest rozstrzygnięcie, jak można zweryfikować wyniki owych praktyk. Najnowsze metody obrazowania mózgu (np. funkcjonalny rezonans magnetyczny, z ang. *fMRI*) pozwalają dziś, sprawniej niż kiedykolwiek wcześniej, przyrzeć się procesom emocjonalnym.

Davidson obrał współczucie za punkt wyjścia swoich badań nad emocjami, wytrwale utrzymując, że jest ono emocją raczej zaniechawaną przez innych badaczy. Inspiracją dla prowadzonych przez niego badań empirycznych było życie duchowego przywódcy Tybetańczyków Dalajlamy XIV. Na podkreślenie zasługuje fakt, że to właśnie Dalajlama XIV zwraca uwagę na rolę współczucia we współczesnym świecie i jego wpływ na kondycję człowieka. Duchowy przywódca Tybetańczyków uznaje prymat współczucia ponad wszystkie inne emocje, traktując je jako antidotum na agresję i cierpienie świata. Oczywiście buddyzm to nie jedyna tradycja duchowa akcentująca postawę skierowaną ku bliźniemu. Pragnienie złagodzenia cudzego cierpienia uważane jest za jedną z najwyższych cnót w większości szkół medytacyjnych i kontemplacyjnych.

Punktem wyjścia dla badań Davidsona i jego zespołu było przyjęcie hipotezy, że po pierwsze, współczucie jest emocją wyjątkową na tle innych, a po wtóre – jeśli istotnie tak się dzieje, to wpływ współczucia na ludzki mózg jest jedyny w swoim rodzaju. Badaczy interesowało zatem, jak dobrowolne generowanie współczucia oddziałuje na sieci neuronalne biorące udział w procesach empatii. W początkowej fazie eksperymentu badawczego brał udział sam Dalajlama XIV, a potem dołączyli do niego inni mnisi, o różnym stopniu zaawansowania w praktyce medytacji. Spotkanie Davidsona z Dalajlamą XIV w 1992 roku w Dharamsali w Indiach zaowocowało dalszą współpracą. I tak, począwszy od roku 2000, tybetańscy mnisi, mający za sobą dziesiątki tysięcy godzin medytacji, zgłaszali się do laboratorium Davidsona w Madison w stanie Wisconsin, gdzie poddawano ich procedurze obrazowania mózgu. Zaobserwowano

wówczas niezwykle interesujący fakt, a mianowicie, kiedy zaawansowani w sztuce medytacji mnisi wchodzili w stan „nieograniczonego współczucia”, w ich mózgach wytwarzała się aktywność o wysokiej częstotliwości (tzw. aktywność gamma), nieprzypominająca niczego, co dotychczas zdołano zaobserwować w podobnych badaniach. Należy tutaj wspomnieć, że stan „nieograniczonego współczucia” określany jest jako empatyczny stan umysłu nienakierowany na żadną konkretną żywą istotę czy grupę. Zaskakujące jest również to, że stan podwyższonej gotowości umysłu u badanych mnichów utrzymywał się jeszcze długo po zakończeniu sesji medytacyjnej, w czasie odpoczynku. Zidentyfikowaną w eksperymencie aktywność gamma uważa się za oznakę synchronii neuronalnej, czyli koordynacji i integracji występujących miejscowo procesów neuronalnych w funkcje poznawcze i emocjonalne wyższego rzędu. Davidson wraz ze współpracownikami interpretuje ten fenomen w kategoriach zmian w strukturze mózgu badanych mnichów pod wpływem treningu medytacyjnego. Co więcej, twierdzi on, że podczas medytacji można wygenerować bardziej harmonijny i wewnętrznie spójny stan umysłu. Interesująca wydaje się także zależność pomiędzy liczbą godzin poświęconych na medytację (poziom zaawansowania badanego w praktyce) a obecnością aktywności gamma w mózgu. Fundamentalny wniosek, jaki wypływa z eksperymentu Davidsona, przemawia za tym, że intensywność aktywności gamma jest wprost proporcjonalna do poziomu doświadczenia i zaawansowania danego mnicha w sztuce medytacji, mierzonego w godzinach spędzonych na jej praktykowaniu. Zaobserwowane na skanach rezultaty są zatem w dużej mierze efektem samego treningu.

W innym badaniu mistrzowie medytacji zostali poproszeni, by oddawali się ćwiczeniom kontemplacyjnym z zakresu treningu współczucia wewnątrz skanera fMRI. W eksperymencie wzięła udział także grupa kontrolna, składająca się z nowicjuszy, którzy zaledwie tydzień przed badaniem zostali zapoznani z podstawami medytacji. Wszyscy badani, znaj-

dując się w tunelu aparatu, usłyszeli odgłosy mające na celu stymulację ich współczucia. Był to specjalnie zaprojektowany przez badaczy zestaw odgłosów, na przykład głos cierpiącej kobiety. Co ciekawe, dźwięki te towarzyszyły badanym nie tylko podczas sesji ćwiczeń, ale także i później, w czasie odpoczynku. Jak się okazuje, w obu grupach odnotowano wzrost aktywności w ośrodkach mózgu, związanych z odczuwaniem empatii w trakcie oddawania się medytacji, jednak u mnichów osiągnęła ona znacznie wyższy poziom niż u nowicjuszy. Co interesujące, tylko u mistrzów medytacji zarejestrowano wyraźne pobudzenie obszaru mózgu (tzw. wyspa, stanowiąca element układu limbicznego), pełniącego rolę pośrednika między wrażeniami fizycznymi a emocjami. Odnotowano także wzrost aktywności w obszarze na styku płatów skroniowego i ciemieniowego, który uważany jest za ważny element mechanizmu przetwarzania i rozumienia emocji innych ludzi. W zgodnej opinii Davidsona i jego zespołu rezultaty przeprowadzonych badań dowodzą, że takie cechy umysłu, jak współczucie czy empatia, można poddać z sukcesem treningowi.

Podsumowanie

Wyniki pionierskich badań podjętych przez R. Davidsona i jego współpracowników otwierają nowe możliwości dla identyfikowania i opisywania pozytywnego wpływu współczucia oraz empatii na ludzki umysł. Jak się okazuje, nasze mózgi są niezwykle plastyczne i podatne na rozwój w zakresie sieci neuronalnych odpowiedzialnych za emocje altruistyczne. Mając na względzie ów fakt, potwierdzony w badaniach empirycznych, warto podjąć wysiłki zmierzające do stworzenia programów psychoedukacyjnych, dzięki którym dzieci i młodzież mogłyby rozwijać swoje kompetencje społeczne, zapobiegając tym samym niedoborom empatii i współczucia.

Bibliografia

- Batson C.D., *Altruism in Humans*, New York 2011.
- Bauer J., *Empatia – co potrafią neurony lustrzane*, Warszawa 2008.
- Bengtsson H., Söderström M., Terjestam I., *The Structure and Development of Dispositional Compassion in Early Adolescence*, „Journal of Early Adolescence” 2016, Vol. 36 (6), s. 1–34.
- Bloom P., *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, Sopot 2015.
- Boleyn-Fitzgerald M., *Obrazy naszego umysłu*, Katowice 2010.
- Das S., *Buddha Is a Buddha Does, The Then Original Practices for Enlightened Living*, New York 2008, s. 37.
- Davidson R., *Emotion and Affective Style: Hemispheric Substrates*, „Psychological Science” 1992, No. 3, s. 39–43
- Eisenberg N., *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*, New York 1986.
- Ekman P., Davidson R., *Natura emocji*, Gdańsk 1999.
- Feshbach N.D., *Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations*, „The Counseling Psychologist” 1975, No. 4, s. 25–30.
- Gazzaniga M., *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg*, Sopot 2013.
- Goetz J.L., *Compassion as a Discrete Emotion: Its Form and Function*, ProQuest Dissertations and Theses, 2008.
- Gross J.J., *Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social Consequences*, „Psychophysiology” 2002, No. 39, s. 289.
- Haidt J., *Prawy umysł*, Sopot 2014.
- Hoffman M., *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge 2000.
- Ickes W., *Empathic Accuracy*, New York 1997.
- Mead G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago 1934.
- Rousseau P., *Empathy and Compassion. Where Have They Gone*, „American Journal of Hospice and Palliative Medicine” 2004, Vol. 21, No. 5, 2004, s. 331–332.
- Seligman M.E.P., *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York 2004.

- Singer T., Klimecki O.M., *Empathy and Compassion*, „Current Biology” 2014, Vol. 24, Issue 18, s. 875–878.
- Stach R., *Sumienie i mózg. O wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*, Kraków 2012.
- Williams C.R., *Compassion, Suffering and Self. A Moral Psychology of Social Justice*, „Current Sociology” 2008, Vol. 56 (1), s. 5–24.
- Wispe L., *The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, a Word is Needed*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, No. 50, s. 314–321.

COMPASSION FROM A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Summary

For many years the notion of compassion has been studied through the prism of numerous disciplines: theology, philosophy, psychology (especially developmental psychology), sociology or anthropology. However, it is over the past few years, due to dynamic growth of neurosciences, that researchers have been particularly keen to study social and biological mechanisms underlying compassion. The use of modern brain imaging techniques (e.g. functional magnetic resonance imaging) in research projects offers researchers a new perspective on compassion, treating it as a phenomenon distinct from empathy; for many years compassion was quite closely associated with empathy (Gilbert, Hoffman), with some scholars even considering them to be identical phenomena.

This paper reviews selected points of view, ranging from Ekman's viewing compassion as a complex, cognitive disposition, to Haidt's definition of compassion as a cardinal moral emotion.

Tłum. Grzegorz Mysiński

Anna Ziółkowska
Uniwersytet Jagielloński

DYSKUSJA WOKÓŁ ZJAWISKA EMPATII Z PERSPEKTYWY WYBRANYCH KONCEPCJI

Wprowadzenie

Pojęcie empatii liczące sobie ponad 100 lat, wprowadzone do literatury przez B. Tichenera w 1909 roku, nieustannie pozostaje w kręgu zainteresowań badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki (do filozofów, psychologów, socjologów i antropologów dołączyli niedawno neurobiolodzy i inni przedstawiciele neuronauk). Dotychczas nie zdołano jednak wypracować jednomyślnego stanowiska, obejmującego samą definicję empatii z uwzględnieniem jej składowych. Niejasne pozostają związki empatii z innymi procesami emocjonalnymi, jak choćby ze współczuciem czy cierpieniem¹. Wciąż brakuje odpowiedzi na pytania, czy empatia jest warunkiem koniecznym pojawienia się zachowania moralnego lub rozmaitych przejawów zachowań prospołecznych². A jeśli tak, w jaki sposób można ją rozwijać i stymulować, na przykład poprzez działania psychoedukacyjne. Mając na względzie po-

¹ T. Singer, O.M. Klimecki, *Empathy and Compassion*, „Current Biology” 2014, Vol. 24, Issue 18, s. R875–R878; C.R. Williams, *Compassion, Suffering and Self: A Moral Psychology of Social Justice*, „Current Sociology” 2008, Vol. 56 (1), s. 5–24.

² C.D. Batson, *Altruism in Humans*, New York 2011.

wyższe deficyty naszej wiedzy dotyczącej zjawiska empatii, niewątpliwie warto zadać sobie trud, by zagadnienie to stało się dla nas bardziej zrozumiałe.

Przegląd wybranych obszarów badawczych

Badacze zajmujący się zjawiskiem empatii koncentrują zwykle uwagę na obszarach związanych z:

- rozróżnieniem empatii od innych stanów afektywnych³,
- składowymi empatii (akcentowanie dominującego czynnika poznawczego, afektywnego lub udział obu z nich),
- poszukiwaniem neurobiologicznych podstaw empatii⁴,
- związkami empatii z zachowaniem moralnym⁵,
- relacjami między empatią a zachowaniami społecznymi⁶,
- automatycznym/kontrolowanym charakterze empatii,
- empatią jako zdolnością (ang. *ability, capacity*) czy stanem,
- różnicami płciowymi a reagowaniem empatycznym⁷,
- zmiennymi osobowościowymi i temperamentalnymi związanymi z empatią⁸,

³ P. Ekman, R. Davidson, *Natura emocji*, Gdańsk 1999.

⁴ J. Bauer, *Empatia – co potrafią neurony lustrzane*, Warszawa 2008; M. Boleyn-Fitzerald, *Obrazy naszego umysłu*, Katowice 2010.

⁵ J. Decety, M. Cowell, *Friends or Foes: Is Empathy Necessary for Moral Behavior?*, „Perspectives on Psychological Science” 2014, Vol. 9 (5), s. 525–537; R. Stach, *Sumienie i mózg. O wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*, Kraków 2012.

⁶ E.M. Engelen, B. Rottger-Rossler, *Current Disciplinary and Interdisciplinary Debates on Empathy*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, No. 1, s. 3–8.

⁷ J. Haidt, *Prawy umysł*, Sopot 2014.

⁸ D. Hollan, *Emerging Issues in the Cross – Cultural Study of Empathy*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, No. 1, s. 70–78; G. Klann-Delis, *Empathy and Self – Recognition in Phylogenetic and Ontogenetic Perspective: Commentary on Bischof-Kohler*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, s. 53–54,

– rozwojem zachowań empatycznych w biegu życia.

Mnogość zagadnień związanych z pojęciem empatii nie pozwala na odniesienie się do wszystkich z nich w ramach niniejszej publikacji, stąd konieczność dokonania niezbędnego wyboru.

Empatia a inne stany afektywne

Istnieje grupa badaczy, wśród nich S.D. Preston i F.B.M. de Waal⁹, którzy dokonują klasyfikacji stanów powiązanych z empatią. Wyróżniają oni:

- emocjonalne zarażenie (ang. *emotional contagion*),
- współczucie/wzajemne zrozumienie (ang. *sympathy*),
- empatię (ang. *empathy*),
- empatię poznawczą (ang. *cognitive empathy*),
- prospołeczne zachowanie (ang. *pro-social behaviour*).

Emocjonalne zarażenie, zdaniem Prestona i de Waala, jest pewnym stanem emocjonalnym jednostki, będącym odpowiedzią na emocje doświadczane przez inną osobę. Co ważne, nie istnieje tu rozróżnienie na „ja” jednostki i inne „ja”. Brakuje także gotowości do udzielenia pomocy czy innego wsparcia. Podobne stanowisko reprezentuje N. Eisenberg¹⁰, dla której „czysta” empatia wymaga wyodrębnienia, chociażby w pewnym stopniu, własnego i cudzego stanu emocjonalnego. Zgodnie z przyjętym tu założeniem, niemowlęta doświadczają co najwyżej zarażenia się emocjami, ale nie empatii. Tej ostatniej doświadczają dzieci starsze i ludzie dorośli.

Współczucie (wzajemne zrozumienie) postrzegane jest jako koncentracja jednostki na trudnym położeniu innej osoby wraz ze zdolnością

⁹ S.D. Preston, F.B.M. de Waal, *Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases*, „Behavioural and Brain Science” 2002, Vol. 25, s. 1–72.

¹⁰ N. Eisenberg, M.J. Sulik, *Is Self-Other Overlap the Key to Understanding Empathy?*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, s. 34–35.

i gotowością do udzielenia jej pomocy. Charakterystyczne, w odróżnieniu od emocjonalnego zarażenia, jest tu wyodrębnienie jednostkowego „ja” spośród innych „ja”. Współczucie rozumiane jest zatem jako reakcja afektywna polegająca na odczuwaniu smutku, kiedy inny człowiek znajduje się w trudnej dla siebie sytuacji czy doznaje cierpienia. Co ciekawe, wielu badaczy (np. Eisenberg, Sulik¹¹) zwraca uwagę na fakt, że jednostka może współczuć, nie mając w swojej biografii doświadczenia podzielanego z osobą, wobec której okazuje owo współczucie (np. mogą współczuć ludziom, którzy stracili dom i swoich najbliższych w wyniku trzęsienia ziemi, nie doświadczając sama podobnej tragedii). Okazuje się więc, że wspólnota przeżyć i doświadczeń nie jest warunkiem niezbędnym do zainicjowania współczucia.

Empatia, zdaniem Prestona i de Waala, to emocjonalny stan jednostki, jakiego doświadcza w odpowiedzi na stany afektywne innego człowieka¹². Warto pamiętać, że owo „dzielenie” emocji dokonuje się zarówno w zakresie tak zwanych emocji negatywnych, na przykład podzielenie czyjegoś smutku, gniewu czy rozpaczy, ale także obejmuje pełny zakres wspólnoty doświadczenia tak zwanych emocji pozytywnych, na przykład radości, szczęścia.

Empatia poznawcza opisywana jest przez Prestona i de Walla jako umiejętność przyjęcia perspektywy innej osoby. Akcent położony jest tu na proces poznawczy, obejmujący wnioskowanie o czyimś położeniu i rozumienie jego sytuacji. Zachowanie prospołeczne w koncepcji tych badaczy jest pochodną doświadczenia empatycznego, która skłania jednostkę do podjęcia działań na rzecz innych, nawet kosztem własnego dobrostanu.

¹¹ Tamże.

¹² S.D. Preston, F.B.M. de Waal, dz. cyt.

Empatia i jej składowe

Chyba najczęściej dyskutowaną kwestią dotyczącą zjawiska empatii jest pytanie o jej składowe, które sprowadza się do próby rozstrzygnięcia sporu: czy empatia ma charakter poznawczy, czy może raczej emocjonalny. Obecnie z wielu koncepcji i rozmaitych teorii daje się wyodrębnić trzy główne nurty, obejmujące przekonania o:

- emocjonalnym charakterze empatii (np. P. Albiero, D. Batson, A.I. Goldman, V. Hein¹³),
- poznawczym charakterze empatii (np. A.J. Clark, W. Ickes, L. Wispe¹⁴),
- udziale komponentu zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego (np. A. Smith i T. Singer¹⁵).

Empatia emocjonalna, opisywana jako zdolność podzielenia cudzych stanów emocjonalnych, ułatwia zdaniem badaczy podejmowanie adekwatnych zachowań społecznych i poszerza doświadczenia jednostki w kontakcie z innymi ludźmi. Może także prowadzić do emitowania zachowań prospołecznych. Bywa również nazywana empatią „gorącą”

¹³ P. Albiero, G. Matricardi, D. Speltri, D. Toso, *The Assessment of Empathy in Adolescence: A Contribution to the Italian Validation of the „Basic Empathy Scale”*, „Journal of Adolescence” 2008, No. 32, s. 393–408; C.D. Batson, dz. cyt.; A.I. Goldman, *Ethics and Cognitive Science*, „Ethics” 1993, Vol. 103 (2), s. 337–360; G. Hein, T. Singer, *I Feel How You Feel but Not Always. The Empathic Brain and its Modulation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2008, No. 18, s. 153–158.

¹⁴ A.J. Clark, *Empathy and Sympathy: Therapeutic Distinctions in Counseling*, „Journal of Mental Health Counseling” 2010, No. 32, s. 95–101; W. Ickes, *Empathic Accuracy*, New York 1997; L. Wispe, *The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, a Word is Needed*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, No. 50, s. 314–321.

¹⁵ A. Smith, *Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution*, „Psychological Record” 2006, No. 56, s. 3–21; T. Singer, O.M. Klimecki, dz. cyt.

(z ang. *hot empathy*¹⁶) i kojarzona z naśladowaniem reakcji afektywnych innych osób.

Empatia poznawcza wiązana jest z umiejętnością rozumienia uczuć innych ludzi, ich działań i dokonywanych przez nich wyborów¹⁷. Badacze często łączą ją z teorią umysłu (np. Blair). Uważa się, że empatia poznawcza pozwala „zarządzać” empatycznymi odpowiedziami (reakcjami) jednostki. Bywa nazywana empatią „zimną” (z ang. *cold empathy*¹⁸) i łączona jest z tworzeniem przez jednostkę teorii o innych.

Udział komponentu emocjonalnego i poznawczego w zjawisku empatii dostrzegany jest między innymi przez A. Smitha¹⁹, który twierdzi, że co prawda empatia emocjonalna została wyselekcjonowana w trakcie ewolucji gatunku ludzkiego, a więc poprzedza empatię poznawczą, niemniej bez tej ostatniej nie sposób mówić o satysfakcjonującej adaptacji jednostki do środowiska społecznego. Co więcej, zdaniem innego badacza E. Stauba, „prawdziwa” empatia integruje zarówno empatię emocjonalną, jak i poznawczą. Można zatem uznać, że dzięki empatii emocjonalnej jednostki „wiedzą”, że ktoś potrzebuje ich pomocy, dzięki empatii poznawczej zyskują natomiast wiedzę o tym, jaki rodzaj pomocy byłby najbardziej korzystny w danej sytuacji. Nie ulega wątpliwości, że oba komponenty odgrywają istotną rolę w budowaniu i podtrzymywaniu więzi społecznych, a w wymiarze jednostkowym przyczyniają się do dobrostanu osoby²⁰.

¹⁶ J.G. Soffner, *Empathy and Participation – A Response to Fritz Breithaupt's Three-Person Model of Empathy*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, No. 1, s. 94–95.

¹⁷ B. Cuff, M.P. Brown, S.J. Taylor, L. Howat, J. Douglas, *Empathy: A Review of the Concept*, „Emotion Review” 2014, Vol. 1, No. 1, s. 144–153; J. Decety, M. Cowell, dz. cyt., s. 525–537.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ A. Smith, dz. cyt.

²⁰ M. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.

O empatii z perspektywy rozwojowej

Przez lata część badaczy trwała w przekonaniu, że małe dzieci są zbyt egocentryczne, by doświadczać empatii. Jak wspomniano wcześniej, zdolność odróżnicowania własnego „ja” od innych „ja” jest elementarnym kryterium dla przejawiania „prawdziwej” empatii. Martin Hoffman zakwestionował przekonanie, że małe dzieci nie wykazują zdolności do uczuć i zachowań ukierunkowanych na innych ludzi, a tym samym nie są zdolne do doświadczenia empatii²¹. Według niego istnieją cztery poziomy rozwojowe, w ramach których dzieci nabywają zdolności do przeżywania uczuć i podzielenia stanu poznawczego innej osoby.

Poziom 1. obejmuje niemowlęta, które nie potrafią jeszcze odróżnić dyskomfortu własnego od dyskomfortu innej osoby, co prowadzi w rezultacie do przeżywania tak zwanego ogólnego dyskomfortu. Jest to stan opisywany jako rozproszony, uogólniony, obejmujący zarówno same niemowlęta, jak i innych ludzi.

Poziom 2. obejmuje dzieci od pierwszego roku życia, mające już wyraźnie wykształcone poczucie, że istnieją byty fizyczne odrębne od nich samych.

Poziom 3., zwany przez Hoffmana poziomem empatii egocentrycznej, charakteryzuje się tym, że dzieci, co prawda, odróżniają siebie od innych, ale wciąż nie potrafią wyodrębnić własnych i cudzych stanów psychicznych. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest przeżywanie przez dziecko mieszaniny współczucia i dyskomfortu przy jednocześnie występujących trudnościach z wrażliwym i adekwatnym reagowaniem na cudze emocje czy potrzeby. Zdaniem badacza pomiędzy drugim i trzecim rokiem życia dzieci stają się coraz bardziej świadome, że emocje i uczucia innych ludzi są niezależne, a często odmienne od ich własnych. Dzięki stopniowemu

²¹ M. Hoffman, *Development of Prosocial Motivation. Empathy and Guilt*, w: *The Development of Prosocial Behaviour*, red. N. Eisenberg, New York 1982, s. 281–313.

nabywaniu umiejętności przyjmowania perspektywy innych dzieci zaczynają doświadczać szerszej gamy emocji niż w młodszym wieku, a nawet umieją reagować empatią czy współczuciem na informacje o stanie afektywnym innej osoby (nawet tej nieobecnej).

Poziom 4. – dzięki większej dojrzałości poznawczej, przejawiającej się między innymi w uświadomieniu sobie, że inne jednostki istnieją w różnych kontekstach, dzieci uczą się reagować empatią także na ogólną sytuację innych (należy pamiętać, że do późnego dzieciństwa i początków okresu dorastania empatyczne reakcje dzieci ograniczają się zwykle do uzależnionego od konkretnej sytuacji dyskomfortu danej osoby).

Jak się jednak okazuje, nawet niemowlęta wyposażone są w zmysł moralny, jak nazywa go P. Bloom²², który jest pewną naturalną zdolnością do odróżniania dobra od zła. Autor ten przekonuje, że natura obdarza człowieka także podstawowym poczuciem prawości, którego przejawem jest usilne pragnienie, by dobre uczynki były nagradzane, zaś złe karane. Inne przejawy moralności, pojawiające się u ludzi w sposób naturalny, dotyczą właśnie empatii i współczucia, a także elementarnego podziału zasobów. Dodać należy, że dla Blooma empatia stanowi odzwierciedlenie uczuć drugiego człowieka, zaś współczucie realizuje się poprzez życzliwe nastawienie i działania ukierunkowane na drugą osobę (chęć ulżenia jej w cierpieniu). Badacz ten zauważa, że pewne aspekty moralności są dla gatunku ludzkiego naturalne, inne zaś nie. Dzięki wyposażeniu w zmysł moralny jednostka potrafi dokonywać oceny innych, kierować swoim współczuciem czy innymi zachowaniami, na przykład potępieniem. Koncepcję zmysłu moralnego, z którym związana jest empatia, Bloom wywodzi z licznych badań empirycznych, jakie prowadził on sam, jak i inni badacze (np. K. Wynn²³). Dane eksperymentalne pochodzą z ob-

²² P. Bloom, *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, Sopot 2015.

²³ K. Wynn, *Addition and Subtraction by Human Infants*, „Nature” 1992, No. 358, s. 749–750.

serwacji dzieci powyżej 3. miesiąca życia. Z uwagi na fakt, że współczesne techniki obrazowania mózgu ludzi dorosłych nie nadają się do badania dzieci (m.in. z powodu wymogu pozostawiania osoby badanej w nieruchomej pozycji, a jednocześnie zachowania przytomności), wykorzystano inną metodę. Odwołano się do jednego z niewielu zachowań, które niemowlę jest w stanie kontrolować, a mianowicie ruchu gałek ocznych. Z innych badań wynika, że czas wpatrywania się niemowlęcia w jakiś przedmiot lub osobę jest nośnikiem cennych informacji na temat jego rozumienia. Jedną z metod wykorzystujących czas patrzenia oparta jest na paradygmacie habituacji, czyli reakcji na niezmiennosc. Stosując tę metodę, uczeni mogą dowiedzieć się, jakie bodźce są dla niemowlęcia podobne, a jakie odmienne. Wykorzystanie w badaniach czasu patrzenia pozwala na dokonanie oceny, który z bodźców jest dla badanego nowy, interesujący czy nieoczekiwany. Rozwój metod badawczych opartych na czasie patrzenia z całą pewnością zrewolucjonizował sposób myślenia o umyśle niemowlęcia. Należy nadmienić, że pierwsze prace badawcze z zastosowaniem tej metody koncentrowały się wokół wczesnodziecięcej wiedzy o przedmiotach fizycznych – mowa o tak zwanej naiwnej fizyce niemowląt. Kolejne eksperymenty obejmowały tak zwaną naiwną psychologię, czyli zespół oczekiwań, jakie małe dzieci mają wobec innych ludzi (np. A. Woodward²⁴ wykazała, że już dzieci w wieku niemowlęcym posiadają wiedzę o tym, że inni ludzie mają swoje cele, a K. Onishi, R. Baillageon²⁵ udowodniły, że piętnastomiesięczne dzieci są w stanie przewidzieć zachowanie osoby kierującej się fałszywym przekonaniem).

²⁴ A. Woodward, *Infants Selectively Encode the Goal an Actor's Reach*, „Cognition” 1998, No. 69, s. 1–34.

²⁵ K.H. Onishi, R. Baillageon. *Do 15-month-old Infants Understand False Beliefs?*, „Science” 2005, Vol. 308, s. 255–258.

Badania realizowane przez P. Blooma z udziałem niemowląt przeprowadzono w Yale Infant Cognition Center²⁶. Zgodnie z przewidywaniami eksperymentatora i jego zespołu, większość sześć- i dziesięciomiesięcznych niemowląt potrafiło dokonać zróżnicowania postaci życzliwej i złośliwej (wykorzystano postaci kukiełek), wykazując zarazem zdecydowane preferencje ze wskazaniem na postać życzliwą (dobra, pomocna kukiełka). Z badań wynika również, że już niemowlęta, mając możliwość wyboru, wołały postać życzliwą od neutralnej, a neutralną od złośliwej. Dobrzy (pozytywni) bohaterowie byli zatem dla dzieci atrakcyjni, zaś niedobrzy – odpychający. Co interesujące, efekt ten był bardzo wyraźny, a badane dzieci niemal zawsze reagowały wedle tego samego wzorca (na podkreślenie zasługuje fakt, że uzyskany efekt nie stanowił bynajmniej subtelnej tendencji statystycznej).

Wnioski wypływające z rozlicznych eksperymentów prowadzonych przez Blooma i jego zespół pozwalają stwierdzić, że opisywany zmysł moralny nie stanowi imperatywu nakazującego czynienie dobra, a zarazem unikanie zła. Chodzi tu bardziej o pewną zdolność dokonywania ocen, w oparciu o umiejętność odróżniania życzliwości od okrucieństwa czy – szerszej rzecz ujmując – dobra od zła.

Podsumowanie

Obserwowany ostatnio wzrost zainteresowania zjawiskiem empatii, szczególnie na gruncie neuronauk poszukujących jej biologicznych podstaw, pozwala mieć nadzieję, że połączone wysiłki badaczy pozwolą zrozumieć jej fenomen. Znajomość mechanizmów wzbudzających proces zachowania empatycznego, a nade wszystko ustalenie związków między samym faktem zaistnienia empatii w doświadczeniu afektywnym jed-

²⁶ Tamże.

nostki a jej prospołecznym działaniem, przyczynić się może do naprawy relacji międzyludzkich i uczynienia ich bardziej satysfakcjonującymi, zarówno dla samej jednostki, jak i innych ludzi.

Bibliografia

- Albiero P., Matricardi G., Speltri D., Toso D., *The Assessment of Empathy in Adolescence: A Contribution to the Italian Validation of the „Basic Empathy Scale”*, „Journal of Adolescence” 2008, No. 32, s. 393–408.
- Batson C.D., *Altruism in Humans*, New York 2011.
- Bauer J., *Empatia – co potrafią neurony lustrzane*, Warszawa 2008.
- Bloom P., *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, Sopot 2015.
- Boleyn-Fitzgerald M., *Obrazy naszego umysłu*, Katowice 2010.
- Clark A.J., *Empathy and Sympathy: Therapeutic Distinctions in Counseling*, „Journal of Mental Health Counseling” 2010, No. 32, s. 95–101.
- Cuff B., Brown M.P., Taylor S.J., Howat L., Douglas J., *Empathy: A Review of the Concept*, „Emotion Review” 2014, Vol. 1, No. 1, s. 144–153.
- Decety J., Cowell M., *Friends or Foes: Is Empathy Necessary for Moral Behavior?*, „Perspectives on Psychological Science” 2014, Vol. 9 (5), s. 525–537.
- Eisenberg N., Sulik M.J., *Is Self-Other Overlap the Key to Understanding Empathy?*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, s. 34–35.
- Ekman P., Davidson R., *Natura emocji*, Gdańsk 1999.
- Engelen E.M., Rottger-Rossler B., *Current Disciplinary and Interdisciplinary Debates on Empathy*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, No. 1, s. 3–8.
- Goldman A.I., *Ethics and Cognitive Science*, „Ethics” 1993, Vol. 103 (2), s. 337–360.
- Haidt J., *Prawy umysł*, Sopot 2014.
- Hein G., Singer T., *I Feel How You Feel but Not Always. The Empathic Brain and Its Modulation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2008, No. 18, s. 153–158.

- Hoffman M., *Development of Prosocial Motivation. Empathy and Guilt*, w: *The Development of Prosocial Behaviour*, red. N. Eisenberg, New York 1982, s. 281–313.
- Hoffman M., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.
- Hollan D., *Emerging Issues in the Cross – Cultural Study of Empathy*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, No. 1, s. 70–78.
- Ickes W., *Empathic Accuracy*, New York 1997.
- Klann-Delis G., *Empathy and Self–Recognition in Phylogenetic and Ontogenetic Perspective: Commentary on Bischof- Kohler*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, s. 53–54.
- Onishi K.H., Baillageon R., *Do 15-month-old Infants Understand False Beliefs?*, „Science” 2005, No. 308, s. 255–258.
- Preston S.D, De Waal F.B.M., *Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases*, „Behavioural and Brain Science” 2002, Vol. 25, s. 1–72.
- Singer T., Klimecki O.M., *Empathy and Compassion*, „Current Biology” 2014, Vol. 24, Issue 18, s. R875–R878.
- Smith A., *Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Hyman Behavior and Evolution*, „Psychological Record” 2006, No. 56, s. 3–21.
- Soffner J.G., *Empathy and Participation – A Response to Fritz Breithaupts Three-Person Model of Empathy*, „Emotion Review” 2012, Vol. 4, No. 1, s. 94–95.
- Stach R., *Sumienie i mózg. O wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*, Kraków 2012.
- Williams C.R., *Compassion, Suffering and Self. A Moral Psychology of Social Justice*, „Current Sociology” 2008, Vol. 56 (1), s. 5–24.
- Wispe L., *The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, a Word is Needed*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, Vol. 50, s. 314–321.
- Woodward A., *Infants Selectively Encode the Goal an Actor’s Reach*, „Cognition” 1998, No. 69, s. 1–34.
- Wynn K., *Addition and Subtraction by Human Infants*, „Nature” 1992, No. 358, s. 749–750.

DISCUSSION OF EMPATHY FROM THE PERSPECTIVE OF SELECTED CONCEPTS

Summary

Ever since the psychologist Edward Titchener, in 1909, introduced the term “empathy” into the English language (as the translation of the German term *Einfühlung*) psychologists have made constant attempts to define this phenomenon. On the one hand, they contemplate empathy in the context of moral reflection on human nature, and on the other hand they are engaged in disputes about its dominant component. Over recent years research on empathy has been dominated by discussion whether it is cognitive processes, i.e. understanding another’s emotional states (so-called cognitive empathy) that constitute the main component of empathy or whether it is feeling, i.e. experiencing another’s emotions that plays a key role here. The first trend is represented by such researchers as Blair, Clark, Hogan, Van der Weele, while the other view is reflected in the writings of Batson, Goldman or Albiero. The above debate has also been joined by authors subscribing to the view that both the cognitive component and the emotional component are equally important (e.g. Baker, Singer or Smith). It transpires that determining, describing and characterising components of empathy are not the only issues that contemporary psychology needs to address. Numerous other issues require separate treatment, such as, to name but one example, finding an answer to the question whether empathy always precedes action, particularly action usually referred to as moral behaviour. This publication represents an attempt to address the issues of empathy outlined.

Thum. Grzegorz Mysiński

Małgorzata Szczęśniak, Joanna Król, Roman Szalachowski,

Laura Kaliczyńska, Luiz Tabosa

Uniwersytet Szczeciński

PSYCHOLOGICZNE WYZNACZNIKI PRZEBACZENIA – BADANIA EMPIRYCZNE

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja hipotetycznych wyznaczników przebaczenia. Dotychczasowe analizy pokazują, że wśród dyspozycyjnych czynników wpływających na trudność w przebaczeniu znajdują się wysoki neurotyzm, czyli wysoka lęklivość, i niska ugodowość, a zatem brak zaufania do innych. Również osoby, które wykazują cechy charakteryzujące osobowość narcystyczną, przesadnie skoncentrowaną na sobie i swoich potrzebach, są mniej skłonne do przebaczenia ze względu na wiarę we własną wyższość. W niniejszych badaniach wzięto pod uwagę dwie zmienne: wdzięczność, czyli umiejętność dziękowania, i orientację pozytywną, czyli podstawową tendencję do zauważania pozytywnych aspektów życia i przywiązywania wagi do doświadczeń i samego siebie.

Przebaczenie

Pojęcie przebaczenia w stosunkowo krótkiej historii psychologii akademickiej, czyli tej, za której początek przyjmuje się założenie przez W. Wundta pierwszego laboratorium psychologicznego w 1879 roku, cieszyło się niewielkim zainteresowaniem wśród psychologów¹, co skutkowało jego pominięciem w literaturze psychologicznej². Jak zauważa M. McCullough, biorąc pod uwagę wkład, jaki wniósł S. Freud w zrozumienie wielu aspektów funkcjonowania człowieka, może dziwić, że ojciec psychoanalizy nie napisał żadnego artykułu, który odnosiłby się do przebaczenia. To samo można powiedzieć o innych znaczących postaciach psychologii, takich jak: W. James, G.S. Hall, E.L. Thorndike, L.Terman czy G. Allport. Także psychiatria mało miejsca poświęca temu zjawisku. Na przykład C. Jung, K. Horney, A. Adler czy V. Frankl nawiązują do niego w niewielkim stopniu³.

Jakie mogły być przyczyny takiego stanu rzeczy? Według znawców tematyki przebaczenie stanowiło przedmiot badań prowadzonych głównie przez filozofów oraz teologów i dlatego było traktowane jako konstrukt ściśle filozoficzny i religijny⁴. Jeszcze inni badacze zwracają uwagę na fakt indywidualistycznego charakteru kultury zachodniej. Dążenie do prze-

¹ M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen, *The Psychology of Forgiveness: History, Conceptual Issues, and Overview*, w: *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*, red. M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen, New York 2000, s. 1–14.

² J.O. Rowe, S. Halling, E. Davies, M. Leifer, D. Powers, J. van Bronkhorst, *The Psychology of Forgiving Another: A Dialogical Research Approach*, w: *Existential-phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience*, red. R.S. Valle, S. Halling, New York 1989, s. 233–234.

³ M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen, dz. cyt., s. 1–14.

⁴ X. Zheng, R. Fehr, K. Tai, J. Narayanan, M.J. Gelfand, *The Unburdening Effects of Forgiveness: Effects on Slant Perception and Jumping Height*, „Social Psychology and Personality Science” 2015, nr 6, s. 431–438.

sadnej autoafirmacji i koncentracji na własnych potrzebach nie wspomaga zachowań przebaczących⁵.

Niewielkie zmiany w aspekcie prowadzenia badań nad przebaczeniem można odnotować w latach 1932–1980⁶, zwłaszcza w dwóch ważnych obszarach życia ludzkiego: religijności i aksjologii. W latach 50. XX wieku A. Angyal, węgierski psychiatra pracujący w Stanach Zjednoczonych⁷, nawiązując do chrześcijańskiego nauczania mówiącego o wybaczeniu innym ze względu na doświadczenie przebaczonego Boga, zaczął wprowadzać tę myśl do praktyki terapeutycznej, traktując ją jako antidotum na patologiczne poczucie winy⁸. Również psychiatra kanadyjski R. Hunter podkreślał, że pomyślne wyniki terapii wiążą się ze zmniejszeniem rozgoryczenia w stosunku do winowajcy, uczuć urazy i potępienia⁹. M. Rokeach natomiast wymienił przebaczenie wśród osiemnastu wartości instrumentalnych¹⁰, uważając je za gotowość odpuszczenia innym popełnionych przez nich win. Także S. Schwartz, autor kołowej teorii wartości podstawowych, zaliczył przebaczenie do wymiarów charakteryzujących życzliwość¹¹.

⁵ E. Giusti, B. Corte, *La terapia del per-dono. Dal risentimento alla riconciliazione*, Roma 2009, s. 9.

⁶ M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen, dz. cyt., s. 1–14.

⁷ E. Trist, *Andras Angyal and Systems of Thinking*, w: *Planning for Human systems: Essays in Honor of Russell L. Ackoff*, red. J.M. Choukroun, R.M. Snow, Filadelfia 1992, s. 111.

⁸ E.L. Worthington, *Forgiveness and Reconciliation: Theory and Application*, New York 2006, s. 137.

⁹ R. Hunter, *Forgiveness, Retaliation and Paranoid Reactions*, „Journal of the Canadian Psychiatric Association” 1978, nr 23, s. 267–273.

¹⁰ M. Rokeach, *Understanding Human Values: Individual and Societal*, New York 1979, s. 118–134.

¹¹ S. Clayton, G. Myers, *Conservation Psychology: Understanding and Promoting Human Care for Nature*, Oxford 2009, s. 96.

Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, tematyką przebaczenia zaczęto zajmować się w psychologii stosunkowo późno, gdyż dopiero pod koniec ubiegłego wieku¹², szczególnie dzięki teoretycznym i empirycznym badaniom prowadzonym przez R.D. Enrighta, E.L. Worthingtona i M. McCullougha. Pierwszy z nich zapisał się w historii psychologicznych analiz przebaczenia jako autor kwestionariusza do badania jego poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych aspektów (*The Enright Forgiveness Inventory*)¹³ oraz inicjator międzynarodowego zespołu psychologów, badających przebaczenie w różnych kontekstach kulturowych. Twórczość E. Worthingtona, naznaczona osobistym doświadczeniem przebaczenia mordercy własnej matki¹⁴, jest bogata w psychologiczne refleksje nad istotą przebaczenia i pojednania. Sam Worthington mówi o przebaczeniu jako o zjawisku złożonym¹⁵, które jest wewnętrznym procesem polegającym na emocjonalnym zastąpieniu żalu, zgorzknienia, nienawiści, wrogości, złości i lęku pozytywnymi uczuciami skierowanymi na innych, takimi jak: miłość, empatia, współczucie, sympatia¹⁶. Rozróżnia

¹² S.J. Sandage, E.L. Worthington, *Comparison of Two Group Interventions to Promote Forgiveness: Empathy as a Mediator of Change*, „Journal of Mental Health Counseling” 2010, nr 32 (1), s. 35–57.

¹³ M.J. Subkoviak, R.D. Enright, C.R. Wu, E.A. Gassin, S. Freedman, L.M. Olson, I. Sarinopoulos, *Measuring Interpersonal Forgiveness in Late and Middle Adulthood*, „Journal of Adolescence” 1995, nr 18, s. 641–655.

¹⁴ E.L. Worthington, *Forgiving and Reconciling: Bridges to Wholeness and Hope*, Downers Grove 2001, s. 141, 193.

¹⁵ Złożoność zjawiska przebaczenia wiąże się nie tylko z różnorodnością jego definiowania, ale również z faktem, że nie zawsze towarzyszą mu korzyści interpersonalne. W artykule E. Gruszeckiej i J. Piotrowskiego możemy zapoznać się z przykładami badań, z których wynika, że przebaczenie posiada także „ciemną stronę” i może obrócić się przeciwko wybaczącemu: E. Gruszecka, J. Piotrowski, *Interpersonalne konsekwencje wybaczenia. Kiedy wybaczenie jest mile widziane?*, „Psychologia Społeczna” 2010, nr 5 (4), s. 316–329.

¹⁶ E.L. Worthington, *A Just Forgiveness: Responsible Healing without Excusing Injustice*, Downers Grove 2009, s. 75.

także przebaczenie od pojednania. Podczas gdy przebaczenie ma miejsce w osobie i jest darem ofiarowanym krzywdzicielowi (co nie oznacza, że dar zostanie przez niego przyjęty), pojednanie odbywa się w relacji i jest aktem wzajemności¹⁷. Z kolei M. McCullough wraz ze współpracownikami opracowali definicję przebaczenia rozumianego jako zmiana, na mocy której osoba staje się mniej zmotywowana do stosowania zemsty wobec winowajcy i unikania go, a bardziej życzliwa w stosunku do niego¹⁸.

Wraz z rozwojem psychologii pozytywnej, nurtu zwracającego uwagę na mocne strony jednostki (*character strengths*) i kształtowanie jej zalet i cnót (*virtues*)¹⁹, M. Seligman i C. Peterson zaproponowali rozumienie przebaczenia jako jednej z podstawowych mocnych stron charakteru²⁰. Według stworzonej przez autorów koncepcji, opartej na dotychczasowych osiągnięciach innych badaczy tego zagadnienia, przebaczenie polega na zmianach psychospołecznych dokonujących się w osobie będącej ofiarą krzywdy bądź obserwującej najbliższych, którzy doznali krzywdy. Gdy człowiek przebacza, jego podstawowe motywacje i tendencje działania w stosunku do winowajcy stają się bardziej ukierunkowane na zrozumienie i współczucie, z możliwością dania „drugiej szansy” temu, kto zawi-

¹⁷ E.L. Worthington, *The Pyramid Model of Forgiveness: Some Interdisciplinary Speculations about Forgiveness and the Promotion of Forgiveness*, w: *Dimensions of Forgiveness: Psychological Research and Theological Perspectives*, red. E.L. Worthington, Radnor 1998, s. 107–137.

¹⁸ M.E. McCullough, *Forgiveness: Who Does It and How Do They Do It?*, „Current Directions in Psychological Science” 2001, nr 10, s. 194–197.

¹⁹ B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna: Cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii” 2007, nr 14, s. 133–152.

²⁰ M. Najderska, J. Ciecuch, *Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru mocnych stron charakteru: International Personality Item Pool-Values in Action (IPIP-VIA)*. *Wyniki wstępne*, „Studia Psychologica” 2013, nr 13 (1), s. 65–83.

nił²¹. Inaczej ujmując, przebaczenie łączy się z odwołaniem urazy i pozwala na pozostanie w relacji z osobą, która dopuściła się niesprawiedliwości²².

We wspomnianym okresie zaczęto dostrzegać również pozytywny wpływ przebaczenia na zdrowie²³, zarówno psychiczne, związane z zaburzeniami lękowymi, depresją, zespołem stresu pourazowego, negatywnymi emocjami, ruminacją²⁴, jak i fizyczne, związane z układem sercowo-naczyniowym. Z rezultatów badań wynika, że przebaczenie sobie, innym, a także odczuwane jako dar od Boga koreluje negatywnie z depresją, złością skierowaną ku sobie i innym oraz tendencjami samobójczymi²⁵. Pozytywna korelacja istnieje pomiędzy przebaczeniem i niższym poziomem ciśnienia tętniczego²⁶.

Warto odnotować związki przebaczenia z wymiarami osobowości. Analizy wykazały, że osoby, które nie zdołały przebaczyć, charakteryzowały się wyższą neurotycznością i psychotyzmem, ale nie ekstrawersją w rozumieniu H. Eysencka. Oznacza to, że nieumiejętność przebaczenia może wiązać się z takimi cechami, jak: lęk, przygnębienie, poczucie winy,

²¹ C. Peterson, M.E.P. Seligman, *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, New York 2004, s. 30.

²² E. Gruszecka, J. Piotrowski, dz. cyt., s. 316–329.

²³ A.J. Miller, E.L. Worthington, *Sex, Forgiveness, and Health*, w: *Forgiveness and Health: Scientific Evidence and Theories Relating Forgiveness to Better Health*, red. L.L. Toussaint, E.L. Worthington, D.R. Williams, Dordrecht 2015, s. 173–187.

²⁴ Pojęcie ruminacji dotyczy uporczywych myśli o zabarwieniu negatywnym, osądającym i autokratycznym, charakteryzujących się nieproporcjonalną reakcją na mały lub neutralny bodziec: S. Radoń, *Kwestionariusz ruminacji-refleksyjności (polska adaptacja The Rumination-Reflection Questionnaire)*, „Psychoterapia” 2014, nr 2 (169), s. 61–72.

²⁵ J.K. Hirsch, J.R. Webb, E.L. Jeglic, *Forgiveness as a Moderator of the Association between Anger Expression and Suicidal Behavior*, „Mental Health, Religion & Culture” 2011, nr 15 (3), s. 279–300.

²⁶ K.A. Lawler, J.W. Younger, R.L. Piferi, E. Billington, R. Jobe, K. Edmondson, W.H. Jones, *A Change of Heart: Cardiovascular Correlates of Forgiveness in Response to Interpersonal Conflict*, „Journal of Behavioral Medicine” 2003, nr 26 (5), s. 373–93.

niska samoocena (charakterystyczne dla neurotyczności), agresywność, chłód, impulsywność (właściwe psychotyzmowi). Przeciwnie, towarzyskość, żywość i asertywność, występujące wśród osób ekstrawertycznych, sprzyjają przebaczeniu²⁷. Rezultaty badań przeprowadzonych z użyciem innych metod kwestionariuszowych, dokładnie Wielkiej Piątki²⁸, pozwalają przypuszczać, że osoby deklarujące wyższą umiejętność przebaczenia są również mniej neurotyczne (nadwrażliwe, nieśmiałe) oraz bardziej ugodowe (ufne, altruistyczne), sumienne (obowiązkowe, dążące do osiągnięć) i ekstrawertyczne (towarzyskie i serdeczne), co w dużej mierze potwierdza wcześniejsze badania²⁹.

Inny kierunek analiz związanych jest z przebaczeniem oraz dobrostanem, inteligencją emocjonalną i wartościami. Choć L. Toussaint i P. Friedman³⁰ zauważyli w 2009 roku, że istnieje stosunkowo mało badań pomiędzy tymi zmiennymi, to jednak ostatnie lata zaowocowały dużym wzrostem zainteresowania ich współwystępowaniem. Niektóre z nich wykazały negatywny związek pomiędzy motywacją unikania i zemsty a satysfakcją z życia, wdzięcznością, nadzieją oraz pozytywny z negatywnym

²⁷ J. Maltby, A. Macaskill, L. Day, *Failure to Forgive Self and Others: A Replication and Extension of the Relationship Between Forgiveness, Personality, Social Desirability and General Health*, „Personality and Individual Differences” 2001, nr 30, s. 881–885.

²⁸ M.E. McCullough, L. Root, B. Tabak, C.V.O. Witvliet, *Forgiveness*, w: *Handbook of Positive Psychology*, red. S.J. Lopez, New York 2009, s. 427–435.

²⁹ L. Rey, N. Extremera, *Positive Psychological Characteristics and Interpersonal Forgiveness: Identifying the Unique Contribution of Emotional Intelligence Abilities, Big Five Traits, Gratitude and Optimism*, „Personality and Individual Differences” 2014, nr 68, s. 199–204.

³⁰ L. Toussaint, P. Friedman, *Forgiveness, Gratitude, and Well-being: The Mediating Role of Affect and Beliefs*, „Journal of Happiness Studies” 2009, nr 10, s. 635–654.

i pesymistycznym stylem wyjaśniania niepowodzeń³¹. W jeszcze innych dostrzeżono negatywną relację pomiędzy unikaniem i zemstą a czterema wymiarami inteligencji emocjonalnej, mierzonymi *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*: dostrzeganiem emocji, ich stosowaniem, rozumieniem i zarządzaniem³². Badania w zakresie wartości i przebaczenia wykazały, że jest ono pozytywnie związane z wartościami przekraczania siebie (czyli życzliwości i uniwersalizmu) oraz zachowawczości (tradycji i przystosowania) i negatywnie z wartościami umacniania siebie (osiągnięć i prestiżu) oraz otwartości na zmiany (stymulacji i hedonizmu)³³.

Ostatnim aspektem, choć niewyczerpującym refleksji na temat przebaczenia i jego różnych psychologicznych wyznaczników, jest zagadnienie dotyczące wdzięczności i orientacji pozytywnej, które są przedmiotem niniejszego artykułu. Psychologowie zajmujący się tematyką przebaczenia odnotowali pozytywne korelacje istniejące pomiędzy przebaczeniem i wdzięcznością³⁴, ale można zauważyć lukę w badaniach pomiędzy przebaczeniem a orientacją pozytywną, czyli podstawową tendencją do dostrzegania i przywiązywania wagi do pozytywnych doświadczeń związanych z osobą i otaczającym ją światem³⁵. W nielicznych analizach wzięto pod uwagę przebaczenie i nadzieję, wykazując pozytywny związek pomiędzy obiema zmiennymi. Natomiast w innych, mierzących przebacze-

³¹ M. Szcześniak, E. Soares, *Are Proneness to Forgive, Optimism and Gratitude Associated with Life Satisfaction?*, „Polish Psychological Bulletin” 2011, nr 42 (1), s. 20–23.

³² L. Rey, N. Extremera, dz. cyt., s. 199–204.

³³ M. Szcześniak, M. Vitali, G. Rondón, *The Foremost Gift for the Impossible Ideal to Reach? Valorial Components of Forgiveness Among Italian Adolescents*, „Polish Psychological Bulletin” 2012, nr 43 (3), s. 199–209.

³⁴ L. Toussaint, P. Friedman, dz. cyt., s. 635–654; M. Szcześniak, E. Soares, dz. cyt.

³⁵ M. Łaguna, P. Oleś, D. Filipiuk, *Orientacja pozytywna i jej pomiar: Polska adaptacja Skali Orientacji Pozytywnej*, „Studia Psychologiczne” 2011, nr 49 (4), s. 47–54.

nie z optymizmem, nie uzyskano wyników potwierdzających pozytywne korelacje³⁶.

Z uwagi na to, że jedną z funkcji optymizmu, rozumianego jako cecha wiążąca się z dobrym samopoczuciem, jest jego wpływ na umiejętność wyrażania emocji w sytuacjach napięcia emocjonalnego³⁷, podjęto badanie, w ramach którego zweryfikowano, czy osoby przywiązujące wagę do pozytywnych aspektów życia i dziękujące za nie, wykazują umiejętność przebaczenia. Zgodnie z celem badania przyjęto dwie hipotezy badawcze: 1) osoby dostrzegające wokół siebie dobro i będące za nie wdzięczne wyrażają zdolność przebaczenia; 2) osoby optymistycznie nastawione do życia są zdolne do przebaczenia.

Metodologia

W badaniu uczestniczyło 359 osób (70% kobiet i 30% mężczyzn) w wieku od 13 do 75 lat ($M = 26,54$; $SD = 13,22$), głównie mieszkańców województwa zachodniopomorskiego.

Ramy teoretyczne przebaczenia, które zostały przyjęte w badaniu, opierają się na koncepcji M. McCullougha³⁸. Zauważył on, że przebaczenie można mierzyć za pomocą dwóch czynników, określających dwa typowe zachowania w przypadku braku przebaczenia, czyli zemsty i unikania. Skłonność do zemsty, będąca następstwem doznanej krzywdy,

³⁶ M. Szcześniak, E. Soares, dz. cyt., s. 20–23.

³⁷ E. Dziąbek, U. Dziuk, A. Brończyk-Puzoń, J. Bieniek, B. Kowolik, *Poczucie optymizmu a kontrola emocji w wybranej grupie pielęgniarek i położnych, członkiń Beskidzkiej Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych w Bielsku Białej*, „Annales Academiae Medicae Silesiensis” 2013, nr 67 (6), s. 367–373.

³⁸ M.E. McCullough, M.E. Rachal, K.C. Sandage, E.L. Worthington, S.W. Browne, T.L. Hight, *Interpersonal Forgiving in Close Relationships: Theoretical Elaboration and Measurement*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, nr 76, s. 1586–1603.

jest jednym z najsilniejszych motywów ludzkiego postępowania w imię wyrównania rachunków, źle pojętej sprawiedliwości, dumy czy honoru. Chęci odwetu towarzyszy najczęściej dążenie do unikania osoby, która jest źródłem cierpienia³⁹.

W badaniu, zgodnie z przyjętą koncepcją, zastosowano Inwentarz Interpersonalnej Motywacji Związanej z Przewinieniem (*TRIM-12*; *Transgression-Related Interpersonal Motivations Scale* – 12), który służy do badania postaw wobec krzywdziciela i mierzenia motywacji do przebaczenia. W polskiej wersji skala ta została opracowana przez M. Kossakowską⁴⁰. Narzędzie składa się z 12 pozycji testowych, spośród których pięć itemów związanych jest z zemstą wyrażającą się w życzeniu wszystkiego, co najgorsze, natomiast siedem odnosi się do unikania osoby, która wyrządziła krzywdę, czyli do separowania się i zerwania z nią relacji⁴¹. Respondenci udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 5 (zdecydowanie zgadzam się). Wyniki są obliczane poprzez zsumowanie poszczególnych itemów. W niniejszym badaniu narzędzie nie tylko uzyskało wysoką rzetelność (α Cronbacha równe 0,895), ale również potwierdziło strukturę dwuczynnikową, założoną przez M. McCullougha.

Drugim narzędziem wykorzystanym do pomiaru przebaczenia była podskala przebaczenia z kwestionariusza *International Personality Item Pool – Values in Action* autorstwa L. Goldberga⁴². Kwestionariusz ten jest

³⁹ M.E. McCullough, C.G. Bellah, S.D. Kilpatrick, J.L. Johnson, *Vengefulness: Relationships with Forgiveness, Rumination, Well-being, and the Big Five*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2001, nr 27 (5), s. 601–610.

⁴⁰ M. Kossakowska, P. Kwiatek, *Polska adaptacja kwestionariusza do badania wdzięczności GQ-6*, „Przeгляд Psychologiczny” 2014, nr 57 (4), s. 503–514.

⁴¹ M. Wnuk, *Pomiar przebaczenia wśród studentów. Psychometryczna ewaluacja Inwentarza Interpersonalnej Motywacji Związanej z Przewinieniem (TRIM-12)*, „Przeгляд Religioznawczy” 2013, nr 4 (250), s. 229–237.

⁴² M. Najderska, J. Ciecuch, dz. cyt., s. 65–83.

oparty na katalogu uniwersalnych cech, opracowanych przez M. Seligmana i C. Petersona w 2004 roku⁴³, służy do empirycznego pomiaru mocnych stron charakteru i umożliwia określenie profilu osobistego, czyli może zostać wykorzystany w dziedzinie wychowania lub formacji. W polskiej wersji został zaadaptowany przez M. Najderską i J. Ciecucha⁴⁴. Zbadano homogeniczność podskali przebaczenia, wyłaniając 9 itemów składających się na nią spośród 213 wszystkich stwierdzeń, i α Cronbacha wyniosło $\alpha = 0,701$, wykazując satysfakcjonującą rzetelność. Ponadto, zgodnie z zaleceniami L. Goldberga, wykonano zabieg ipsatywacji w celu wyeliminowania wzajemnych silnych interkorelacji (wywołujących problemy dotyczące współliniowości). Polega on na obliczeniu sumy każdego z 24 czynników całego kwestionariusza i odjęciu jej od sumy wszystkich czynników.

Do pomiaru wdzięczności, rozumianej jako dyspozycja, zastosowano skalę autorstwa M. McCullougha i współpracowników, zatytułowaną Kwestionariusz Wdzięczności (*Gratitude Questionnaire GQ-6*)⁴⁵. Adaptacji kwestionariusza na język polski dokonali M. Kossakowska i P. Kwiatek⁴⁶. Składa się on z sześciu twierdzeń, do których należy się ustosunkować za pomocą siedmiostopniowej skali Likerta. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom wdzięczności. Itemy numer 3 i 6 wymagają odwrócenia przy pomiarze sumy wszystkich twierdzeń. Analiza rzetelności wykazała satysfakcjonujący wynik α Cronbacha 0,706.

Pozytywną orientację, jako podstawową tendencję do zauważania i przywiązywania wagi do pozytywnych aspektów życia i doświadczeń,

⁴³ C. Peterson, M.E.P. Seligman, dz. cyt., s. 30.

⁴⁴ M. Najderska, J. Ciecuch, dz. cyt., s. 65–83.

⁴⁵ M.E. McCullough, R.A. Emmons, J. Tsang, *The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, nr 82, s. 112–127.

⁴⁶ M. Kossakowska, P. Kwiatek, dz. cyt., s. 503–514.

zmierzono Skalą P, autorstwa G.V. Caprara⁴⁷ (w polskim opracowaniu M. Łaguna, P. Olesia i D. Filipiuk⁴⁸). Skala składa się z 8 twierdzeń o charakterze diagnostycznym. Osoba badana udziela odpowiedzi na pięciopunktowej skali Likerta. Jedno sformułowanie (nr 4) wymaga odwrócenia podczas obliczania sumy punktów. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom orientacji pozytywnej. Metodę cechują bardzo dobre właściwości psychometryczne, a w niniejszych badaniach spójność wewnętrzna wyniosła $\alpha = 0,877$.

Analiza danych statystycznych została wykonana za pomocą pakietu IBM SPSS Statistics 20. Ze względu na normalny rozkład testowanych zmiennych użyto korelacji r-Pearsona.

Wyniki

Rezultaty korelacyjne wykazały (tabela 1), że osoby zdolne do przebaczenia nie unikają swojego krzywdziciela, nie stosują zemsty wobec niej/niego, potrafią być wdzięczne za dobro (negatywny związek z unikaniem i zemstą) i mają pozytywne podejście do życia (negatywny związek z unikaniem).

Uzyskane wyniki pozwalają przypuszczać, że dostrzeganie aspektów pozytywnych wokół siebie i w sobie może pomagać w rozwijaniu przebaczenia, czyli wielkoduszności, w stosunku do tych, którzy działali na naszą niekorzyść.

Następnie zweryfikowano występowanie predyktorów przebaczenia. Na podstawie wielokrotnej regresji liniowej (MCR) ustalono, że jeden z dwóch czynników okazał się statystycznie istotnym wyznacznikiem zemsty, a mianowicie wdzięczność ($-0,300$; $p < 0,000$). Wskazany czynnik

⁴⁷ G.V. Caprara, *Positive Orientation: Turning Potentials into Optimal Functioning*, „The Bulletin of the European Health Psychologist” 2009, nr 11 (3), s. 46–48.

⁴⁸ M. Łaguna, P. Oles, D. Filipiuk, dz. cyt., s. 47–54.

Tabela 1. Wyniki korelacji pomiędzy przebaczeniem (IPIP-VIA), unikaniem, zemstą, wdzięcznością i orientacją pozytywną (N = 359)

Zmienna	IPIP-VIA	U: TRIM-12	Z: TRIM-12	GQ-6	Skala P
Przebaczenie (IPIP-VIA)	1	-,243**	-,458**	-,097	-,007
Unikanie (U: TRIM-12)	-,243**	1	,493**	-,047	-,046
Zemsta (Z: TRIM-12)	-,458**	,493**	1	-,217*	-,287**
Wdzięczność (GQ-6)	-,097	-,047	-,217*	1	,470**
Orientacja pozytywna (Skala P)	-,007	-,046	-,287**	,470**	1

**Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

wyjaśnia 9% wariacji przebaczenia ($cR^2 = 0,090$), a siła ich wzajemnego związku jest umiarkowana ($R = 0,300$). Analiza regresji wskazuje, że przebaczenie może wzrastać, kiedy osoby odczuwają i wyrażają wdzięczność. Przeciwnie, brak wdzięczności może być wskaźnikiem tendencji do zemsty.

Dyskusja

Celem badania była weryfikacja, czy osoby przywiązujące wagę do pozytywnych aspektów życia i doświadczeń oraz wdzięczne za otrzymane dobro charakteryzują się przebaczeniem. Zgodnie z pierwszą hipotezą ustalono, że osoby dostrzegające wokół siebie dobro i będące za nie wdzięczne wyrażają zdolność do przebaczenia. Odnotowano również, że osoby optymistycznie nastawione do życia są zdolne do przebaczenia, co potwierdziło drugą hipotezę.

Uzyskane wyniki w aspekcie przebaczenia i wdzięczności są zgodne z wcześniejszymi badaniami, przeprowadzonymi głównie w zachodnich kontekstach kulturowych, można zatem przypuszczać, że te dwa ludzkie doświadczenia mają ze sobą wiele wspólnego również wśród polskich respondentów. Jak podkreśla F. Luthans, zarówno przebaczenie, jak

i wdzięczność związane są z intencjonalną i świadomą oceną przeszłości, terażniejszości i przyszłości⁴⁹. W jednym i drugim wypadku mamy do czynienia ze wzrostem pozytywnych emocji. Ponadto są one podstawowymi doświadczeniami życia ludzkiego na poziomie indywidualnym, wspólnotowym i kulturowym. W. Gaventa nazywa je nawet dwiema cennymi stronami medalu⁵⁰. Trudno bowiem wyobrazić sobie ludzką egzystencję bez sytuacji, w których z jednej strony doświadczamy krzywdy, a z drugiej doznajemy dobrodziejstwa od innych osób. Codziennosc pokazuje nam, że przeplatają się one w naszych wyborach i obie przyczyniają się do budowania satysfakcjonujących i długotrwałych relacji międzyludzkich⁵¹.

Badania S. Satici i współpracowników⁵² wykazały również mediującą rolę wdzięczności w procesie przebaczenia. Oznacza to, że umiejętność bycia wdzięcznym zmniejsza emocje zemsty, co w konsekwencji prowadzi również do wzrostu przebaczenia. Wytłumaczeniem takiego zachowania może być zjawisko empatii, charakterystycznej zarówno dla wdzięczności, jak i przebaczenia. Jak zauważają inni badacze, wdzięczność jest zakorzeniona w umiejętności okazywania empatii w stosunku do innych osób⁵³. U podstaw przebaczenia leży również empatyczne spojrzenie z perspek-

⁴⁹ F. Luthans, C.M. Youssef-Morgan, B.J. Avolio, *Psychological Capital and Beyond*, New York 2015, s. 201.

⁵⁰ W. Gaventa, *Forgiveness, Gratitude, and Spirituality*, w: *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*, red. M.L. Wehmeyer, Oxford 2013, s. 226–238.

⁵¹ F.D. Fincham, S.R.H. Beach, *Gratitude and Forgiveness in Relationships*, w: *The Oxford Handbook of Close Relationships*, red. J.A. Simpson, L. Campbell, Oxford 2013, s. 638–663.

⁵² S.A. Satici, R. Uysal, A. Akin, *Forgiveness and Vengeance: The Mediating Role of Gratitude*, „Psychological Reports: Mental & Physical Health” 2014, nr 114 (1), s. 157–168.

⁵³ R.S. Lazarus, B.N. Lazarus, *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*, New York 1994, s. 116.

tywy krzywdziciela i zdolności odczuwania jego stanu psychicznego⁵⁴. Nieliczne badania empiryczne, wychodzące poza krąg prac i oddziaływań o charakterze terapeutycznym⁵⁵, wskazują, że osoby cechujące się wyższym poziomem empatii łatwiej podejmują proces przebaczenia innym, choć niekoniecznie jest to prawdziwe w aspekcie samoprzebaczenia.

W kontekście związków pomiędzy przebaczeniem i optymizmem wyniki nawiązują do badań opisanych przez M. Pratta i współpracowników⁵⁶. Rezultaty wykazały, że matki charakteryzujące się życiodajnością, opisaną przez E. Eriksona i określaną również jako generatywność, są zarówno bardziej optymistycznie nastawione do przyszłości swoich nastoletnich dzieci, jak i bardziej gotowe do przebaczenia im negatywnych zachowań. Ponadto analizy przeprowadzone przez G. Krugera⁵⁷ potwierdzają pozytywny związek pomiędzy przebaczeniem a nadzieją, rozumianą jako siła woli umożliwiająca realizowanie celów oraz przekonanie o posiadaniu umiejętności znajdowania rozwiązań w trudnych sytuacjach. Wydaje się, że nadzieja wyzwala pozytywne emocje, które stanowią siłę motywacyjną w aktywnym poszukiwaniu rozwiązywania trudności⁵⁸. Dopełnieniem przedstawionych wniosków są prace badawcze L. Thomp-

⁵⁴ G. Bono, M.E. McCullough, *Positive Responses to Benefit and Harm: Bringing Forgiveness and Gratitude into Cognitive Psychotherapy*, „Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly” 2006, nr 20 (2), s. 147–158.

⁵⁵ A. Macaskill, J. Maltby, L. Day, *Forgiveness of Self and Others and Emotional Empathy*, „The Journal of Social Psychology” 2002, nr 142 (5), s. 663–665.

⁵⁶ M.W. Pratt, J.E. Norris, K. Cressman, H. Lawford, S. Hebblethwaite, *Parents' Stories of Grandparenting Concerns in the Three-generational Family: Generativity, Optimism, and Forgiveness*, „Journal of Personality” 2008, nr 76 (3), s. 581–604.

⁵⁷ G.H.J. Kruger, *Executive Functioning and Positive Psychological Characteristics: A Replication and Extension*, „Psychological Reports” 2011, nr 108 (2), s. 477–486.

⁵⁸ A.K. Zaleszczyk, P. Kot, *Nadzieja na sukces a trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych*, „Roczniki Psychologiczne” 2015, nr 18 (4), s. 599–609.

son i współpracowników⁵⁹ oraz analizy P. Jankowskiego i zespołu⁶⁰. Jak wynika z opublikowanych przez nich badań, przebaczenie rozumiane jako dyspozycja koreluje pozytywnie z nadzieją.

Podsumowanie

Otrzymane w niniejszych badaniach zależności pozwalają przypuszczać, że uzyskane wyniki mogą znaleźć zastosowanie zarówno w kontekście wychowawczym, jak i klinicznym. Kształtowanie umiejętności dziękowania oraz wychowywanie do zauważania i przywiązywania wagi do pozytywnych aspektów życia mogą przyczynić się do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych, które wymagają przepracowania doznanych krzywd i, w konsekwencji, przebaczenia. Zwracanie uwagi na to, co pozytywnego dzieje się w nas samych i wokół nas, bez ignorowania kwestii problematycznych, nieodłącznych w naszych ludzkich społecznościach, pozwala na realistyczne przeżywanie rzeczywistości i pomaga w podejmowaniu życiowych wyzwań. To dzięki dostrzeganiu i wierze w lepszy wymiar ludzkiej egzystencji i odnajdywanie tego, co nas buduje, możemy stawiać czoła przeciwnościom, stopniowo rozwiązywać trudności i, tym samym, przeżywać relacje międzyosobowe w głębszy i wartościowy sposób.

⁵⁹ L.Y. Thompson, C.R. Snyder, L. Hoffman, S.T. Michael, H.N. Rasmussen, L.S. Billings, L. Heinze, J.E. Neufeld, H.S. Shorey, J.C. Roberts, D.E. Roberts, *Dispositional of Self, Others, and Situations*, „Journal of Personality” 2005, nr 73 (2), s. 313–359.

⁶⁰ P.J. Jankowski, S.J. Sandage, *Mediative Prayer, Hope, Adult Attachment, and Forgiveness: A Proposed Model*, „Psychology of Religion and Spirituality” 2011, nr 3 (2), s. 115–131.

Bibliografia

- Bono G., McCullough M.E., *Positive Responses to Benefit and Harm: Bringing Forgiveness and Gratitude into Cognitive Psychotherapy*, „Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly” 2006, nr 20 (2), s. 147–158.
- Caprara G.V., *Positive Orientation: Turning Potentials into Optimal Functioning*, „The Bulletin of the European Health Psychologist” 2009, nr 11 (3), s. 46–48.
- Clayton S., Myers G., *Conservation Psychology: Understanding and Promoting Human Care for Nature*, Oxford 2009, s. 96.
- Dziąbek E., Dziuk U., Brończyk-Puzoń A., Bieniek J., Kowolik B., *Poczucie optymizmu a kontrola emocji w wybranej grupie pielęgniarek i położnych, członkiń Beskidzkiej Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych w Bielsku-Białej*, „Annales Academiae Medicae Silesiensis” 2013, nr 67 (6), s. 367–373.
- Fincham F.D., Beach S.R.H., *Gratitude and Forgiveness in Relationships*, w: *The Oxford Handbook of Close Relationships*, red. J.A. Simpson, L. Campbell, Oxford 2013, s. 638–663.
- Gaventa W., *Forgiveness, Gratitude, and Spirituality*, w: *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*, red. M.L. Wehmeyer, Oxford 2013, s. 226–238.
- Giusti E., Corte B., *La terapia del per-dono. Dal risentimento alla riconciliazione*, Roma 2009.
- Gruszecka E., Piotrowski J., *Interpersonalne konsekwencje wybaczenia. Kiedy wybaczenie nie jest mile widziane?*, „Psychologia Społeczna” 2010, nr 5 (4), s. 316–329.
- Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna: Cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii” 2007, nr 14, s. 133–152.
- Hirsch J.K., Webb J.R., Jeglic E.L., *Forgiveness as a Moderator of the Association between Anger Expression and Suicidal Behavior*, „Mental Health, Religion & Culture” 2011, nr 15 (3), s. 279–300.
- Hunter R., *Forgiveness, Retaliation and Paranoid Reactions*, „Journal of the Canadian Psychiatric Association” 1978, nr 23, s. 267–273.

- Jankowski P.J., Sandage S.J., *Mediative Prayer, Hope, Adult Attachment, and Forgiveness: A Proposed Model*, „Psychology of Religion and Spirituality” 2011, nr 3 (2), s. 115–131.
- Kossakowska M., Kwiatek P., *Polska adaptacja kwestionariusza do badania wdzięczności GQ-6*, „Przegląd Psychologiczny” 2014, nr 57 (4), s. 503–514.
- Kruger G.H.J., *Executive Functioning and Positive Psychological Characteristics: A Replication and Extension*, „Psychological Reports” 2011, nr 108 (2), s. 477–486.
- Łaguna M., Oleś P., Filipiuk D., *Orientacja pozytywna i jej pomiar: Polska adaptacja Skali Orientacji Pozytywnej*, „Studia Psychologiczne” 2011, nr 49 (4), s. 47–54.
- Lawler K.A., Younger J.W., Piferi R.L., Billington E., Jobe R., Edmondson K., Jones W.H., *A Change of Heart: Cardiovascular Correlates of Forgiveness in Response to Interpersonal Conflict*, „Journal of Behavioral Medicine” 2003, nr 26 (5), s. 373–93.
- Lazarus R.S., Lazarus B.N., *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*, New York 1994.
- Luthans F., Youssef-Morgan C.M., Avolio B.J., *Psychological Capital and Beyond*, New York 2015.
- Macaskill A., Maltby J., Day L., *Forgiveness of Self and Others and Emotional Empathy*, „The Journal of Social Psychology” 2002, nr 142 (5), s. 663–665.
- Maltby J., Macaskill A., Day L., *Failure to Forgive Self and Others: A Replication and Extension of the Relationship Between Forgiveness, Personality, Social Desirability and General Health*, „Personality and Individual Differences” 2001, nr 30, s. 881–885.
- McCullough M.E., Bellah C.G., Kilpatrick S.D., Johnson J.L., *Vengefulness: Relationships with Forgiveness, Rumination, Well-being, and the Big Five*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2001, nr 27 (5), s. 601–610.
- McCullough M.E., Emmons R.A., Tsang J., *The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, nr 82, s. 112–127.

- McCullough M.E., *Forgiveness: Who Does It and How Do They Do It?*, „Current Directions in Psychological Science” 2001, nr 10, s. 194–197.
- McCullough M.E., Pargament K.I., Thoresen C.E., *The Psychology of Forgiveness: History, Conceptual Issues, and Overview*, w: *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*, red. M.E. McCullough, K.I. Pargament, C.E. Thoresen, New York 2000, s. 1–14.
- McCullough M.E., Rachal M.E., Sandage K.C., Worthington E.L., Browne S.W., Hight T.L., *Interpersonal Forgiving in Close Relationships: Theoretical Elaboration and Measurement*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, nr 76, s. 1586–1603.
- McCullough M.E., Root L., Tabak B., Witvliet C.V.O., *Forgiveness*, w: *Handbook of Positive Psychology*, red. S.J. Lopez, New York 2009, s. 427–435.
- Miller A.J., Worthington E.L., *Sex, Forgiveness, and Health*, w: *Forgiveness and Health: Scientific Evidence and Theories Relating Forgiveness to Better Health*, red. L.L. Toussaint, E.L. Worthington, D.R. Williams, Dordrecht 2015, s. 173–187.
- Najderska M., Ciecuch J., *Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru mocnych stron charakteru: International Personality Item Pool-Values in Action (IPIP-VIA). Wyniki wstępne*, „Studia Psychologica” 2013, nr 13 (1), s. 65–83.
- Peterson C., Seligman M.E.P., *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, New York 2004.
- Pratt M.W., Norris J.E., Cressman K., Lawford H., Hebblethwaite S., *Parents’ Stories of Grandparenting Concerns in the Three-generational Family: Generativity, Optimism, and Forgiveness*, „Journal of Personality” 2008, nr 76 (3), s. 581–604.
- Radoń S., *Kwestionariusz ruminacji-refleksyjności (polska adaptacja The Rumination-Reflection Questionnaire)*, „Psychoterapia” 2014, nr 2 (169), s. 61–72.
- Rey L., Extremera N., *Positive Psychological Characteristics and Interpersonal Forgiveness: Identifying the Unique Contribution of Emotional Intelligence Abilities, Big Five Traits, Gratitude and Optimism*, „Personality and Individual Differences” 2014, nr 68, s. 199–204.

- Rokeach M., *Understanding Human Values: Individual and Societal*, New York 1979.
- Rowe J.O., Halling S., Davies E., Leifer M., Powers D., van Bronkhorst J., *The Psychology of Forgiving Another: A Dialogical Research Approach*, w: *Existential-phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience*, red. R.S. Valle, S. Halling, New York 1989, s. 233–234.
- Sandage S.J., Worthington E.L., *Comparison of Two Group Interventions to Promote Forgiveness: Empathy as a Mediator of Change*, „Journal of Mental Health Counseling” 2010, nr 32 (1), s. 35–57.
- Satici S.A., Uysal R., Akin A., *Forgiveness and Vengeance: The Mediating Role of Gratitude*, „Psychological Reports: Mental & Physical Health” 2014, nr 114 (1), s. 157–168.
- Subkoviak M.J., Enright R.D., Wu C.R., Gassin E.A., Freedman S., Olson L.M., Sarinopoulos I., *Measuring Interpersonal Forgiveness in Late and Middle Adulthood*, „Journal of Adolescence” 1995, nr 18, s. 641–655.
- Szcześniak M., Soares E., *Are Proneness to Forgive, Optimism and Gratitude Associated with Life Satisfaction?*, „Polish Psychological Bulletin” 2011, nr 42 (1), s. 20–23.
- Szcześniak M., Vitali M., Rondón G., *The Foremost Gift for the Impossible Ideal to Reach? Valorial Components of Forgiveness Among Italian Adolescents*, „Polish Psychological Bulletin” 2012, nr 43 (3), s. 199–209.
- Thompson L.Y., Snyder C.R., Hoffman L., Michael S.T., Rasmussen H.N., Billings L.S., Heinze L., Neufeld J.E., Shorey H.S., Roberts J.C., Roberts D.E., *Dispositional of Self, Others, and Situations*, „Journal of Personality” 2005, nr 73 (2), s. 313–359.
- Toussaint L., Friedman P., *Forgiveness, Gratitude, and Well-being: The Mediating Role of Affect and Beliefs*, „Journal of Happiness Studies” 2009, nr 10, s. 635–654.
- Trist E., *Andras Angyal and Systems of Thinking*, w: *Planning for Human Systems: Essays in Honor of Russell L. Ackoff*, red. J.M. Choukroun, R.M. Snow, Philadelphia 1992, s. 111.

- Wnuk M., *Pomiar przebaczenia wśród studentów. Psychometryczna ewaluacja Inwentarza Interpersonalnej Motywacji Związanej z Przewinieniem (TRIM-12)*, „Przegląd Religioznawczy” 2013, nr 4 (250), s. 229–237.
- Worthington E.L., *A Just Forgiveness: Responsible Healing without Excusing Injustice*, Downers Grove 2009, s. 75.
- Worthington E.L., *Forgiveness and Reconciliation: Theory and Application*, New York 2006.
- Worthington E.L., *Forgiving and Reconciling: Bridges to Wholeness and Hope*, Downers Grove 2001.
- Worthington E.L., *The Pyramid Model of Forgiveness: Some Interdisciplinary Speculations about Forgiveness and the Promotion of Forgiveness*, w: Dimensions of Forgiveness: Psychological Research and Theological Perspectives, red. E.L. Worthington, Radnor 1998, s. 107–137.
- Zaleszczyk A.K., Kot P., *Nadzieja na sukces a trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych*, „Roczniki Psychologiczne” 2015, nr 18 (4), s. 599–609.
- Zheng X., Fehr R., Tai K., Narayanan J., Gelfand M.J., *The Unburdening Effects of Forgiveness: Effects on Slant Perception and Jumping Height*, „Social Psychology and Personality Science” 2015, nr 6, s. 431–438.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORGIVENESS – EMPIRICAL STUDIES

Summary

The purpose of this article is to present the hypothetical determinants of forgiveness. The previous analyzes show that among the dispositional factors influencing the difficulty in forgiving are high neuroticism (high timidity) and low agreeableness (a lack of trust in others). Also, individuals who exhibit the characteristics of a narcissistic personality, excessively focused on themselves and their needs, are less willing to forgive because of the belief in their own superiority. In the present study we take into account two variables: gratitude (disposi-

tional ability to give thanks) and positive orientation, which consists in the basic tendency to notice and take into account the positive aspects of life, experiences and people themselves.

Tłum. Małgorzata Szczęśniak



Katarzyna Wiszniowska

Uniwersytet Szczeciński

UCZCIWOŚĆ W WYCHOWANIU RODZINNYM W RODZINACH ZASTĘPCZYCH

Wprowadzenie

Uczciwość to cnota ceniona przez społeczeństwo. Jedno z niemieckich przysłów mówi, że „uczciwością najdalej zajdziesz”¹. Cnota ta jest istotna w funkcjonowaniu społecznym i pozytywnie wpływa na całe życie człowieka. Jednak aby żyć w sposób uczciwy, potrzebny jest odpowiedni przykład, który pomoże zrozumieć, czym jest uczciwość i dlaczego jest ona tak ważna. Taki przykład może dać człowiekowi rodzina. Wychowując dziecko na człowieka uczciwego, rodzice sami muszą postępować uczciwie. Nie ma znaczenia, czy są to rodzice biologiczni, czy zastępczy. Wychowanie dziecka w rodzinie zastępczej, wbrew pozorom, nie jest łatwe. Do rodzin zastępczych trafiają dzieci z różnych środowisk i różnymi problemami. W obecnych czasach nie każde dziecko może doświadczyć moralnego wychowania w domu rodzinnym, dlatego rodzina zastępcza to miejsce, w którym może ono, podobnie jak dzieci wychowujące się w zdrowych rodzinach naturalnych, doświadczyć atmosfery rodzinnej i wychowania. Występowanie ne-

¹ J. Syjud, *Przysłowia narodów*, Chorzów 2005, s. 112.

gatywnych zachowań u podopiecznych jest często związane z tym, że mają oni duży bagaż doświadczeń wyniesiony z domu rodzinnego, wyuczone zachowania i poglądy, które mogą stać w opozycji do uczciwości.

Rozumienie uczciwości

Według *Wielkiego słownika języka polskiego* uczciwość oznacza „godne zachowanie; prawdomówność, bycie uczciwym”, zaś przymiotnik *uczciwy* w znaczeniu podstawowym oznacza „postępujący godnie, mówiący prawdę, sumienny”². Uczciwość to spójność pomiędzy zasadami moralnymi, które ktoś przyjął, a czynami, pod warunkiem że te zasady nie są błędne i obowiązują wszystkich. W innym razie nie można nazwać ich uczciwymi. Postawa roszczeniowa oraz brak szacunku do drugiego człowieka nie mogą być oznaką uczciwości, ponieważ uczciwość wyklucza lekceważenie zasad życia społecznego³. Błędne jest założenie, że każda postać autentyczności, czyli zgodnego postępowania z własnym przekonaniem, jest uczciwością⁴. Uczciwość jest autentycznością, ale autentyczność nie w każdym przypadku jest równoznaczna z uczciwością. Uznając czyn za uczciwy, konieczne jest przyjęcie i realizowanie przez człowieka obiektywnych zasad moralnych, gdyż bez przyjęcia ich zaistnieją tylko pozorne formy uczciwości⁵.

Uczciwość umożliwia człowiekowi życie w prawdzie, sprzyja poznawaniu prawdziwych wartości i urzeczywistnienia ich w codziennym życiu⁶. W kontekście prawdy uczciwość to zewnętrzne oraz wewnętrzne

² E. Dereń, E. Polański, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków 2012, s. 857.

³ K. Gryzenia, *Autentyzm a uczciwość. Zgodność czy rozbieżność?*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2010, nr 1/13, s. 78.

⁴ K. Gryzenia, dz. cyt., s. 80.

⁵ Tamże, s. 85.

⁶ M. Drożdż, *Uczciwość w blasku prawdy*, „Studia Socialia Cracoviensia” 4 (2012), nr 1/6, s. 54.

doświadczenie siebie w prawdzie, to stan, w którym wolność człowieka uzależniona jest od prawdy niekierującej się przeciwko osobie. Uczciwość to czyste ludzkie intencje, zamiary oraz przejryste świadectwo życiowe⁷. Podstawą ludzkiej uczciwości jest fundament prawdziwości sumienia. W myśleniu i działaniu nie będzie uczciwości bez prawdziwych oraz prawych sumień i odwrotnie⁸. Człowiek uczciwy i działający uczciwie to człowiek żyjący prawdą, a istotnym elementem tej prawdy jest uczciwość w myśleniu i działaniu⁹.

Jan Paweł II w swoich przemówieniach odwoływał się do uczciwości jako do wartości, która wyraża się w ładzie serca. Podkreślał, że uczciwość wyraża się w słowach i czynach, w rodzinie i każdej sferze życia człowieka, ukazywał ją jako źródło zaufania między ludźmi oraz społecznego pokoju i rozwoju¹⁰.

Uczciwości i tego, jak wedle niej postępować, człowiek uczy się w domu rodzinnym. Czyny można uznać za uczciwe, gdy istnieje spójność między nimi a przyjętymi zasadami moralnymi.

Proces wychowania do uczciwości

Działania opiekuńczo-wychowawcze, jakie podejmuje rodzina zastępcza, niewiele różnią się od tych podejmowanych w rodzinie biologicznej. Rodzina sprawująca pieczę zastępczą, tak jak rodzina naturalna, ma obowiązek zadbania o integralne wychowanie podopiecznego poprzez podjęcie różnego rodzaju oddziaływań związanych z jego całościowym rozwojem.

⁷ Tamże, s. 60–61.

⁸ Tamże, s. 55.

⁹ Tamże, s. 59.

¹⁰ T. Kornecki, *Jan Paweł II o uczciwości. Wybrane fragmenty tekstów*, „Studia Socialia Cracoviensia” 4 (2012), nr 1/6, s. 225.

Opiekunowie zapewniają dziecku poprawny kierunek wychowania w warunkach rodzinnych¹¹, w tym także możliwość wychowania moralnego.

Kto wychowuje, ten wartościuje, nie można bowiem określić sensu wychowania bez wartości¹². Wychowanie jest interpersonalną relacją pomiędzy osobami, która jest naznaczona oddziaływaniem oraz wzajemną komunikacją. Zmierza ono do pewnego udoskonalenia dziecka/wychowanka w aspekcie jego postaw, zachowań i cech osobowości, a w ostateczności jego charakteru. Działania mające na celu pomoc wychowanekowi w kształtowaniu jego osobowości, które podejmuje wychowawca, za każdym razem spotykają się z odpowiedzią wychowanka w postaci ich akceptacji lub odrzucenia¹³.

Rodzina zastępcza jest tak zwaną rzeczywistą ramą przeżywania wartości. W wyniku różnych doświadczeń tworzy ona cały system wartości, wyznacza ich znaczące preferencje oraz narzuca członkom rodziny wzory postępowania moralnego i społecznego¹⁴. Wychowanie moralne to proces długotrwały, który prowadzi do powolnego kształtowania się pojęcia dobra i przyjęcia go za wartość moralną oraz zła i przyjęcie go za bezwartość¹⁵. Przekładając tę definicję na rodziny zastępcze, można określić wychowanie moralne jako trwający w czasie proces, w którym opiekunowie zastępczy kształtują w wychowanku pojęcie dobra oraz zła i ukazują uczciwość jako wartość moralną, a nieuczciwość czy kłamstwo jako bezwartość. Wychowanie moralne, w tym wychowanie do uczciwości, rodzina zastępcza może

¹¹ A. Przybyłka, *Rodzinne formy opieki nad dzieckiem w Polsce*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 179, s. 76.

¹² R. Skrzypniak, *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodzinnej” 2000, nr 13, s. 38.

¹³ P.S. Mazur, *Wychowanie jako kształtowanie i integracja dynamizmu ludzkiego*, „Horyzonty Wychowania” 2015, nr 14, s. 190.

¹⁴ H. Skorowski, *Rodzina jako kategoria aksjologiczna*, „Seminare” 1995, nr 11, s. 62.

¹⁵ Tamże, s. 66.

pojmować w różny sposób, na przykład behawioralny lub kognitywno-afektywny. W behawioralnym sposobie ujmowania cnót wychowanie moralne polegałoby na wyuczeniu schematów, które są przypisane poszczególnym dyspozycjom moralnym. W tym sposobie ważna jest systematyczna praca ze względu na wytrenowanie nawyków, które gwarantowałyby regularność moralnie poprawnego zachowania. Jednym ze sposobów w behawioralnym ujmowaniu uczciwości jest naśladowanie autorytetu. W ujęciu kognitywno-afektywnym cnoty proces wychowania jest bardziej złożony niż w ujmowaniu behawioralnym. W zakresie kognitywnych zdolności należy wyeksponować między innymi potrzebę doskonalenia – moralnej percepcji. Zdolność ta może być rozwijana przez doświadczenie, czyli praktykę moralną. Opiekunowie powinni uczyć dziecko spoglądać na świat przez pryzmat moralnych wartości i pokazać mu, na co powinien zwrócić uwagę. W domu rodzinnym, gdzie nie rozmawiano z dzieckiem o uczciwości jako cnotie, dziecko mogło poznawać świat, w którym nieuczciwością zyskuje się więcej niż prawością. W zakresie afektywnym następuje koncentracja na odpowiedniej moralnej motywacji, której źródłem jest dokładna identyfikacja z zasadami cnót. Rodzic zastępczy stara się emocjonalnie zaangażować dziecko i próbuje ożywić w nim pragnienie, aby stał się on człowiekiem cnotliwym. W tym przypadku nie narzuca się abstrakcyjnych i niedających się zrozumieć zasad postępowania¹⁶.

W rodzinach zastępczych opiekunowie będący autorytetami dla swoich podopiecznych w znacznej mierze zachęcają do wyboru odpowiednich wartości. Każdy młody człowiek potrzebuje ukierunkowania, jak ma postępować¹⁷. Dziecko, szczególnie wychowujące się w rodzinie zastępczej, potrzebuje drogowskazu, osoby, która ukierunkuje go w życiu.

¹⁶ N. Szutta, *Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót*, „Diamteros” 2015, nr 46, s. 116–118.

¹⁷ B. Wołosiuk, *Wartości chrześcijańskie w wychowaniu dzieci w młodszy wieku szkolnym*, „Pedagogia Christiana” 2011, nr 1/27, s. 192.

Rodzic zastępczy swoim zachowaniem może sprawić, że dziecko będzie uważało go za autorytet i będzie chciało postępować w sposób godny. Proces przekazu wartości urzeczywistnia się w dialogu pedagogicznym, gdzie interakcje zachodzą pomiędzy opiekunem a wychowankiem. Dlatego należy pamiętać, aby zachowania obydwu stron były autentyczne¹⁸, oznacza to, że człowiek nie może przybierać tak zwanej maski. Rodzic nie może więc uczyć dziecka, że uczciwość jest dobra, że należy mówić prawdę, szanować cudzą własność, a samemu w rzeczywistości postępować w sposób daleko odbiegający od uczciwości.

Metody wychowania do uczciwości

Uczciwość w wychowaniu rodzinnym w rodzinach zastępczych może być ukazywana poprzez wykorzystywanie różnych metod. Żadna rodzina zastępcza nie ma jednoznacznie określonych metod wychowania do uczciwości, jednak dzieci nie są wychowywane lekkomyślnie. Każdy opiekun ma swój sposób wychowania i to wartości, które preferuje, wyznaczają jego główny kierunek¹⁹.

Naśladowanie, modelowanie i identyfikacja to trzy procesy mogące pomóc rodzinom zastępczym w wychowaniu dziecka uczciwego. Naśladowanie jest mechanizmem psychologicznym, który pojawia się najwcześniej. Może być wykorzystany w wychowaniu do uczciwości dziecka w rodzinie zastępczej w przypadku, gdy do rodziny tej trafia dziecko na etapie wczesnego dzieciństwa. W procesie naśladowania występują przynajmniej dwa obiekty: podmiot obserwujący (naśladujący) i model (naśladowany). W literaturze mechanizm ten utożsamia się z imitacją, czyli świadomym i nieświadomym odtwarzaniem danego modelu. Imitacja działa na bazie

¹⁸ Tamże, s. 192.

¹⁹ R. Skrzypniak, *Wartości w procesie...*, s. 40.

zasad i praw, które istnieją w procesie uczenia się przez odwzorowywanie. Charakterystycznym zjawiskiem dla omawianego procesu jest wybiórczość. Polega to na naśladowaniu przez dziecko wybranych reakcji lub zachowań osób, które coś dla niego znaczą. Dziecko imituje zewnętrzne formy zachowań rodzica zastępczego, na przykład mówienie, ocenianie. Imitacja jest ważna jako sposób uczenia się zachowań, mimo że może dziecku pomóc lub utrudnić przystosowanie społeczne. Dzięki temu mechanizmowi podopieczny uczy się oceniać siebie. Proces ten jest ograniczony do zewnętrznego naśladowania czynności wykonywanych przez autorytet, bez przyjmowania motywacji, którymi się on kieruje. Proces ten jest korzystny dla rozwoju małego dziecka w pierwszych latach jego życia, gdy nie jest on w stanie zrozumieć, jakie są motywy działania osoby, która dla niego jest autorytetem. Na etapie wczesnego dzieciństwa dziecko wiernie odtwarza czynności umożliwiające mu przyswajanie informacji i sprawności, opanowanie ogólnych uzdolnień oraz kształtowanie behawioralnych części postaw²⁰. W najprostszy sposób naśladowanie jest skłonnością do niesamodzielnego działania, w którym to wzorcem jest postępowanie lub pogląd innej osoby, na przykład rodzica. Dzięki temu naśladowanie to jeden z ważnych elementów uczenia się czynności i przyswojenia nowych informacji²¹. Opiekun tłumaczy dziecku, że warto być uczciwym, na przykładach opowiada mu i rozmawia o uczciwości, swoim zachowaniem ukazuje dziecku, jak ważna jest ona w życiu człowieka, próbuje tłumaczyć dziecku, że jeżeli będzie oszukiwał kolegów, to nie będą chcieli się z nim bawić, albo jeżeli otrzyma słodycze i nie podzieli się nimi z rodzeństwem, zachowując je tylko dla siebie, to w stosunku do siostry i brata będzie zachowywał się nieuczciwie. Dziecko ze względu na wiek nieświadomie będzie powtarzało

²⁰ A. Tomkiewicz, T. Zegzuła, *Autorytet w procesie wychowania*, „Studia Teologiczne” 1993, nr 11, s. 253–254.

²¹ R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Rocznik Socjologii” 2011, nr 13, s. 155.

za opiekunem czynności, które są imitacją zewnętrznych form zachowań opiekuna, na przykład dziecko mówi o uczciwości w ten sam sposób, co rodzic.

Drugą metodą jest modelowanie, nazywane także metodą przykładu lub zastępczym uczeniem się. Rodzic zastępczy musi uświadomić sobie przejawy swojego zachowania, dlatego że niektóre zachowania, które podlegają procesowi modelowania, zwracają szczególną uwagę u dziecka²². Istotnym przejawem takich zachowań jest wzajemna uczciwość wszystkich członków rodziny, szanowanie cudzej własności czy wywiązanie się z danego słowa.

Proces modelowania może mieć wpływ na rozwój i utrwalenie zachowań, które są moralnie pożądane²³. Dzięki modelowaniu opiekun może delikatnie wprowadzić podopiecznego w świat pożądanych norm i wartości. Modelowanie jest nie tylko kopiowaniem zachowań rodzica zastępczego, ale także odczytywaniem jego zachowań i odniesienie ich do własnej osoby²⁴. Metoda ta była stosowana od XIX wieku. Oddziaływanie własnym przykładem na dziecko było najlepszym sposobem, aby właściwie ukształtowała się osobowość dziecka. Trzeba było oddziaływać na dziecko w taki sposób, aby wychować człowieka prawnego, w tym też uczciwego. Nie można było dopuścić, aby u dziecka rozwinęło się kłamstwo, nieuczciwość, fałsz. Tylko prawe oraz uczciwe codzienne życie sprawiło, że proces, w którym kształtowała się osobowość dziecka, kończył się sukcesem²⁵. Największym błędem w wychowaniu dziecka było przy-

²² L. Zarzecki, *Teoretyczne postawy zachowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 77.

²³ Tamże, s. 78.

²⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 182.

²⁵ M. Stawiak-Ososińska, *Rola matki w wychowaniu i kształceniu dzieci w świetle artykułów z krakowskich czasopism kobiecych „Niewiasty” i „Kaliny”, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 2, s. 21.*

mykanie oczu nawet na drobne kłamstwa ze strony dziecka. Rodzic nie reagując odpowiednio wcześniej na takie zachowanie, przyczyniał się do nabywania przez wychowanka złych nawyków, w tym uciekania się do kłamstwa i bycia nieuczciwym w stosunku do siebie i innych²⁶.

Identyfikacja to proces, dzięki któremu dziecko próbuje zachowywać tak jak opiekunowie (osoby dla niego znaczące). Źródłem rozwoju tego procesu jest przymus, który może być spowodowany atrakcyjnością osoby, która imponuje dziecku, albo lękiem przed niezaspokajaniem przez tę osobę danych potrzeb. Przejmowanie zachowań oraz postaw wzorów osobowych staje się intensywniejsze, gdy dziecko podziwia rodzica, który jest dla niego autorytetem. Czynnikiem ten sprawia, że dziecko pragnie upodobnić się do osoby znaczącej. Rodzic/opiekun przekazuje dziecku normy postępowania w sposób, w którym stają się one dla dziecka jego własnymi przekonaniem i dają mu możliwość stworzenia własnego systemu wartości²⁷. W przypadku uczciwości, jeśli opiekun zachowuje się uczciwie, to dziecko, dla którego jest on autorytetem, będzie dążyło do tego, aby również stać się uczciwym człowiekiem. Innymi słowy, identyfikacja to utożsamianie się jednostki z poglądami, opiniami czy przekonaniem drugiej osoby opartymi na wspólnej motywacji²⁸.

Niezależnie od tego, z jakiej rodziny dziecko pochodzi, jest ono doskonałym obserwatorem. W rodzinie następuje wzajemne oddziaływanie na siebie wszystkich członków. Każdy niewłaściwy czyn czy zachowanie będzie dla dziecka sygnałem, że skoro rodzic mógł tak uczynić, to ono też może. Podopieczny obserwuje nie tylko pozytywne, ale też negatywne skutki zachowań. Dziecko dostrzega, czy rodzic zachowuje się uczciwie, czy też nie, na przykład gdy zadzwoni telefon, a rodzic poprosi o odebra-

²⁶ Tamże, s. 22.

²⁷ A. Tomkiewicz, T. Zegzuła, dz. cyt., s. 253.

²⁸ W. Okoń, dz. cyt., s. 98.

nie i przekazanie rozmówcy, że nie ma go w domu. W rodzinie zastępczej może pojawić się efekt ułatwionej reakcji, na przykład gdy rodzic zastępczy pozwoli starszemu z dzieci na okłamanie nauczyciela, gdy nie odrobiło zadania domowego, to młodsze z rodzeństwa może mieć mniejszy opór, aby zachować się podobnie w identycznej sytuacji. Dziecko przez obserwację dorosłych uczy się norm postępowania, jeżeli rodzic postępuje uczciwie w stosunku do innych, jest prawdopodobne, że dziecko w przyszłości również będzie traktować ludzi w ten sam sposób²⁹.

Metoda perswazji jest rzadziej wykorzystywana przez opiekunów niż metoda modelowania, jednak jest bardzo pomocna w wychowaniu do uczciwości. Polega ona na uświadomieniu podopiecznym powinności i obowiązków, jakie mają oni względem samego siebie i innych. Metoda ta jest rodzajem oddziaływania słownego na moralną i społeczną świadomość. Perswazja to przekonanie o czymś lub tłumaczenie czegoś danej osobie. Postępuje się tak z zamiarem przyczynienia się do zmiany przekonań i postaw dziecka lub korygowania i rozszerzania posiadanego przez nie zasobu informacji w określonych sprawach. Zastosowanie jej w wychowaniu ma na celu ukazanie i wyjaśnienie różnych wartości i norm. Perswazja stanowi czynnik motywujący dziecko do zachowań moralnie i społecznie pożądanых. Dzięki tej metodzie podopieczny poznaje podstawowe normy i uczy się odróżniać dobro od zła oraz co jest uczciwe, a co nie. Istnieją różne sposoby oddziaływania perswazyjnego. W życiu rodzinnym przykładem może być rozmowa dorosłego z dzieckiem, ale także rozmowa prowadzona pomiędzy opiekunami. W życiu codziennym nierzadko na poglądy dziecka ma wpływ nie to, co się do niego mówi, ale to, co usłyszeli z rozmów innych³⁰.

²⁹ K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowia*, Kraków 2006, s. 27.

³⁰ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 205–206.

Rozmowa to kolejna metoda, która jest wykorzystywana w rodzinie zastępczej w procesie wychowania do uczciwości. Rozmowa to nie tylko posługiwanie się mową – nie jest nią ani rozkaz, ani informowanie. Rozmowa polega na wzajemnym kontakcie, słuchaniu i wymianie myśli³¹. Rodzice zastępczy mogą rozmawiać z podopiecznym o uczciwości, zadawać pytania, wobec kogo należy być uczciwym, jakie są skutki bycia uczciwym człowiekiem, a jakie powstają konsekwencje w przypadku nieuczciwości. Dziecko ze swojej natury zadaje dużo pytań. Mądrzy rodzice doskonale umieją wykorzystać pytania dziecka w taki sposób, aby zrozumiało ono ich myślenie i zechciało im odpowiedzieć.

Podopieczny niemający kontaktu z rodzicami biologicznymi dość często interesuje się tym, jak oni wyglądali, kim byli i co teraz robią. Problem rodzin zastępczych polega na tym, że zazwyczaj posiadają bardzo mało informacji na temat rodzin biologicznych podopiecznych, szczególnie gdy są to rodziny zastępcze niespokrewnione. Trudno wtedy odpowiadać na zadawane przez dziecko pytania. Dobrze jest mówić pozytywnie o jego rodzinie, ale jednocześnie nie robić z rodziców bohaterów. Rodzice zastępczy nie mogą wymyślać fikcyjnych historii (okłamywać w ten sposób dziecka), aby przestał zadawać pytania, tylko otwarcie odpowiadać mu, że nie znają historii jego rodziny, w ten sposób będą wobec dziecka uczciwi³².

Najczęściej opiekunowie rozmawiają z dzieckiem, kiedy zauważą, że podopieczny ich okłamuje. Nieuczciwość w stosunku do osób dorosłych może mieć jednak swoje zakorzenienie w wychowywaniu w rodzinie naturalnej. Być może kłamstwo pozwalało dziecku uniknąć jakichś nieprzyjemności, kiedy coś źle zrobiło, dlatego w rodzinie zastępczej może zachowywać się

³¹ M. Braun-Gałkowska, *Dialog w rodzinie*, „Pedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 162.

³² B. Balogová, *Problemy rodziny zastępczej na Słowacji*, „Humanum” 2008, nr 1, s. 24.

w podobny sposób. Opiekunowie w takiej sytuacji mogą w sposób spokojny rozmawiać z podopiecznym, próbować tłumaczyć, że dobrze jest mówić, jak było naprawdę. Dziecku dorastającemu w atmosferze kłamstwa trudno jest wytłumaczyć, że życie nie polega na kłamstwie i oszustwie. Rodziny zastępcze, w których podopieczny buduje swoje życie na nieuczciwości, mogą rozmawiać z nim o tym problemie oraz wskazywać różne przykłady, aby dziecko chciało się zmienić. Kiedy dziecko bądź nastolatek dopuszcza się drobnej kradzieży czy ze złością niszczy jakiś przedmiot, opiekun powinien spokojnie i na osobności porozmawiać z nim i wytłumaczyć, jakie mogą być dla niego i dla innych konsekwencje jego czynu. Rodzic zastępczy może wspólnie z dzieckiem znaleźć sposób na naprawienie popełnionego błędu, na przykład w przypadku kradzieży nakłonić dziecko do oddania przywłaszczonego mienia i przeprosin. Z perspektywy rodzica zastępczego trudno jest wyperswadować zachowania związane z nieuczciwością, niestety dziecko (szczególnie nastolatek), które żyło nieuczciwie, będzie nadal próbowało postępować tak samo z myślą: „a może się uda”. Opiekunowie nie mogą udawać, że nie widzą tego typu zachowań – ważna jest rozmowa, dobry przykład oraz metody wychowania adekwatne do celu.

Czytanie bajek i lektur to sposób na pokazanie młodemu człowiekowi przykładów uczciwości lub jej braku. Bajki i baśnie kształtują w dziecku przekonanie, że warto być uczciwym. Z pedagogicznego punktu widzenia bajka ma kilka funkcji: wyjaśnia, poucza, inspiruje, daje sens, buduje światopogląd, przestrzega i budzi trwogę, dzięki bajce dziecko ma możliwość rozpoznania dobra (uczciwości) i zła (nieuczciwości) w świecie. Dzieci chętnie słuchają bajek, najczęściej całym sobą przeżywają prezentowaną treść. Bajka daje możliwość poznania w prosty sposób, co jest wartością i jakie zachowania są aprobowane społecznie. Identyfikując się z bohaterami bajek, dziecko przyjmuje ich sposoby myślenia i działania

oraz wzory moralne³³. Rodzice zastępczy, którzy czytają dziecku bajki, sięgają po książki, które są dostosowane do jego wieku. Bez tłumaczenia utworu przez opiekuna dziecko nie zrozumie treści przekazu³⁴. Przykładami bajek, w których dziecko poznaje, jaką wartością jest uczciwość, są na przykład *Pinokio* Carla Colodiego, *Pippi Pończoszanka* Astrid Lindgren lub wiersze Jana Brzechwy: *Kłamczucha* czy *Pchła Szachrajka*.

Rola rodziców w procesie wychowania jest ważna i bardzo trudna. Dziecko, dla którego rodzic jest autorytetem, dzięki obserwacji jego zachowań i działań, będzie chciało być takie jak on. Ważne jest, by opiekunowie właściwie stosowali różne metody wychowawcze.

Podsumowanie

Rodzina jest pierwszym miejscem, w którym kształtuje się pojęcie uczciwości. Niezależnie od formy opieki sprawowanej nad dzieckiem rodzina zastępcza jest środowiskiem rozwoju moralnego podopiecznego i choć nigdy nie zastąpi dziecku naturalnej rodziny, to jest dla niego szansą na lepszą przyszłość i na uczciwe życie. Dzięki niej dziecko osierocone czy odebrane rodzicom ma szansę poznać, czym jest uczciwość, a zarazem stać się człowiekiem uczciwym. Wychowanie do uczciwości w rodzinie zastępczej może być skuteczne, gdy wychowawca będzie cieszył się szacunkiem i zaufaniem ze strony podopiecznego. Podopieczny dzięki kształtowaniu w nim uczciwości ma możliwość żyć w prawdzie, poznać prawdziwe wartości i urzeczywistnić je w codziennym życiu. Można przypuszczać, że ukształtowanie w dziecku cnoty uczciwości da mu w przyszłości większe szanse na życie w zgodzie z własnymi przekonaniami i decyzjami, a zarazem na bycie prawym człowiekiem.

³³ A.M. Basak, *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2/4, s. 214–215.

³⁴ Tamże, s. 118.

Bibliografia

- Balogová B., *Problemy rodziny zastępczej na Słowacji*, „Humanum” 2008, nr 1, s. 17–35.
- Basak A.M., *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2/4, s. 211–227.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowia*, Kraków 2006.
- Braun-Gałkowska M., *Dialog w rodzinie*, „Pedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 161–173.
- Drożdż M., *Uczciwość w blasku prawdy*, „Studia Socialia Cracoviensia” 4 (2012), nr 1/6, s. 53–63.
- Dereń E., Polański E., *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków 2012.
- Gryżenia K., *Autentyzm a uczciwość. Zgodność czy rozbieżność?*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2010, nr 1/13, s. 77–86.
- Kornecki T., *Jan Paweł II o uczciwości. Wybrane fragmenty tekstów*, „Studia Socialia Cracoviensia” 4 (2012), nr 1/6, s. 225–231.
- Łobocki M., *Teorie wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
- Mazur P.S., *Wychowanie jako kształtowanie i integracja dynamizmu ludzkiego*, „Horyzonty Wychowania” 2015, nr 14, s. 189–202.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995.
- Przybyłka A., *Rodzinne formy opieki nad dzieckiem w Polsce*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 179, s. 74–84.
- Skorowski H., *Rodzina jako kategoria aksjologiczna*, „Seminare” 1995, nr 11, s. 61–74.
- Skrzypniak R., *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Rocznik Socjologii” 2011, nr 13, s. 149–160.
- Skrzypniak R., *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodzinnej” 2000, nr 12, s. 31–47.
- Stawiak-Ososińska M., *Rola matki w wychowaniu i kształceniu dzieci w świetle artykułów z krakowskich czasopism kobiecych „Niewiasty” i „Kaliny”*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 2, s. 15–32.
- Syjud J., *Przystawia narodów*, Chorzów 2005.

- Szutta N., *Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót*, „Diametros” 2015, nr 46, s. 111–133.
- Tomkiewicz A., Zegzuła T., *Autorytet w procesie wychowania*, „Studia Teologiczne” 1993, nr 11, s. 243–258.
- Wołoskiuk B., *Wartości chrześcijańskie w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Pedagogia Christiana” 2011, nr 1/27, s. 185–202.
- Zarzecki L., *Teoretyczne postawy zachowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.

THE HONESTY IN FAMILY EDUCATION IN FOSTER FAMILY

Summary

The article describes upbringing in a foster family in the context of the honesty. The honesty is a great virtue which is important in the society. The honesty is the virtue which allows people to live truthfully. We need an example to live honestly. Only a well-educated family can be a perfect example for this matter. The article touches on issues which refer to: honesty, foster family and upbringing. The family is perceived as the first step, wherein a child can learn how to behave honestly. The foster family is seen to be the same as natural family. The upbringing in the foster family has a same value as in the biological family. The main problem in connection with the foster family is based on the lack of honesty of the youngsters. There are various methods used in the process of moral education: imitation, modeling, identification, conversation and explanation. Behavioral and cognitive – affective ways are described in the article as well. The clue of the topic is to give the best examples by parents. They should be set as the most responsible and as just human beings around the family. The family has a big influence on the children's behavioral honesty. In both of these types of families the process of moral education takes a long time, but after many years it can bear fruit many positive effects.

Tłum. Katarzyna Wiszniewska

Katarzyna Mozgawa
Uniwersytet Szczeciński

**KSZTAŁTOWANIE
POCZUCIA WŁASNEJ WARTOŚCI U DZIECI
JAKO ISTOTNA UMIEJĘTNOŚĆ WYCHOWAWCZA**

*Ze wszystkich sądów, które formułujemy w życiu,
żaden nie jest tak ważny jak sąd o samym sobie.*

Nathaniel Branden¹

Kwestie terminologiczne²

Rozważania pragnę rozpocząć od wyjaśnień związanych z pojęciami poczucia własnej wartości i samooceny. Przez wielu psychologów są one używane zamiennie, jednak w moim odczuciu nie są tożsame, gdyż w swej istocie mogą odnosić się do różnych aspektów Ja. Występująca w literaturze przedmiotu wielość definicji samooceny (zespół opinii i sądów o samym sobie, afektywna reakcja w stosunku do siebie, postawa wobec siebie, mechanizm regulujący afekt względem siebie, schemat poznawczy Ja, poczucie własnej wartości, poczucie, że jest się ważnym)

¹ N. Branden, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Łódź 2015, s. 16.

² Rozważania dotyczące definicji samooceny i poczucia własnej wartości zostały opracowane na podstawie mojej pracy licencjackiej pt. *Znaczenie samooceny dla realizacji potrzeb emocjonalnych wśród małżonków*, nad którą pracuję.

nastęcza trudności w analizach teoretycznych oraz analizach wyników badań empirycznych. Jednak są przesłanki ku temu, by traktować te pojęcia jako odrębne, różniące się genezą, co postaram się wykazać w dalszej części tekstu.

Zarówno samoocena, jak i poczucie własnej wartości odnoszą się do własnego Ja, są zatem elementami samowiedzy, czyli wiedzy jednostki, która treściowo odnosi się do siebie jako całości lub jakiegoś jej aspektu. Z kolei wiedza ta może przejawiać się w postaci sądów i przekonań deskryptywnych (opisowych) oraz ewaluatywnych (wartościujących)³.

Znaczenie terminu samoocena wydaje się szersze niż poczucia własnej wartości. Podczas gdy na poczucie własnej wartości składają się przede wszystkim sądy ewaluatywne, samoocena może stanowić wynik sądów tylko deskryptywnych, tylko ewaluatywnych bądź deskryptywno-ewaluatywnych⁴. Sądy te mogą być komplementarne w stosunku do siebie i współzależne, ale mogą być również antagonistyczne⁵. W związku z tym komplementarność sądów o samym sobie będzie się przejawiała wysoką samooceną i zdrowym poczuciem własnej wartości bądź niską samooceną i niskim poczuciem własnej wartości, natomiast niespójność sądów będzie się odzwierciedlała w wysokiej samoocenie i niskim poczuciu wartości.

W kontekście tych założeń wydaje się słuszne stwierdzenie, że poczucie własnej wartości jest elementem samooceny, jej fundamentem⁶.

³ M. Dymkowski, *O samowiedzy i poznawaniu siebie*, Wrocław 1993, s. 5–6.

⁴ Jest to istotne rozróżnienie w niniejszej pracy, gdyż posiadanie określonych cech i świadomość ich posiadania nie jest równoznaczne z tym, że są one wartościowe dla danej osoby, choć obiektywnie mogą być uznane za zalety.

⁵ Tamże, s. 8–9.

⁶ Por. A. Marzec, *Rola poczucia własnej wartości i samooceny w procesie przygotowania uczniów z dysfunkcją wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym*, s. 297, www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.3.3._marzec.pdf (dostęp 16.04.2016).

Taki pogląd może tłumaczyć wyniki badań, jakie uzyskali C.H. Jordan i współpracownicy, którzy wykazali, że osoby z wysoką samooceną nie stanowią jednorodnej grupy. Wyróżnili oni osoby z wysoką samooceną bezpieczną, cechującą się pewnością i stabilnością, oraz osoby z wysoką samooceną kruchą, przejawiającą się obronnością i podatnością na zagrożenia⁷. W świetle przyjętych założeń można przypuszczać, że zdrowe poczucie własnej wartości jest predyktorem nie tylko stabilności wysokiej samooceny, ale i jej wysokiego poziomu. Nieco inaczej wygląda zależność w przypadku niskiego poczucia własnej wartości. Choć wydaje się nielogiczne i sprzeczne ocenianie siebie wysoko przy jednoczesnym poczuciu bezwartościowości, to jednak są przesłanki, by przyjąć, że jest to możliwe. Badania nad samooceną wykazują, że zdecydowana większość osób posiada wysoką samoocenę, natomiast osób o wyraźnie negatywnej samoocenie jest niewiele⁸. Jak zatem wyjaśnić coraz więcej publikacji popularno-naukowych opartych na doświadczeniach terapeutów, którzy przyczyn wielu problemów upatrują właśnie w niskiej samoocenie? Jak wyjaśnić sprzeczne wyniki badań nad zachowaniami przestępczymi i tendencją do stosowania przemocy⁹? Czy też w końcu jak wyjaśnić rosnącą z roku

⁷ A. Fila-Jankowska, *Samoocena autentyczna: co ukrywamy sami przed sobą*, Warszawa 2009, s. 42.

⁸ B. Wojciszke, *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i jako motyw*, w: *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Płopa, Kraków 2003, s. 18–21.

⁹ Do niedawna sądzono, że niska samoocena jest predyktorem zachowań przestępczych, jednak są badania, które wykazują, że młode osoby z wysoką, a dokładniej zawyżoną samooceną, również mogą przejawiać się agresywnymi zachowaniami. Zob. A. Kieszkowska, *Zachowania agresywne osób karanych i przebywających w warunkach izolacji a funkcjonowanie ich rodzin w środowisku życia*, w: *Reaguj! Nie toleruj! Wybrane aspekty bezpieczeństwa*, red. I. Klonowska, K. Szafrńska, s. 72–73; I. Klonowska, *Przemoc w rodzinie – zjawisko, uwarunkowania, sposoby przezwyciężania. Analiza problemu*, w: *Reaguj! Nie toleruj!...*, s. 49; Z. Bartkiewicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Lublin 2013, s. 73–81.

na rok liczbę osób chorujących na depresję¹⁰, skoro wysoka samoocena jest z nią ujemnie skorelowana, natomiast doświadczanie pozytywnych emocji, skuteczniejsze radzenie sobie ze stresem oraz sprawniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie, które zapobiegają depresji, są skorelowane pozytywnie z wysoką samooceną? Otóż wyjaśnieniem może być właśnie problem w zakresie poczucia własnej wartości niebędącego tożsamym z samooceną. Samoocenę łatwo podnieść, służą temu tak zwane mechanizmy autowaloryzacji, zaś poczucie własnej wartości jest czymś, co wykracza poza chwilowe utrzymanie bądź ochronę pozytywnego stosunku do siebie. O ile wyższą samoocenę można uzyskać za pomocą afirmacji, tendencyjnego przetwarzania informacji na korzyść własnego Ja, porównań społecznych (model MUS A. Tessera)¹¹, o tyle poczucie własnej wartości kształtuje się w wyniku pracy nad sobą poprzez zwiększanie swojej świadomości i samoświadomości, branie odpowiedzialności za siebie, wzbudzanie samoakceptacji, wyznaczanie sobie celów, bycie asertywnym i prawym.

Jednym z podstawowych warunków zdrowego poczucia własnej wartości jest pogłębianie samoświadomości, natomiast wydaje się, że warunkiem zawyżania, jak i zaniżania samooceny jest niski poziom samoświadomości, niski poziom wiedzy na temat swoich możliwości i ograniczeń, co byłoby spójne z wynikami badań, w których osoby z wysoką samooceną przeceniają swoje możliwości i podejmują decyzje o działaniu nawet w sytuacji, gdy jest ono skazane na porażkę, a z kolei osoby z niską samooceną nie doceniają swoich możliwości i często nawet nie podejmują działania, gdyż z góry zakładają porażkę¹². Taka argumentacja stanowi

¹⁰ <http://bezdepresji.pl/depresja/statystyki-depresji.html> (dostęp 16.04.2016).

¹¹ Zob. B. Wojciszke, dz. cyt., s. 22–32.

¹² M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2004, s. 581.

kolejny punkt przemawiający za traktowaniem samooceny i poczucia własnej wartości jako dwóch różnych jakościowo konstruktów.

Rozróżnienie to jest ważne w kontekście niniejszej pracy, gdyż założenie, że samoocena nie jest tożsama z poczuciem własnej wartości niesie za sobą konsekwencje związane z praktycznymi wskazówkami, w jaki sposób rodzice mogą kształtować poczucie wartości u dzieci. Niezależnie od tego, jaką przyjmie się definicję samooceny, badacze wskazują na takie same czynniki i mechanizmy samooceny i dobrego mniemania o sobie¹³.

Polski psycholog B. Wojciszke w wielu swych pracach badawczych wykazał, że na poziom samooceny mają wpływ jedynie informacje zwrotne dotyczące sprawczości, natomiast cechy wspólnotowe, w tym sądy moralne, takiego wpływu nie wykazują¹⁴. W takim wypadku, by podnieść samoocenę, trzeba być skutecznym, ale niekoniecznie „dobrym”, „moralnym”. A przyjmując koncepcję N. Brandena o poczuciu własnej wartości, popartą jego wieloletnim doświadczeniem jako terapeuty i badacza, można stwierdzić, że aby kształtować poczucie własnej wartości, trzeba pracować nie tylko nad swą skutecznością i kompetencją, ale i wewnętrzną spójnością w postaci na przykład prawości¹⁵.

W dzisiejszych czasach, kiedy tempo życia rośnie, a ludzie chcą więcej, szybciej, lepiej, ale jak najmniejszym kosztem, posiadanie wysokiej samooceny staje się nie tylko modą, ale i wymogiem, by przetrwać. Stąd

¹³ Zob. B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 317–335; H. Kulas, *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 4, s. 400–411; L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976.

¹⁴ Zob. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk 2010, s. 139–147; B. Wojciszke, W. Baryła, *Sądy o własnej sprawności i moralności a samoocena*, „Koloqwia Psychologiczne” 2005, nr 13, s. 34–47; B. Wojciszke, W. Baryła, *Perspektywa i treść a działanie*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 1, s. 77–78.

¹⁵ Zob. D. Doliński, *W obronie roli przekonań o własnej moralności*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 1, s. 33.

rodzi się pokusa, by pójść na skróty i kształtować samoocenę poprzez pochwałę wszystkiego, co robi dziecko (nawet jeśli nie do końca mu się to udaje), albo przez ciągle rosnące wymagania, które mają przyczynić się do sukcesów, eliminowanie stresu i frustracji, uczenie pewności siebie, przebojowości i walki o swoje, które często są zresztą mylone z wysoką samooceną. Jednak nie jest sztuką posiadać wysoką samoocenę, która nie ma stabilnego fundamentu w postaci poczucia własnej wartości, tylko po to, by utrzymywać na odpowiednim poziomie afekt względem siebie¹⁶. Kształtując świadomie zdrowe poczucie wartości u dzieci, kształtuje się również wysoką, stabilną i adekwatną samoocenę, samoocenę dojrzałą, ale nie w każdym wypadku kształtowanie wysokiej samooceny u dzieci wiąże się z kształtowaniem poczucia własnej wartości. Samoocena jest bardziej podatna na czynniki zewnętrzne, szczególnie gdy punktem odniesienia własnej oceny są inni ludzie, ich sukcesy oraz dorobek, podczas gdy poczucie własnej wartości zależy przede wszystkim od nas samych, oczywiście pomijając okres dzieciństwa, kiedy to rozwój emocjonalny, społeczny, psychiczny jest na takim etapie, który to uniemożliwia. Jednak jak wykazuje N. Branden, „rodzice mogą ułatwić lub utrudnić rozwój poczucia własnej wartości u dziecka, [co] jest równoznaczne z tym, że ułatwiają lub utrudniają młodemu człowiekowi nauczenie się sześciu strategii oraz przyswojenie ich jako naturalnej, integralnej części życia”¹⁷. Więc czym zatem jest poczucie własnej wartości? Zgodnie z definicją Brandena jest „dyspozycją do doświadczania siebie jako osoby kompetentnej w radzeniu sobie z podstawowymi wymaganiami, jakie stawia życie, i zasługującej na doznawanie szczęścia, a dokładniej:

¹⁶ A. Fila-Jankowska wykazała w swych badaniach, że samoocena jest mechanizmem regulującym afekt względem samego siebie. Zob. A. Fila-Jankowska, dz. cyt., s. 194.

¹⁷ N. Branden, dz. cyt., s. 183.

- poczuciem pewności, że potrafimy myśleć, umiemy stawiać czoło podstawowym życiowym wyzwaniom;
- przekonaniem, że mamy prawo do szczęścia i powodzenia, że jesteśmy wartościowi oraz zasługujemy na zaspokojenie swoich potrzeb czy pragnień, osiąganie tego, co dla nas ważne, a także cieszenie się owocami swoich wysiłków¹⁸.

Warto zauważyć, że definicja ta nie odnosi się do tak zwanych ocen szczegółowych, które obejmują różne sfery życia człowieka, na przykład wygląd fizyczny, inteligencję, cechy osobowości, a które według wielu badaczy stanowią element definicji samooceny¹⁹, co również przemawia za rozróżnieniem samooceny i poczucia własnej wartości.

Filary poczucia własnej wartości

Życie świadome

Spośród wszystkich istot to człowiek znajduje się na najwyższym poziomie rozwoju świadomości. Ponadto został wyposażony w system wolicyjny, dzięki któremu posiada swobodę wyboru. Daje mu to nieograniczone możliwości podejmowania decyzji i różnego rodzaju aktywności. Jak wskazuje N. Branden, człowiek może również wybrać drogę życia świadomego bądź nieświadomego lub o obniżonej świadomości²⁰. Każdy wybór niesie za sobą konsekwencje. Jeśli człowiek wybiera życie nieświadome lub o ograniczonej świadomości, pozornie wybiera drogę łatwiejszą, bez wybojów. Jest to droga, w której „niewiedza jest błogosła-

¹⁸ Tamże, s. 21–22, 44.

¹⁹ Zob. J. Reykowski, *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1982, s. 792; J. Kozielecki, *Psychologiczne teorie samowiedzy*, Warszawa 1986.

²⁰ N. Branden, dz. cyt., s. 83–84.

wieństwem”, gdyż nie ponosi się odpowiedzialności za siebie i wobec rzeczywistości, a człowiek poddaje się losowi. Jest to droga unikania, dzięki czemu może wydawać się, że jest bezpieczniejsza, bo zamiast stanąć twarzą w twarz z własnymi słabościami, własnymi lękami, zaakceptować je, a następnie podjąć adekwatne do sytuacji działanie, odsuwa się je na bok, zajmując czymś innym, mając nadzieję, że „samo się rozwiąże”. Z kolei życie świadome wiąże się z wyborem takiej ścieżki życiowej, w której staramy się uświadamiać sobie (dostrzegać, zwracać uwagę, dowiadywać się, myśleć, przeprowadzać refleksję) – w takim stopniu, w jakim potrafimy najlepiej – „wszystko, co ma znaczenie dla naszych działań, celów i wartości, oraz postępować adekwatnie do tego, co widzimy i wiemy”²¹. Odwołując się do języka analizy transakcyjnej, można stwierdzić, że życie świadome polega na kształtowaniu w sobie stanu ego dorosłego, którego wiedza i umiejętności służą rozumieniu samego siebie, swoich stanów wewnętrznych oraz otaczającej rzeczywistości takiej, jaką jest, bez zniekształceń wywołanych przez emocje lub błędne interpretacje.

To, którą drogę obierze człowiek, ma znaczenie dla jego poczucia własnej wartości, gdyż suma wyborów: między świadomością a nieświadomością, między wiedzą i jej brakiem, między aktywnością a biernością umysłu, między dążeniem do prawdy, lepszym poznaniem świata i siebie samego, zrozumieniem rzeczywistości a ich unikaniem, między otwartością na nowe doświadczenia, gotowością do zmiany i weryfikowania przyjętych założeń a zamknięciem na nowe doznania czy też między spójnością własnych myśli, przekonań i czynów a jej brakiem – doświadczana jest właśnie w postaci poczucia własnej wartości²².

²¹ Tamże, s. 84.

²² Zob. tamże, s. 84–95.

Samoakceptacja

Według C. Rogersa samoakceptacja, a dokładnie poziom samoakceptacji, wyraża się w różnicy między „ja realnym” a „ja idealnym”; im większa jest rozbieżność między nimi, tym poziom samoakceptacji jest niższy, im różnica jest mniejsza, tym poziom samoakceptacji jest wyższy. Według badaczy jakości życia samoakceptacja jest jednym z kluczowych aspektów dobrostanu emocjonalnego i wiąże się z prawdziwą miłością własną, głębokim szacunkiem do siebie, który jest oparty na świadomości swoich pozytywnych i negatywnych stron²³.

Dla N. Brandena samoakceptacja jest „odmową bycia swoim wrogiem”²⁴ i odnosi się nie tylko do tego, jacy jesteśmy, ale w pierwszej kolejności do tego, że jesteśmy żywymi i świadomymi osobami, które zasługują na szacunek i prawo do istnienia. W stosunku do poczucia własnej wartości jest bardziej pierwotna i stanowi jego fundament²⁵. Postawa samoakceptacji wiąże się z wolą do doświadczania siebie takim, jakim się jest, wraz z całym inwentarzem myśli, uczuć, przekonań, podejmowanych decyzji, wad i zalet. Jest to postawa, w której dajemy sobie prawo do ich posiadania, nawet jeśli nie do końca nam się one podobają.

Akceptacja siebie samego związana jest nie tylko z dostrzeganiem i przyznaniem się do czegoś; to doświadczanie, kontemplowanie jego realności, by móc włączyć to do świadomości²⁶. Akceptacja swoich dobrych i mocnych stron zazwyczaj jest łatwiejsza i nie stanowi większego pro-

²³ C.D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Warszawa 2004, s. 154.

²⁴ N. Branden, dz. cyt., s. 105.

²⁵ Tamże, s. 105–106.

²⁶ Tamże, s. 106–107.

blemu²⁷, dlatego szczególnie ważna jest chwila refleksji, gdy popełniamy błędy bądź gdy pojawiają się niechciane myśli i emocje. Jak wskazuje Branden, dopiero przyznanie się przed samym sobą do błędu, przyjęcie go jako „swojego”, umożliwi dalszą pracę nad sobą i dalszy rozwój²⁸.

Stosunkowo niedawno powstał w psychologii nurt zajmujący się współczuciem wobec samego siebie (*self-compassion*), który zapoczątkowała K. Neff²⁹. Według niej taka postawa polega na „byciu otwartym i wrażliwym na własne cierpienie, doświadczając jednocześnie uczucia troski i życzliwości do samego siebie, przyjmując postawę rozumiejącą i nieoceniającą wobec własnych niedoskonałości i niepowodzeń, uświadamiając sobie, że własne doświadczenie jest częścią powszechnego doświadczenia ludzi”³⁰. Wzbudzanie w sobie samowspółczucia jest jednocześnie drogą do samoakceptacji. Postawa nadmiernej surowości i samokrytycyzmu wobec samego siebie, która jest przeciwieństwem „samowspółczucia”, jest też przeciwieństwem samoakceptacji, gdyż nie przyznając sobie prawa do popełniania błędów czy też bycia „nieidealnym”, nie przyznajemy sobie prawa do bycia tym, kim jesteśmy i jacy jesteśmy. Akceptacja, życzliwość i współczucie wobec samego siebie nie muszą oznaczać, że stajemy się

²⁷ Bywa jednak, że człowiek odrzuca siebie na każdym poziomie, gdy uczucia, jakie żywi względem siebie, są pełne nienawiści, bólu, rozgoryczenia i braku współczucia niezależnie od tego, czy postępuje dobrze, czy nie. Wtedy też może się okazać, że jedyną możliwością poprawienia jakości życia jest psychoterapia.

²⁸ Tamże, s. 107.

²⁹ Zob. K. Neff, *Self-compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself*, „Self and Identity” 2003, No. 2, s. 85–101; por. P. Gilbert, S. Procter, *Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach*, „Clinical Psychology and Psychotherapy” 2006, nr 13, s. 353–379.

³⁰ I. Dzwonkowska, *Współczucie wobec samego siebie (self-compassion) jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi*, „Psychologia Społeczna” 2001, nr 16, s. 67–68; K. Neff, *The Development and Validation of a Scale to Measure Self-compassion*, „Self and Identity” 2003, nr 2, s. 223–250.

wobec siebie pobłażliwi i że wszystkie nasze zachowania muszą nam się podobać i musimy się z nimi zgadzać, bo są nasze. Są one wyrazem chęci zrozumienia, miłości do siebie, ale przede wszystkim stanowią początek, a nawet konieczny warunek zmiany.

Odpowiedzialność za siebie

Odpowiedzialność za siebie jest nieodzownie związana ze świadomością i poczuciem kontroli. Jest warunkiem koniecznym zdrowego poczucia własnej wartości i jednocześnie jego przejawem. Trzeba uświadomić sobie, w jakim zakresie mamy kontrolę nad własnym życiem, w których aspektach życia powinniśmy tę kontrolę sprawować, a które są poza zasięgiem naszych możliwości. N. Branden wskazuje te obszary, za które jesteśmy odpowiedzialni³¹:

- realizacja swoich pragnień,
- podejmowane decyzje i działania,
- stopień świadomości, z którą podchodzi się do pracy,
- stopień świadomości w relacjach interpersonalnych,
- własne zachowanie wobec ludzi,
- spędzanie wolnego czasu,
- jakość własnej komunikacji z ludźmi,
- własne szczęście,
- akceptacja i wybór wartości, zgodnie z którymi się żyje,
- podnoszenie poziomu własnej wartości.

Przejęcie odpowiedzialności za siebie powoduje, że człowiek staje się „kowalem swojego losu”. Jest przyczyną swego szczęścia i zadowolenia. Z kolei nadmierna odpowiedzialność, czyli wobec spraw, na które nie ma się wpływu, wiąże się z przyjęciem postawy „ofiary” lub „męczennika”,

³¹ N. Branden, dz. cyt., s. 119–121.

poczuciem, że świat jest złowrogi. Odrzucenie odpowiedzialności i unikanie jej sprawia, że człowiek staje się biernym obserwatorem swojego życia, poddaje się losowi, mogąc mieć przy tym pretensje do świata za swoje niepowodzenia. W takiej sytuacji trudno osiągnąć satysfakcję z życia, ale przede wszystkim niemożliwe jest budowanie zdrowego poczucia własnej wartości. Branden wskazuje ponadto, że ważnym elementem bycia odpowiedzialnym za siebie jest umiejętność samodzielnego myślenia, które jest wynikiem refleksji, analizy, syntezy i chęci zrozumienia otaczającej rzeczywistości, a nie jedynie powtarzaniem cudzych opinii.

Asertywność

Branden zaproponował również ciekawą koncepcję asertywności, która według niego jest postawą szacunku wobec własnych pragnień, potrzeb i poszukiwaniem właściwych form wyrażania ich w codziennym życiu³². Jego definicja jest bardzo podobna do innych definicji stosowanych w psychologii, z tą różnicą jednak, że w szczegółowych wyjaśnieniach autor zwraca uwagę na fakt, iż prawdziwa asertywność przejawia się nie tyle w umiejętności powiedzenia nie, ile przede wszystkim w życiu zgodnym z wyznawanymi przez nas wartościami. Asertywność rozpoczyna się od aktu myślenia, następnym etapem jest ukształtowanie systemu wartości, by ostatecznie móc wcielać go w życie poprzez spójność między własnymi przekonaniemiami a działaniami³³.

Na najgłębszym poziomie asertywność związana jest z obroną swojego prawa do istnienia, do życia zgodnego z samym sobą, czyli autentycznego. Z jednej strony wydaje się to oczywiste, jednak wielu ludzi posiada takie doświadczenia z dzieciństwa, które zaprzeczają tej „oczywi-

³² Tamże, s. 132.

³³ Tamże, s. 134.

stości”. Jako dzieci dorastali w atmosferze zaprzeczania bądź ignorowania ich myśli, uczuć, spostrzeżeń, co najczęściej kończy się przekonaniem, że należy sprostać oczekiwaniom innych, gdyż nasze potrzeby, uczucia nie są ważne. Chcąc praktykować asertywność, musimy być gotowi do stawiania czoła wyzwaniom życia codziennego, a nie ich unikania, co oznaczać może trudności w relacjach z bliskimi.

Problemem związanym z asertywnością (zresztą nie tylko z nią, gdyż w psychologii jest wiele pojęć, które albo zostały zaczerpnięte z języka potocznego, albo zostały włączone do języka potocznego) jest mylenie pojęć bądź nadawanie szerszego zakresu znaczeniowego danemu pojęciu. Często można spotkać się z opiniami, że osoby asertywne są bardziej egoistyczne, ale i sami psychologowie używają określenia „zdrowy egoizm”. Egoizm natomiast ma silnie pejoratywne znaczenie. Może prowadzić to do złej interpretacji własnych zachowań, zwłaszcza gdy poziom świadomości danego człowieka nie jest jeszcze na tyle wysoki i ma on tendencję do stosowania mechanizmów autowaloryzacyjnych lub obronnych. Skoro człowiek powinien respektować swoje pragnienia i je realizować, i jest to wyrazem „zdrowego egoizmu”, to może to robić nawet kosztem innych, dobierając do tego nieadekwatne metody.

Życie celowe

Życie celowe związane jest z produktywnością, którą można rozumieć jako zamianę myśli w czyny, by osiągać założone cele (tworzyć wiedzę, towar, usługi). W życie celowe wpisana jest intencjonalność, świadomość i kierunek podejmowanych działań. By móc żyć celowo, trzeba rozwijać siebie, swoje umiejętności, dzięki którym będziemy w stanie realizować różne zadania, a tym samym doświadczać własnej kompetencji³⁴.

³⁴ N. Branden, dz. cyt., s. 144.

Jak zauważa Branden, ludzie potrafią skuteczniej wyznaczać cele i je realizować na polu zawodowym niż prywatnym. Może to być związane z faktem, że w pracy częściej wykorzystywane są umiejętności twarde, które są skonkretyzowane i mierzalne, co zdecydowanie ułatwia wyznaczenie drogi do ich osiągnięcia. Natomiast w życiu prywatnym, w relacjach interpersonalnych niezwykle ważną rolę odgrywają tak zwane umiejętności miękkie, które koncentrują się bardziej na sposobie zachowania. Trudność wyznaczania celów w tej sferze może polegać na tym, że pojęcia, którymi się operuje, są niejasne, nieskonkretyzowane i zdecydowanie trudniej je ocenić. Ponadto problemy może sprawiać fakt, że zakładając sobie cele w życiu prywatnym, to my sami nadajemy tempo, kierunek realizacji danego zadania oraz sposób jego gratyfikacji (w pracy najczęściej jest za to odpowiedzialny ktoś inny). To z kolei wymaga samodyscypliny, „umiejętności odraczania natychmiastowej gratyfikacji na rzecz odległego celu (...), przewidywania przyszłych konsekwencji”³⁵.

Branden wymienia 4 podstawowe elementy/etapy życia celowego³⁶:

1. Świadome formułowanie własnych celów.
2. Określenie (na tyle, na ile jest to możliwe) działań niezbędnych do realizacji celów.
3. Monitorowanie swoich działań w celu weryfikacji zgodności z wyznaczonymi celami.
4. Obserwacja efektów własnych działań w celu sprawdzenia, czy ich kierunek jest zgodny z tym, który założyliśmy.

W życiu celowym ważne jest osiągnięcie tego, co zamierzaliśmy, jednak „to nie sukcesy dowodzą naszej wartości, lecz proces ich osiągnięcia jest środkiem, za pomocą którego rozwijamy skuteczność, życiową kompe-

³⁵ Tamże, s. 146.

³⁶ Tamże, s. 147–148.

tencję³⁷. Jest to ważne stwierdzenie, gdyż wyraźnie odróżnia przyczynę od skutku. To kompetencja jest przyczyną sukcesu, a nie sukces przyczyną kompetencji. To dochodzenie do sukcesu, wytworzone przy tym zasady i strategię funkcjonowania prowadzą do kształtowania poczucia własnej wartości, a nie samo osiągnięcie sukcesu, jak często bywa przy samoocenie – ważny jest wynik, a nie sposób jego otrzymania.

Prawość

Ostatni filar poczucia własnej wartości jest tym, który w największym stopniu odróżnia go od samooceny. Jest związany z moralną stroną życia człowieka, gdyż wymaga ustalenia najpierw tego, co jest właściwe, słuszne, dobre lub złe, a jak już wcześniej było wspomniane, badania zaprzeczają, że sądy moralne, zachowania wspólnotowe mają wpływ na samoocenę.

Prawość można traktować jako zgodność i spójność między tym, co się myśli i mówi, a tym, co się robi. Przeciwnością prawości jest hipokryzja, kiedy człowiek swoim zachowaniem zdradza swoje przekonania. Jednak by mówić o hipokryzji lub o zgodności, trzeba najpierw posiadać własne normy, własną hierarchię wartości, a następnie uświadamiać sobie, które zachowania są spójne, a które nie.

Dla poczucia własnej wartości mają znaczenie wszelkie przejawy prawości, jak i hipokryzji. Suma tych pierwszych prowadzi do poczucia, że jest się godnym zaufania człowiekiem, na którym mogą polegać inni, ale też on sam, zyskując tym samym szacunek do samego siebie. Natomiast występkę przeciwko prawości wpływają negatywnie na poczucie własnej wartości oraz na zaufanie i szacunek względem samego siebie. Jednak może zdarzyć się też taka sytuacja, w której wyznawany przez nas sys-

³⁷ Tamże, s. 145.

tem wartości albo – dokładniej – wpojony nam system wartości przynosi więcej szkód niż pożytku. Wtedy jedynym rozwiązaniem jest jego podważenie, co wymaga odwagi i samozaparcia. Zachowanie wysokich standardów etycznych w dzisiejszych czasach, w których stykamy się coraz częściej z zepsuciem moralnym, jest nie lada wyzwaniem dla człowieka³⁸.

Opisane wyżej filary są jednocześnie przyczyną i skutkiem poczucia własnej wartości. Działania, które wspierają konkretne filary, wspierają tym samym poczucie własnej wartości, a z drugiej strony jeśli człowiek będzie darzył się szacunkiem, naturalne będzie dla niego na przykład pozostawanie ze sobą w zgodzie, by tego szacunku nie stracić.

Wprowadzenie do swojego życia strategii podnoszących poczucie własnej wartości przyczyni się do poprawy nie tylko w tym zakresie, ale w życiu ogólnie, gdyż są to takie umiejętności, które pomagają w pracy, w relacjach z ludźmi, w procesie samorealizacji, a co najważniejsze, pozwalają na czerpanie pełni satysfakcji z życia i korzyści płynących z pozytywnych doświadczeń życiowych.

Kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci

W literaturze psychologicznej jest wielu autorów, którzy kładą nacisk na kształtowanie zdrowego poczucia własnej wartości u dzieci, jak na przykład wspomniany niejednokrotnie N. Branden, V. Satir, P. Santagostino, J. Bradshaw, A. Miller, R. Sparks, G. Chapman. Ich koncepcje zasadniczo nawiązują do zaspokajania potrzeb psychicznych i emocjonalnych dziecka. Żeby w dziecku wykształciło się poczucie własnej wartości, musi ono wzrastać w atmosferze bezwarunkowej miłości i akceptacji, z poszanowaniem jego godności i wolności. Pytanie zatem brzmi, jak taką atmosferę wytworzyć, jakie umiejętności trzeba posiadać, by stawić czoła temu wyzwaniu?

³⁸ Tamże, s. 161, 167.

Umiejętności z zakresu komunikacji

Język, jakim się posługujemy, sposób, w jaki formułujemy zdania, niewerbalne zachowania, takie jak gesty, mimika, ton głosu czy też umiejętność słuchania, mają istotny wpływ nie tylko na jakość samej komunikacji. To, co komunikujemy, i sposób, w jaki to robimy, może wpływać również na kształtowanie się poczucia własnej wartości dzieci. Jeśli dziecko od najmłodszych lat słyszy komunikaty krytyczne, osądzające, umoralniające, porównujące („Jesteś leniwy”, „Jeśli będziesz w ten sposób postępował, nigdy nie będziesz lepszy od...”, „Zdenerwowałeś mnie”, „Kiedy w końcu zaczniesz myśleć?”) przepełnione złością, rozczarowaniem lub lekceważące („Daj mi święty spokój, dziecko, nie widzisz, że jestem zajęta?!”, „Ile razy mam ci to powtarzać?!”, a nawet gdy słyszy nieodpowiednie pochwały, to znaczy oceniające, nieadekwatne, nieskonkretyzowane bądź zbyt częste, bo rodzice myślą, że chronią w ten sposób dziecko („Jesteś dobrym chłopczykiem”, „Wspaniale sobie z tym poradziłeś, zasłużyłeś na nagrodę”), to prawdopodobieństwo, że rozwinie się w takim dziecku zdrowe poczucie własnej wartości, jest niewielkie. Za to możliwe jest, że dziecko uzależni się od pochwał i wytworzy odruchy obronne, które uniemożliwiają samokontrolę³⁹. Innym możliwym scenariuszem jest taki, że dziecko będzie dorastać w poczuciu, iż nie jest wystarczająco dobre, nie zasługuje na miłość i uwagę rodziców, bo nie spełnia ich oczekiwań, albo od najmłodszych lat będzie próbować rekompensować sobie brak miłości i akceptacji ze strony rodziców sukcesami w innych dziedzinach, a w dorosłości stosować dodatkowo oprócz mechanizmów obronnych mechanizmy autowaloryzacyjne.

Przykładem metody, której praktykowanie może pomóc w procesie komunikacji nie tylko na poziomie rodzic – dziecko, jest metoda M. Rosen-

³⁹ Tamże, s. 193.

berga⁴⁰, zwana Porozumieniem Bez Przemocy (PBP) bądź językiem serca. Jest to taki sposób komunikacji, który opiera się na spostrzeganiu uczuć i potrzeb bez wydawania przy tym opinii czy sądów. Metoda ta pomaga w zmianie stylu z automatycznego, nawykowego wyrażania się na bardziej świadomy. Ponadto dzięki tej metodzie jesteśmy w stanie nie tylko wyrażać siebie szczerze i jasno, ale także z szacunkiem i empatią poświęcić uwagę innym ludziom. Gdy rodzic posługuje się językiem PBP, wspomaga kształtowanie poczucia własnej wartości u dziecka na wielu poziomach:

1. Dzieci uczą się między innymi przez naśladownictwo, w związku z czym uczą się od rodziców i przejmują od nich słownictwo, sposób argumentowania, sposób reagowania.
2. Stosowanie języka PBP wymaga pracy nad świadomością, gdyż jego podstawą jest uświadomienie sobie swoich spostrzeżeń, uczuć i potrzeb.
3. Z założenia PBP jest sposobem komunikowania współczującym, w którym nie ocenia się, próbuje się zrozumieć zarówno siebie, jak i dziecko, jest to więc metoda, która pozwala okazywać akceptację i wzbudzać ją w dziecku.
4. Dziecko, którego emocje, uczucia i spostrzeżenia są od najmłodszych lat dostrzegane i uznawane (akceptowane), uczy się rozpoznawania swoich uczuć oraz adekwatnego sposobu ich wyrażania poprzez obserwację zachowań rodziców, a także poprzez odpowiedź na ich zainteresowanie. Wykształca w sobie umiejętność regulowania emocji, która jest niezwykle istotna, szczególnie w relacjach interpersonalnych.

Inną metodą komunikowania, która może wspomóc kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci, jest koncepcja 5 języków miłości

⁴⁰ Zob. M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2003.

G. Chapmana, o których pisałam w innym artykule⁴¹, dlatego tutaj opiszę jedynie jej zarys. Chapman skategoryzował rodzaje okazywania miłości i wyróżnił ich 5 rodzajów: dotyk, afirmacja, czas, prezenty, pomoc praktyczna. Każdy z nas zazwyczaj rozumie jeden z tych języków, przy czym „rozumie” oznacza, że komunikaty wysyłane do niego w tym konkretnym języku odbiera jako te okazujące mu miłość, a komunikaty, które wysyła w tym języku, mają na celu wyrazić jego miłość. Ponadto koncepcja wychowania według Chapmana opiera się na założeniu, że każde dziecko (ale i też każdy dorosły) posiada „zbiornik emocjonalny”, który napętnia się, gdy czuje się ono kochane, a staje się pusty, gdy dziecko nie otrzymuje bezwarunkowej miłości i akceptacji. Zadaniem rodzica jest określenie, jakim językiem miłości posługuje się dziecko, by móc wyrażać miłość do niego w najlepszy z możliwych sposobów, zaspokajając tym samym jego potrzeby emocjonalne i wspomagając jego rozwój. Jak wskazują niektórzy psycholodzy, bezwarunkowa miłość i akceptacja stanowią warunek wstępny poczucia własnej wartości⁴².

Umiejętności stymulacji rozwoju dziecka

Badacze wskazują, że ważnym elementem rozwoju dziecka jest jego ciągła stymulacja. Może ona polegać na próbach zwrócenia uwagi dziecka na konkretne przedmioty, zdarzenia lub osoby bądź na stwarzaniu takich sytuacji, dzięki którym poprzez kształtujące zabawy zdobywa wartościowe doświadczenia. Im dziecko starsze, tym potrzebuje bardziej zróżnicowa-

⁴¹ Zob. K. Mozgawa, *Języki miłości w relacji rodzic – dziecko w ujęciu Gary’ego Chapmana*, w: *Miłość jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 183–192.

⁴² Zob. N. Branden, dz. cyt., s. 186–191; J. Reykowski, dz. cyt., s. 797–799; C. Rogers, *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered*, w: *Psychology: A Study of Science*, Vol. 3, red. S. Koch, New York 1959, s. 224–226.

nych i złożonych bodźców, które powinny być dostosowane do poziomu jego rozwoju.

W przypadku młodszych dzieci, które jeszcze nie weszły w okres adolescencji, można zastosować taktykę opartą na kierowaniu percepcją zaproponowaną przez P. Santagostina⁴³:

1. Strategia kierowania eksploracją, która polega na tym, żeby dziecku zamiast zabraniać i mówić „nie”, wskazywać inne możliwości, na przykład zamiast powiedzieć, „nie dotykaj tego, bo zrobisz sobie krzywdę”, można skierować uwagę dziecka na inny przedmiot w obrębie jego wzroku, pokazując mu związane z tym przedmiotem możliwości.
2. Wrażliwość na pozytywne bodźce zewnętrzne – rodzice często mają tendencję do traktowania otoczenia lub konkretnych zachowań dziecka jako niebezpiecznych dla niego i w związku z tym zauważania przede wszystkim ewentualnych zagrożeń. Jeśli komunikatów typu „nie dotykaj”, „uważaj”, „nie rób” będzie zbyt dużo, może to spowodować, że dziecko będzie wzrastało w przekonaniu o czyhającym wszędzie niebezpieczeństwie. Dlatego ważne jest, aby umieć obserwować otoczenie, by móc wskazywać również pozytywne bodźce w postaci na przykład rosnących drzew, śpiewających ptaków, chmur na niebie, bawiących się dzieci i tym podobnych.

Umiejętność dostosowywania opieki i metod wychowawczych do wieku dziecka

Umiejętność dostosowywania opieki i metod wychowawczych do wieku dziecka polega na dobieraniu odpowiedniej opieki do poziomu rozwoju dziecka oraz wyznaczaniu granic pewnych zachowań, które wraz

⁴³ P. Santagostino, *Poczucie własnej wartości*, Kraków 2004, s. 11–24.

z wiekiem dziecka powinny się rozszerzać. Metody odpowiednie dla dwulatka mogą nie tylko nie przynosić pożądanych efektów u starszych dzieci, ale powodować zastój w rozwoju, gdyż dziecko nie będzie miało odpowiedniej stymulacji. Umiejętność ta związana jest też z pozostawianiem dziecku możliwości wyboru i podejmowania decyzji w sytuacji, gdy będzie w stanie swobodnie sobie z tym poradzić⁴⁴.

Podsumowanie

Samoświadomość i świadomość otaczającej nas rzeczywistości stanowi jeden z podstawowych elementów, dzięki którym jako dorośli ludzie mamy możliwość kształtowania poczucia własnej wartości naszych dzieci. Uświadomienie sobie, że to my mamy znaczący wpływ na kształtowanie się poczucia wartości dziecka, że jest to umiejętność, której należy się nauczyć, jeśli nie mamy w tym kierunku naturalnych predyspozycji, stanowi pierwszy krok w kierunku nabywania odpowiedniej wiedzy oraz praktycznego jej wykorzystania w tym zakresie.

W swej pracy starałam się wykazać, że poczucie własnej wartości nie jest tożsame z samooceną i że nie wszystkie metody jej budowania u dziecka przynoszą pozytywny rezultat. Jak wykazują badania, posiadanie wysokiej samooceny, która jest tak pożądana, nie zawsze skutkuje pozytywnie, szczególnie w sytuacjach zagrożenia Ja. Natomiast gdy samoocena ma solidny fundament w postaci poczucia własnej wartości, a tym samym samoakceptacji, szacunku wobec siebie oraz samowspółczucia, człowiek nie ma potrzeby stosować mechanizmów obronnych czy też autotaloryzacyjnych, by regulować afekt względem samego siebie, a tym samym czerpie radość z doświadczania siebie takim, jakim jest. A prze-

⁴⁴ N. Branden, dz. cyt., s. 192.

cież każdy rodzic chciałby, żeby jego dziecko, gdy dorośnie, radziło sobie w życiu i potrafiło cieszyć się z niego cieszyć.

Poczucie własnej wartości i proces jego kształtowania nadaje kierunek i jakość życiu dziecka, a następnie dorosłego człowieka. Gdy dziecko wzrasta bez poczucia własnej wartości, a także bez poczucia bycia kochanym i akceptowanym, może to zaburzyć jego rozwój psychiczny, a nawet prowadzić do powstania zaburzeń nerwicowych. Dorośli ludzie, którzy nie zaznali w dzieciństwie prawdziwej bezwarunkowej miłości, mogą próbować rekompensować sobie potem ten niedobór dążeniem do ideału, perfekcji czy też potrzebą bycia doskonałym, jednak nigdy nie osiągną pełni szczęścia. Na potwierdzenie tego, jak ważne jest posiadanie zdrowego poczucia własnej wartości i jednocześnie na zakończenie pragnę przytoczyć słowa P. Fanninga i M. McKaya: „Poczucie własnej wartości ma decydujące znaczenie dla psychicznego przetrwania człowieka. Stanowi jego emocjonalny warunek konieczny”⁴⁵.

Bibliografia

- Bartkowicz Z., *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Lublin 2013.
- Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, Łódź 2015.
- Doliński D., *W obronie roli przekonań o własnej moralności*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 1, s. 33–35.
- Dymkowski M., *O samowiedzy i poznawaniu siebie*, Wrocław 1993.
- Dzwonkowska I., *Współczucie wobec samego siebie (self-compassion) jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi*, „Psychologia Społeczna” 2001, nr 16, s. 67–80.
- Fila-Jankowska A., *Samoocena autentyczna: co ukrywamy sami przed sobą*, Warszawa 2009.

⁴⁵ A. Marzec, dz. cyt., s. 296.

- Gilbert P., Procter S., *Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach*, „Clinical Psychology and Psychotherapy” 2006, nr 13, s. 353–379.
- Kieszkowska A., *Zachowania agresywne osób karanych i przebywających w warunkach izolacji a funkcjonowanie ich rodzin w środowisku życia*, w: *Reaguj! Nie toleruj! Wybrane aspekty bezpieczeństwa*, red. I. Klonowska, K. Szafrńska, Warszawa 2014, s. 72–93.
- Klonowska I., *Przemoc w rodzinie – zjawisko, uwarunkowania, sposoby przezwyciężania. Analiza problemu*, w: *Reaguj! Nie toleruj! Wybrane aspekty bezpieczeństwa*, red. I. Klonowska, K. Szafrńska, Warszawa 2014, s. 47–62.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2004, s. 561–600.
- Kozielecki J., *Psychologiczne teorie samowiedzy*, Warszawa 1986.
- Kulas H., *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 4, s. 400–411.
- Marzec A., *Rola poczucia własnej wartości i samooceny w procesie przygotowania uczniów z dysfunkcją wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym*, www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/1.3.3._marzec.pdf (dostęp 16.04.2016).
- Mozgawa K., *Języki miłości w relacji rodzic – dziecko w ujęciu Gary’ego Chapmana*, w: *Miłość jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 183–192.
- Neff K., *Self-compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself*, „Self and Identity” 2003, No. 2, s. 85–101.
- Neff K., *The Development and Validation of a Scale to Measure Self-compassion*, „Self and Identity” 2003, No. 2, s. 223–250.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976.
- Reykowski J., *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1982, s. 762–865.
- Rogers C., *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered*, w: *Psychology: A Study of Science*, Vol. 3, red. S. Koch, New York 1959, s. 184–256.

- Rosenberg M., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2003.
- Ryff C.D., Singer B., *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa 2004, s. 147–162.
- Santagostino P., *Poczucie własnej wartości*, Kraków 2004.
- Wojciszke B., *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i jako motyw*, w: *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Plopa, Kraków 2003, s. 15–47.
- Wojciszke B., *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańsk 2010.
- Wojciszke B., Baryła W., *Perspektywa i treść a działanie*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 1, s. 73–81.
- Wojciszke B., Baryła W., *Sądy o własnej sprawności i moralności a samoocena*, „Kołokwia Psychologiczne” 2005, nr 13, s. 34–47.
- Wojciszke B., Doliński D., *Psychologia społeczna*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2004, s. 293–447.

BUILD SELF-ESTEEM IN CHILDREN AS AN IMPORTANT SKILL EDUCATIONAL

Summary

This text is about the building self-esteem (self regard) in children, which is the foundation of a mature self appraisal. This is an important distinction, because not every case of forming self-appraisal is the self esteem. In Article was accept the definition of self-esteem proposed by Nathaniel Branden, according to which it is “the disposition to experience oneself as competent to cope with the basic challenges of life and as worthy of happiness”.

Parents have a significant impact on self-esteem of their children. When the parents have satisfied their emotional needs, they create an atmosphere of love and acceptance and help in the implementation of the life practice of conscious,

responsible and purposeful life, self-acceptance, assertiveness, they support the development of healthy self-esteem of their children.

Tłum. Katarzyna Mozgawa



Paweł Maciąg

Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach

**COGITATIONIS POENAM NEMO PATITUR?
O KSZTAŁTOWANIU SPRAWNOŚCI MORALNYCH
PRZEZ SZTUKĘ**

Termin *sztuka* obejmuje wszystkie utwory człowieka posiadające wartość estetyczną, czyli takie jego dzieła, które dzięki pewnym swoim właściwościom zdolne są obudzić doznania i przeżycia estetyczne u osób znajdujących się w zasięgu ich oddziaływania¹. Z kolei, jak podaje *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, *sztuki plastyczne* nazywane też pięknymi, obejmują: architekturę, rzeźbę, malarstwo, grafikę i rzemiosło artystyczne². Sztuka, jak możemy stwierdzić, składa się z wielkiej liczby poszczególnych dzieł sztuki. Może ona oddziaływać na człowieka (i wychowywać go) w sposób pośredni i bezpośredni, wskazując na ogólnoludzkie warto-

¹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 109.

² Por. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Warszawa 2007, s. 404. Z kolei T. Dzidek podkreśla, że dziś sugeruje się, iż sztuką jest to, co spełnia wystarczającą liczbę kryteriów ją stanowiących, przy czym żadne z dzieł nie musi spełniać ich wszystkich, co w efekcie doprowadziło do pojawienia się raz po raz trzech typów definicji sztuki: funkcjonalnej, proceduralnej i historycznej, por. T. Dzidek, *Funkcje sztuki w teologii*, Kraków 2013, s. 25.

ści³, jednak oddziaływanie to uzależnione jest od wielu czynników. Owo oddziaływanie to nic innego jak wychowywanie, którego cel J. Woroniecki ujmuje następująco: „Życie moralne potrzebuje koniecznie, abyśmy nasze wrodzone skłonności opanowali świadomie i celowymi wysiłkami, byśmy ukrócić te z nich, które są dla naszego postępowania szkodliwe, a ugruntowali i rozwinęli pożyteczne, lub nawet je w sobie od samego początku wzbudzili i wychowali, gdyby ich było brak. Wymaga ono od nas następnie, abyśmy wszystkie skłonności i sprawności moralne ujęli w pewne wewnętrzne karby, abyśmy nadali im pewną wewnętrzną miarę, której by się one samorzutnie trzymały i wreszcie, abyśmy je powiązali w jedną harmonijną całość, w jeden żywy organizm, nadający całemu naszemu życiu moralnemu jednolitość oraz podstawową jedność orientacji. Całość tę zwiemy charakterem moralnym człowieka”⁴.

Wychowaniu temu może służyć i służy sztuka. Dzieła sztuki stają się dla obiorcy żywe i wymowne w miarę tego, jak w nie wnika, coraz bardziej poznaje je, przeżywa, doświadcza i kontempluje. Owe dzieła zaczynają żyć pełnią dopiero wtedy, gdy odzywają się w człowieku, gdy znajdują w nim oddźwięk, gdy nim zawładną. Dzieła sztuki same sobą wyrażają wszystko, co mają do zakomunikowania, prezentując swoją treść i istotę, lepiej niż ktokolwiek przedstawiając je własnymi słowami. Dobrze jednak wiemy, że nie zawsze dzieło potrafi zaabsorbować człowieka swoją treścią i wówczas potrzebny będzie pedagog-interpretator. Jego zadaniem będzie zanalizowanie i objaśnienie odbiorcy treści dzieła. Prawdą jest, że obrazy, rzeźby, architektura nie stają się dziełami sztuki dzięki komentarzom, lecz są nimi dzięki formie i treści, którą obiektywnie posiadają. Artyści

³ Niezależnie od tego, co rozumiemy przez wartości, jak pojmujemy sposób ich istnienia oraz za jaką opowiadamy się ich klasyfikacją, odgrywają one doniosłą rolę w wychowaniu moralnym. Szerzej pisze o tym M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007.

⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1995, s. 359.

na ogół nie opatrują swoich dzieł komentarzami, zdając sobie sprawę, że języka malarstwa, rzeźby, architektury, muzyki czy też poezji nie da się przełożyć na żaden inny język.

W procesie wychowywania i kształtowania postaw moralnych w historii niewątpliwie dużą rolę odegrała sztuka. Artyści gotyku i renesansu, baroku i klasycyzmu za pomocą plastycznych środków wyrazu kształtowali postawy moralne, ukazując choćby poszczególne przykazania Dekalogu nie jako skostniałe sentencje, ale jako sprawność, która jest żywym szlakiem i wręcz przewodnikiem na drogach egzystencji. Dekalog bowiem ma swoją siłę i to nie tylko w odniesieniu do religijnego zobowiązania moralnego, ale także do naturalnych wyborów etycznych. Jest projektem życia związanym z powszechnością bycia człowiekiem⁵. W świetle aretologii wychowanie polega na społecznej aktualizacji cnót (dzielności) w człowieku. Cnoty nie tylko usprawniają człowieka w kluczowych sferach jego działalności kulturowej, lecz także przemieniają go, czyniąc go szlachetnym i dobrym. Sens wychowania nie polega więc na tym, aby uczynić z człowieka sprawne narzędzie działania, lecz żeby go zmienić, czyli zaktualizować w nim człowieczeństwo⁶.

XIX-wieczne malarstwo polskich artystów: Juliusza, Wojciecha i Jerzego Kossaków, Józefa Brandta, Jana Matejki, Artura Grottgera, przybliżało ówczesnym Polakom historię ojczyzny i kształtowało postawę patriotyzmu, braterstwa i solidarności. Również w sztuce z czasów pierwszej i drugiej wojny światowej przeżycia utraty wolności wprowadzone w sferę misterium paschalnego miały odwoływać się do procesu zmartwychwstania, a więc zwycięstwa, bohaterstwa i szeroko pojętego mesjanizmu

⁵ Por. G. Ravasi, *Przykazania w Piśmie Świętym i w sztuce*, tłum. K. Stopa, Kielce 2003, s. 12.

⁶ H. Kieręś, *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 19.

polskiego, który miał ratować przed skrajnym pesymizmem⁷. Ponadto poprzez tematykę religijną, ściślej określaną jako biblijną, stymulowały człowieka do podjęcia właściwych zachowań moralnych streszczających się w dziesięciu przykazaniach, które zostały wyrażone językiem plastycznym.

Można się więc zastanawiać, czy obecnie sztuka odgrywa podobną rolę. W dyskusjach teoretyków wychowania pojawiają się opinie, że należy ograniczyć działania wychowawcze do tak zwanej klasyki, do dzieł dawnych, znanych i uznanych, bowiem sztuka XX i XXI wieku wymyka się definicjom i schodzi na manowce⁸. Trudno dziwić się takim tezom, szczególnie gdy promuje się na przykład budzącą spory na płaszczyźnie estetycznej, etycznej i ekonomicznej (*sic!*) twórczość Stelarcza⁹. Niewątpliwie wychowywanie przez sztukę w przeszłości odpowiadało potrzebom człowieka. Obecnie sytuacja się zmienia, chociaż nie można zapominać, że „wychowanie estetyczne posiada swój aspekt kulturowy, jest identyczne z kształceniem na dobrach kultury i dla pełniejszego w niej uczestnictwa, co zapewnić może ciągłość kulturową i tożsamość humanistycznych

⁷ R. Rogozińska, *W stronę Golgoty. Inspiracje pasyjne w sztuce polskiej w latach 1970–1999*, Poznań 2002, s. 27.

⁸ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Warszawa 2013, s. 172.

⁹ „Twórczość Stelarcza to jedno z najczęściej analizowanych zjawisk z dziedziny performansu. Można wskazać na dwie zasadnicze przyczyny takiego powodzenia. Pierwszą jest kontrowersyjność jego praktyk, na które składają się eksperymenty cielesne – poddawanie ciała różnym formom przemocy w modyfikacjach i interakcjach z maszynami. Drugą zaś jest nieakademicka poetyczna i dobitna stylistyka jego tekstów, które jak się wydaje, choć czasem nie są w stanie uściślić i wyjaśnić jego prac, z całą pewnością inspirują do stawiania wnikliwych pytań. Wielu badaczy rozpatrywało dzieła Stelarcza w perspektywach kulturowych i politycznych, w ten sposób wzbogacając splatające się dyskursy tożsamości, natury ludzkiej i techniki”, M. Donnarumma, *Płynne tkanki i rytmiczna skóra. Niedokończona cięła Stelarcza*, w: *Mięso, metal i kod / rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 153.

wartości”¹⁰. Służy ono także kształtowaniu sprawności moralnych, poszerzając jednocześnie świadomość człowieka, wprowadzając go w świat wartości i kreując prawdziwe rozumienie życia.

Problem kształtowania i wychowywania przez sztukę w przeszłości był rozpatrywany różnie. Wychowanie przez sztukę stanowiło celowo zorganizowaną czynność pedagogiczną podjętą przez pedagogów, aby uwrażliwić wychowanków na piękno sztuki, pokierować ich czynnościami zmierzającymi do poznania i zrozumienia dzieł sztuki oraz osobistego doznania i doświadczenia wartości tych dzieł. Istotna więc w tym procesie była i wciąż jest obecność pedagoga. Dla osób, które nie są wrażliwe na potęgę sztuki i nie potrafią jej wnikliwie poznać, zrozumieć oraz odczytać jej głębokie przesłania i wartości, obecność wychowawcy jest do tego niezbędna. Należy przy tym pamiętać, że w każdym procesie wychowania przez sztukę jest niezbędna obecność dzieła i jego oddziaływanie na wychowanka. Bez jego obecności i uobecniania się dzieł sztuki wszelkie pouczenia i wyjaśnienia wychowawców na ich temat byłyby tylko suchą i jałową abstrakcją, pozbawioną konkretnego przedmiotu, jakim właśnie mogą być – i są w rzeczywistości – obiektywnie istniejące i dające się poznać, doznać, przeżyć i ocenić w swej wartości poszczególne dzieła sztuki. Wychowywanie przez sztukę, czyli rozwijanie przez wychowawców umiejętności percypowania, poznawania i rozumienia poszczególnych wartościowych dzieł sztuki, a z czasem również humanistycznych i estetycznych wartości sztuki, stanowi wciąż aktualizujący się trwały ślad, pozostawiony w odbiorcach przez właściwy i skupiony odbiór rozmaitych, coraz to innych wartościowych dzieł sztuki. Na tym śladzie bazuje wychowawcza

¹⁰ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1980, s. 13.

funkcja sztuki, która równocześnie estetycznie i moralnie, problemowo i światopoglądowo człowieka wychowuje¹¹.

Istotna w tym temacie wydaje się teoria estetyki Kanta, która pozostaje w wymiarach wyłącznie spekulatywnych i abstrakcyjnych. W przekonaniu Kanta, najwyższe i najprawdziwsze piękno, takie, jakie staje się zdolne do wytwarzania u odbiorców sądów rzeczywiście powszechnych i koniecznych, to piękno człowieka, najwyższy wyraz moralnej doskonałości. W swojej najgłębszej istocie prawdziwa wartość tego, co estetyczne, wydaje się u Kanta sprowadzona do idei moralnej. Kant sądzi, że: „Piękno jest symbolem moralnego dobra i tylko z tego powodu podoba się (z punktu widzenia, który naturalny jest dla każdego i który wymagany jest przez każdego od innych ludzi, jako powinność) i pretenduje do uznania go przez wszystkich, gdy tymczasem umysł zdobywa świadomość, że dzięki temu w pewien sposób uszlachetnił się i wydaje mu się, że unosi się ponad prostą zdolnością odczuwania przyjemności na podstawie wrażeń zmysłowych; ocenia również wartość innych wedle tej samej zasady ich sądu”¹². Wydaje się to bardzo ważne, bowiem celem każdego wychowania jest przecież właściwe zachowanie również w sytuacji braku nadzoru, a „sprawność moralna nie jest obowiązkiem. Nie należy jej rozpatrywać jako prostego skutku posłuszeństwa prawu moralnemu. Jest dyspozycją

¹¹ Propozycja S. Morawskiego uznania problemu „wychowawczej funkcji sztuki” za zagadnienie, które nie pokrywa się z problemem „wychowania przez sztukę” zdaje się być słuszna według S. Szumana, jako że wychowanie przez sztukę to celowe działanie wychowawców. Gdy rozpatruje się problem „wychowawczej funkcji sztuki”, wtedy wychodzi się z założenia, że każde prawdziwe wartościowe dzieło sztuki jako takie ma wszelkie istotne, a niezbędne kwalifikacje, by w odzwierciedleniu percepcyjnym i estetycznym przez wrażliwych i doświadczonych odbiorców mogło w nich oddziaływać zarówno przedstawioną w nim swoją wychowawczą i ideową treścią, jak również estetyczną wartością zespołu i zestroju składników jego artystycznej zawartości i struktury. Zob. S. Morawski, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 101.

¹² Cyt. za I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 53.

podmiotu moralnego, czyli osoby współdecydującej o tym, co jej dotyczy, poprzez podejmowanie świadomych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności. Łączy więc to, co bywa przeciwstawiane: prawo i wolność. Sprawność moralna jest jakością osoby i jej sposobu bycia. Ma istotne znaczenie egzystencjalne. Dynamizm sprawności moralnej i dynamizm rozwoju człowieka wzajemnie się przenikają¹³. Celem etyki jest pozyskanie sprawności moralnej, czyli trwałej dyspozycji do dobra, przy czym rozumienie tego, co dobre, może być już bardzo różne, ale dyspozycja czy sprawność musi być trwała, nawet jeśli to, co mamy dzięki niej uzyskać, jest kompletnie nietrwałe¹⁴. Natomiast „celem sztuki jest zdobycie świadomości ludzkiej wolności, która – jak słusznie zauważył N. Hartmann – nie jest tym samym, co wolność świadomości. Sztuka pokazuje, że niezależnie od tego, z jakiej klasy pochodzimy i jakie odebraliśmy wychowanie, to, co zrobimy, będzie zależało również od nas i zawsze będziemy mogli łamać wszelkie (poza fizycznymi oczywiście) prawa, a zwłaszcza moralne, co jednak nie pozostanie bez konsekwencji, nawet gdy wszelkie sankcje zewnętrzne (jak w pedagogice) i wewnętrzne (jak w etyce) zostaną uchylone, zignorowane”¹⁵.

Niewątpliwie bezpośrednie obcowanie z dziełami sztuki jest koniecznym warunkiem ich poznawania, doznawania i przeżywania. Trudno byłoby bez bezpośredniego oglądania dzieła sztuki poznać je tylko przez opis czy analizę. Arcydzieła ponadto w zasadzie nie stają się nudne i nużące, gdy się je ogląda wiele razy. Należy więc podkreślić, że jedynie bezpośrednie obcowanie z dziełem sztuki – polegające na spostrzeganiu,

¹³ *Sprawności moralne a rozwój moralny*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 5.

¹⁴ P. Martin, *Moralna i niemoralna sztuka a wychowanie*, w: *Teoretyczny i praktyczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 130.

¹⁵ Tamże, s. 130–131.

doznawaniu i przeżywaniu – wprowadza człowieka w rzeczywistość sztuki i może poddać go jej oddziaływaniu na wielu płaszczyznach, w tym także na płaszczyźnie moralnej. Jednakże ważną kwestią jest problem rozumienia i wyjaśnienia poszczególnych dzieł kultury. Oczywiście tych dwóch procesów nie należy stawiać w opozycji na płaszczyźnie poznania, a jedynie na płaszczyźnie myślowej. Wyjaśnienie bowiem jest procesem doprowadzenia siebie lub kogoś (w sensie dydaktycznym) do poznania czegoś, rozumienie zaś jest procesem jawienia się, aktualizowania się tego poznania jako czegoś gotowego. Wyjaśniając to zjawisko, doszliśmy do jego zrozumienia, a jeżeli rozumiemy jakieś zjawisko, to znaczy, że ono jest wyjaśnione w obrębie naszego poznania¹⁶.

Sztuka, aby mogła spełniać funkcję wychowawczą w procesie kształtowania człowieka i służyć jego rozwojowi, musi być najpierw dobrze poznana. Nie dziwi więc fakt, że prace Francisca Goi permanentnie są objaśniane, a przede wszystkim odkrywa się ich głęboki sens i dydaktykę. Oglądając jego dzieła, zwłaszcza przerażające wizje umysłu artysty, można wczuć się w jego stan dramatu i wewnętrznych zmagania. Są to wizje pełne lęku, potworności i strachu. Lecz tak naprawdę realnym źródłem zarówno grafik, jak i obrazów olejnych była nie tyle wybujała, chorobliwa fantazja artysty, lecz to, co przeżył jego kraj i on sam w okropnościach nieludzkich wojen oraz w czasie okrutnego prześladowania ruchów postępowych w Hiszpanii przez gnębieli ludu. Artysta przedstawia barbarzyńskie sceny nie po to, by budzić lęk i przerażenie, lecz aby przestrzec przed strasliwymi konsekwencjami ludzkich działań, które niosą spustoszenie, krzywdę i śmierć. Widzimy więc, że w ten sposób chce kształtować sferę moralną. Goya pragnie ostrzec przed fatalnymi konsekwencjami działań wojennych, sam mając przed oczyma zdarzenia najazdu wojsk napoleońskich na jego ojczyznę. Na jednym z rysunków serii *Okropności woj-*

¹⁶ Por. W. Szewczuk, *Zagadnienie rozumienia*, Kraków 1957, s. 131–132.

ny¹⁷ na tle ciemnych drzew widzimy postać wisielca, przed którym siedzi wsparty na łokciu żołnierz, wyglądający jakby chciał go przesłuchiwać, w oddali zaś słabo mającą sylwetki dalszych ofiar. „Callot oglądał wojnę z oddali, na wszystkie jej niedole patrzył oczami kronikarza. Natomiast Goya z przenikliwością człowieka nowoczesnego dostrzegał w postaciach jednostek dramat wydarzeń dziejowych i dlatego przybliżał widza, jak tylko mógł najbardziej, do straszliwego dialogu obu przeciwników”¹⁸. Francisco Goya mnożąc swe okrutne obrazy, zdaje się pytać: na jak wiele sposobów można ukazać człowieka w spotkaniu ze śmiercią. *Okropności wojny* są więc chyba pierwszym dziełem jednoznacznie antywojennym, w całkowicie współczesnym znaczeniu tego słowa. Jednak wielkość i przenikliwość tego obrazu wojny polega na tym, że Goya mimo swego nacjonalistycznego nastawienia ukazuje obie strony jako równie okrutne. Niszczycielska siła wojny polega nie tylko na cierpieniach, lecz także na rodzeniu brutalności, rozpętywaniu najdzikszych instynktów, rozpalaniu nienawiści, która ogarnia w równym stopniu agresorów, jak ich ofiary¹⁹.

Można by mnożyć i przywoływać prace odległych artystów, które wpływały i wciąż mają wpływ na sferę moralną człowieka. Klasyka ma swoje miejsce w dziejach sztuki, lecz należy pamiętać, że każda epoka ma swoich artystów, którzy potrafią oddziaływać na współczesnych i kształtować ich moralną stronę życia. Owszem, można zgodzić się z tym, że jest wiele dzieł szokujących, kontrowersyjnych, wręcz demoralizujących, ale obok nich istnieją też inne, które, chociaż kompozycyjnie skomplikowane, przemawiają głęboką i dosadną ekspresją. Do tej grupy można

¹⁷ Cykl rycin *Los Desastres de la Guerra – Okropności wojny* powstał w latach 1810–1820 pod wpływem wojen napoleońskich toczonych na terytorium Hiszpanii od 1808 do 1814 r. Zob. F. Goya y Lucientes, *Grafiki*, wstęp M. Poprzęcka, Warszawa–Kraków 2002, s. 75.

¹⁸ M. Alpatow, *Historia sztuki*, t. 4, Warszawa 1964, s. 66.

¹⁹ Zob. F. Goya y Lucientes, dz. cyt., s. 14.

zaliczyć dzieła Jana Lebensteina, Tadeusza Boruty, Jerzego Nowosielskiego i wielu innych. Lebenstein ilustruje *Apokalipsę* św. Jana. „Zachowując pełny szacunek do tekstu, stworzył kompozycję wyważoną, pozornie statyczną, niepozobawioną jednak wewnętrzną, tajemniczą ekspresji. Zdając sobie sprawę z doniosłości słów, spisanych niegdyś na wyspie Patmos, z ich niezwykłego przesłania, tak aktualnego wobec wydarzeń ostatnich lat kończącego się stulecia, artysta świadomie zrezygnował z fajerwerków technicznych i nowatorskich rozwiązań formalnych na korzyść form prostych i syntetycznych”²⁰. Cykl *Apokalipsa* ewokuje eschatologiczną wizję przyszłości, która z jednej strony może napawać strachem, z drugiej – jak wskazuje teologiczny charakter tekstu – może przestrzegać przed konsekwencjami wyborów moralnych. Nie zapominajmy, że apokaliptyka posługuje się symboliką liczb, kosmogonią, opowiadaniem o wielkich zwierzętach i duchach – aniołach, wizjami wybitnych mężów Izraela. Wizje te zawierają objawienia dotyczące przyszłości ludzkości, a przede wszystkim zwycięstwa Boga nad złem świata. Lebenstein znakomicie ten teologiczny walor eksponuje. Jego dzieła mają więc znamiona dydaktyczno-moralne. „Mistrzostwo – z jakim artysta kontrastuje zarówno subtelny wizerunek brzemiennej niewiasty na tle gwiaździstych promieni słonecznych z budzącym obrzydzenie smokiem o kilku hienowatych łbach, który wsparty na potężnych tylnych łapach, czai się do śmiertelnego skoku, »aby kiedy urodzi pożreć jej dziecko« (12.4) czy też wyłaniającą się nieśmiało z błękitnej poświaty kobietę, sunącą zwiewnie przez bezkresny nieboskłon, z księżycem pod stopami i koroną z dwunastu gwiazd na głowie, kobietę atakowaną już w powietrzu przez kolejnego wielogłowego potwora, zaznaczonego mocną, brązową plamą – świadczy o ogromnym zaangażowaniu Lebensteina we właściwe zrozumienie *Apokalipsy*, wczucie się w jej przesłanie celem oddania sensu i myśli przewodniej tej dra-

²⁰ L. Lameński, *Moi artyści, moje galerie. Teksty o sztuce XIX i XX wieku*, Lublin 2008, s. 188.

matycznej przepowiedni upadku Rzymu (świata) sprzed dwóch tysięcy lat²¹. Ogromną rolę w kształtowaniu postaw moralnych odgrywa sztuka religijna, która dotyka kwestii ludzkich wyborów, wartości i przekonań. Mówiąca o Bogu sztuka sakralna podejmuje refleksje nad życiem ludzkim i kondycją człowieka. Z kolei Jerzy Nowosielski pytany o rozumienie *sacrum*, odpowiada: „jest to ta sfera świadomości ludzkiej, która nie poddaje się analizie racjonalnej; dotyczy ona intuicji, duchowego wartościowania rzeczywistości. Zdaję sobie sprawę, że nie wszyscy posiadają tego typu intuicję. Są umysłowości, psychiki zupełnie jej nieświadome: tacy ludzie mają bardzo trudny kontakt ze sztuką²²”. Zauważmy więc, że w wypowiedzi artysty pobrzmiewa troska o wewnętrzną sferę człowieka. Nie jest to *novum*, bowiem z licznych wypowiedzi Nowosielskiego, a przede wszystkim z jego malarskiej twórczości wynika, że sztuka musi służyć człowiekowi, jako platforma moralna ma przenosić w inne rejony doświadczeń człowieka. Sztuka to dawanie wyrazu tęsknocie za rajem utraconym albo antycypacja raju odzyskanego. Gdyby nie ta funkcja sztuki, właściwie nie byłaby ona tak bardzo ludziom potrzebna i taka ważna²³.

Konkludując, należy stwierdzić, że dzieła sztuki nie są osobami, lecz bezosobowymi wytworami twórczej pracy artystów. Każde dzieło ma swój indywidualny byt i jest tak uposażone i ukształtowane, że stało się jedną z wielu indywidualnych jednostek, poprzez które sztuka estetycz-

²¹ Tamże, s. 189.

²² Artysta w swej wypowiedzi podkreśla, że: „Odbiorcy pozbawieni odczuwania *sacrum* są mało podatni na działanie sztuki, a twórca nie może bez tej specyficznej intuicji istnieć. Owszem, będzie ona w stanie produkować obiekty sztuki, ale pozbawione siły działania. Nie ma zaś dobrego obrazu bez jego działania niewytłumaczalnego. Sztuka, która powstawała pod wpływem prądów zupełnie racjonalistycznych, jest bezsilna”, E. Dzikowska, *Artyści mówią. Wywiady z mistrzami malarstwa*, Warszawa 2011, s. 160.

²³ Z. Podgórzec, *Mój Chrystus. Rozmowy z Jerzym Nowosielskim*, Białystok 1993, s. 47.

nie oddziałuje na ludzi, stanowiąc tym samym jeden z podstawowych czynników kształtowania i bogacenia świadomości człowieka w wymiarze estetycznym oraz wywierania wpływu na kształtowanie trwałych cech jego osobowości, także w zakresie jego moralnej postawy. Sztuka w tym, czego w człowieku dokonuje, jest niemniej wielka jak nauka. Owszem, obdarza człowieka także takimi korzyściami, jak nauka, ale wydaje się też potężniejsza, bowiem oprócz odczucia piękna mimowolnie kształtuje moralną sferę człowieka. Przemawia do ludzkiej zdolności doświadczania zachwytu i podziwu, do poczucia litości, „piękna, cierpienia do utajonej łączności ze światem, do subtelnego, ale niezwykłego przeświadczenia o solidarności, która zespała w jedno samotność nieprzeliczonych serc ludzkich, do wspólnoty w marzeniach, radościach, troskach, dążeniach, złudzeniach, nadziei, lęku, która wiąże człowieka z człowiekiem, która łączy całą ludzkość – umarłych z żywymi, a żywych jeszcze z nie narodzonymi”²⁴. Trzeba jednak dodać – nie każda sztuka to czyni.

Bibliografia

- Ałpatow M., *Historia sztuki*, t. 4, Warszawa 1964.
- Conrad J., *Murzyn z zatoki „Narcyza”*, tłum. B. Zieliński, Warszawa 1962.
- Donnarumma M., *Płynne tkanki i rytmiczna skóra. Niedokończona cięła Stelarca*, w: *Mięso, metal i kod / rozchwane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 153.
- Dzidek T., *Funkcje sztuki w teologii*, Kraków 2013.
- Dzikowska E., *Artyści mówią. Wywiady z mistrzami malarstwa*, Warszawa 2011.
- Goya y Lucientes F., *Grafiki*, wstęp M. Poprzęcka, Warszawa–Kraków 2002.
- Kierś H., *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 19.
- Lameński L., *Moi artyści, moje galerie. Teksty o sztuce XIX i XX wieku*, Lublin 2008.

²⁴ J. Conrad, *Murzyn z zatoki „Narcyza”*, tłum. B. Zieliński, Warszawa 1962, s. 8.

- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007.
- Martin P., *Moralna i niemoralna sztuka a wychowanie*, w: *Teoretyczny i praktyczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2015, s. 130.
- Morawski S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Pankowska P., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Warszawa 2013.
- Podgórzec Z., *Mój Chrystus. Rozmowy z Jerzym Nowosielskim*, Białystok 1993.
- Ravasi G., *Przykazania w Piśmie Świętym i w sztuce*, tłum. K. Stopa, Kielce 2003.
- Rogozińska R., *W stronę Golgoty. Inspiracje pasyjne w sztuce polskiej w latach 1970–1999*, Poznań 2002.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Warszawa 2007.
- Sprawności moralne a rozwój moralny*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013.
- Szewczuk W., *Zagadnienie rozumienia*, Kraków 1957.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1980.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1995.

COGITATIONIS POENAM NEMO PATITUR?

THE INFLUENCE OF ART ON THE DEVELOPMENT OF MORAL COMPETENCE

Summary

In the introduction to the article, the author explains art terminology. He emphasises that art is made up of an abundance of works of art and can influence people in indirect and direct ways, pointing to universal values. However, this influence depends on many conditions which are later analysed. While referring to the artistic creativity of many artists, the author underlines that a work of art

starts to live its life to the fullest only when a person understands its meaning and the work of art finds its echo in this person. By graphic means of communication, the artists of the Gothic, the Renaissance, the Baroque and Classicism developed moral attitudes of people contemporary to them, revealing, for example, particular commandments of the Decalogue, not as rigid stipulations, but as a competence which is a living path or even a guide on the road of existence. In the summary, the author stresses that each work of art exists on its own and is equipped and developed in such a way that it becomes one of many basic individual units through which art has an aesthetic influence on people, and is one of the basic conditions responsible for developing and enriching human consciousness as regards the aesthetic dimension. It also exerts an influence on the development of the stable features of one's individuality, including in the sphere of one's moral attitude.

Tłum. Ewa Jachacz

Mateusz Obrębski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

WPLYW AUTORYTETU DOROŚLYCH NA WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach obserwuje się w społeczeństwie pomniejszanie znaczenia takich wartości, jak przyjaźń, miłość, szacunek, honor. Nasuwają się pytania, czy w związku z tym nastąpił również spadek autorytetów i kto powinien być autorytetem? Mass media dostarczając bardzo wiele informacji, wpływają na zachowanie jednostek. Jest to szczególnie niebezpieczne dla młodych ludzi, którzy nie potrafią jeszcze w pełni samodzielnie oceniać rzeczywistości i sprawnie odróżniać prawdy od fałszu, dlatego bardzo potrzebują wzorców zachowań. Często zdarza się, że większy wpływ wywierają na nich autorytety negatywne, co może nieść za sobą wiele niedobrych konsekwencji. W mediach, niestety, częściej promuje się nieodpowiednie postawy i szerzy poglądy, że najważniejsza jest dobra zabawa, a przecież zdecydowanie bardziej powinny być ukazywane zachowania pozytywne. Poszukiwanie autorytetów jest współczesnym wyzwaniem dla dzieci i młodzieży, szczególnie trudnym w dzisiejszych czasach. Należy pamiętać, że pewne wzorce towarzyszą nam przez całe życie. Każdy z nas po chwili za-

stanowienia jest w stanie wymienić osobę, której zachowania szczególnie podziwia i chce powielać. Do prawidłowego rozwoju młodego człowieka niezbędne są autorytety ze świata dorosłych, prezentujące sobą i swoimi czynami odpowiednie postawy i wartości.

Autorytet – jak ma wyglądać?

Słowo autorytet wywodzi się z łacińskiego słowa *auctoritas* oznaczającego wolę, ważność, rolę, powagę, wpływ na osobę. W starożytnym Rzymie słowo to oznaczało stopień poważania danej osoby w społeczeństwie¹. *Słownik wyrazów obcych* podaje bardzo podobną definicję: „uznanie u innych, wpływowość”². Pod hasłem „autorytet” w *Multimedialnej encyklopedii powszechnej* możemy znaleźć definicję mówiącą, że jest to społeczne uznanie, prestiż osób bądź grupy albo instytucji, oparty na społecznie uznawanych cechach³.

Według *Słownika pedagogicznego* autorytet to „wpływ osoby lub organizacji cieszącej ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego. Autorytetowi nauczyciela szczególnie łatwo ulegają dzieci w młodszym wieku szkolnym, w klasach wyższych obserwuje się wzrost krytycyzmu i osłabienie roli autorytetu nauczyciela, niekiedy zaś nawet zanik wszelkich autorytetów. Przykładem tego jest ruch kontestacji, popularny w wielu krajach kapitalistycznych. Pedagogika marksistowska docenia rolę autorytetu rodziców i nauczycieli, łączy wszakże tę rolę z rolą świadomej dyscypliny i z takim kształtowaniem wzajemnych stosunków wychowawców z wychowanymi, aby je cechowało pełne zrozumienie zadań obu stron,

¹ M. Plezia, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1959, t. 1, s. 308.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 10.

³ *Multimedialna encyklopedia powszechna, hasło: autorytet*, Warszawa 2006, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autorytet;3872622.html> (dostęp 20.03.2016).

połączone z obustronnym szacunkiem”⁴. Z definicji tej również wynika, że jest to osoba lub instytucja ciesząca się szczególnym uznaniem społeczeństwa. Podkreśla ona szczególną rolę nauczyciela oraz rodziców. Co ciekawe, W. Okoń uznał, że pedagodzy szkolni mają większy wpływ na dziecko niż rodzina, która jest podstawową komórką społeczną i że bardzo istotne jest kształtowanie odpowiednich relacji, objętych szacunkiem i wzajemnym zrozumieniem.

J. Turowicz we wstępie do książki *Autorytecie wróć* napisał, że „Autorytety nie rodzą się na kamieniu. Autorytetami mogą stać się ludzie mądrzy i do gruntu uczciwi, odważni i odpowiedzialni. Ludzie łączący idealizm z realizmem. Rozumiejący świat, w którym żyjemy i całą jego złożoność, mający wyraźną wizję światła, w jakim chcielibyśmy żyć, których głos kierowałby ludzi na drogi, prowadząc do tego świata”⁵. Prostymi słowami, bez naukowych definicji przedstawił, że autorytetem jest osoba szczególna, którą cechuje mądrość, uczciwość i pasja. Takie osoby mają pomysł na życie, wiedzą, co chcą robić. Swoje poglądy nie tylko przedstawiają w teorii, ale także wcielają je w życie. Potrafią również przekazać w prosty sposób innym, jak powinni postępować, nakierować ich na odpowiednią „ścieżkę”. Istnienie autorytetów pomaga ludziom odnaleźć się w społeczeństwie, określić, jakie wartości są ważne w życiu.

Kontrowersyjną definicję przedstawił J. Locke, a mianowicie: „odwoływanie się do autorytetów – ucieczka od odpowiedzialności za własne myślenie i poglądy”⁶. Wynika z niej, że bezmyślne naśladowanie innych ludzi nie zwalnia z odpowiedzialności za własne czyny. Człowiek powinien posiadać własne poglądy i kierować się w życiu przede wszystkim

⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 19.

⁵ M. Fik, *Autorytecie wróć, czyli intelektualści u władzy*, „Tygodnik Powszechny” 1995, nr 18, s. 3.

⁶ K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 26.

własnymi zasadami moralnymi. Autorytety mają tylko pomóc, nakierować na odpowiednie zachowanie, ale nie mogą być wyznacznikiem wszystkich działań. Jeżeli osoba, którą bierzemy za wzór, zrobi coś złego, nie znaczy, że mamy postąpić tak samo. Każdy człowiek rodzi się inny, jest indywidualną jednostką i nie może w stu procentach kopiować drugiej osoby. Zadaniem jest dostrzec te dobre cechy i starać się je adaptować we własnych czynach, ale też je ulepszać i dostosowywać do sytuacji. Podważanie autorytetów i szukanie nowych ma wpływ na rozwój społeczeństwa, jest jego nieodłączną częścią. W piśmiennictwie mówi się o autorytetach moralnych i intelektualnych. Jeżeli osoba odnajduje się w obydwu tych kategoriach, wtedy mówimy o tak zwanym autorytecie integralnym. Mianem takim na pewno może cieszyć się Arystoteles, Sokrates, Leonardo da Vinci. Dzisiaj autorytety specjalizują się jednak najczęściej tylko w swojej dziedzinie⁷.

Autorytet intelektualny to osoba, która odznacza się pewnymi zasługami, w szczególności rozległą wiedzą w danej dziedzinie: filozofii, religii, kultury, nauk ścisłych czy humanistycznych. Musi być wiarygodny w tym, co robi, oraz przekazywać swoją wiedzę w sposób zrozumiały dla słuchaczy, umieć ich zainteresować⁸. Możemy wymienić wielu słynnych naukowców, którzy stali się wielkimi autorytetami, na przykład Maria Skłodowska-Curie, Mikołaj Kopernik, Albert Einstein, Isaac Newton i wielu innych. Ich rewolucyjne teorie i odkrycia pozwoliły zrewolucjonizować naukę, wyjaśnić działanie wielu zjawisk, zmienić światopogląd całego społeczeństwa. Udało się im to tylko dzięki wszechstronnej wiedzy, ciekawości świata i chęci rozwoju, oddaniu się swojej pasji. Podsumowując, autorytetem intelektualnym jest osoba, która jest świetna w danej dziedzinie naukowej.

⁷ A. Böldys, H. Foik, *Wpływ autorytetu rodziców na wychowanie dzieci*, s. 4, www.sportosporto.pl/Obrazy/Nauczka/8.pdf (dostęp 21.04.2016).

⁸ Tamże.

Z punktu widzenia pedagogicznego bądź psychologicznego dużo ważniejszą rolę odgrywa autorytet moralny. Miano to nadaje się osobie nie za jej wiedzę, umiejętności, pozycję zawodową, ale za to, jakim jest człowiekiem – za jej cechy osobowe, zachowanie, stosunek do drugiego człowieka oraz całokształt działalności wobec innych ludzi i to, jak radzi sobie w sytuacjach kryzysowych. Jej postępowanie jest godne podziwu, wartościowe – zmusza do refleksji i pewnych przemyśleń. Taką osobę chcemy naśladować, daje ona bowiem dobry przykład. Istnienie autorytetów moralnych jest niezbędne w prawidłowym funkcjonowaniu społeczeństwa⁹.

Skąd się biorą autorytety?

Każdy z nas jest częścią społeczeństwa, jakiejś grupy oraz odgrywa określoną rolę społeczną. Według *Słownika języka polskiego PWN*, socjalizacja to: „przystosowanie się lub przystosowanie kogoś do życia w jakiejś społeczności polegającej na przyswajaniu sobie lub przekazywaniu mu/jej norm i zwyczajów”¹⁰. Od momentu narodzin przyswajane są pewne normy, zwyczaje, których uczymy się, aby prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Jest to bardzo złożony i długotrwały proces, trwający przez całe życie. Każdy człowiek ma potrzebę akceptacji, bezpieczeństwa, poczucia przynależności do grupy. *Słownik pedagogiczny* proces socjalizacji definiuje następująco: „ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby się mogła stać pełnowartościowym członkiem społeczeństwa”¹¹.

⁹ Tamże.

¹⁰ *Słownik języka polskiego PWN*, red. W. Bańko, Warszawa 2000, s. 37.

¹¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 278.

Podkreślona została tutaj rola rodziny, szkoły, środowiska wychowawczego jako nadrzędnych form oddziaływania w procesie socjalizacji. Grupy te przekazują (często nieświadomie) wartości, jakimi się kierują w życiu, dzielą się z jednostką swoją wiedzą i doświadczeniem życiowym, w ten sposób stają się dla nich autorytetami. Samoistnie tworzą się pewne wzory, które jednostka dalej naśladuje.

Proces socjalizacji trwa przez całe życie, opiera się na trzech podstawowych mechanizmach, w wielu przypadkach działających samoistnie. Pierwszy z nich to naśladowanie: jednostka obserwuje otoczenie i zaczyna naśladować inne osoby. Kolejny to wzmacnianie – jest to prosty proces polegający na nagradzaniu za dobre zachowanie, a karaniu za złe. Przekaz symboliczny jest kolejnym mechanizmem: jednostka nabywa pewną wiedzę, wartości, zapoznaje się z normami i zasadami podczas przebywania z daną grupą społeczną¹². Jak widać, w każdym z tych mechanizmów ważne jest, żeby istniały autorytety, aby te przekazywane wzorce, normy, zasady były dobre, moralne i wartościowe, aby kreowały dobrego człowieka.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na istnienie autorytetów jest kultura. W Internetowym Portalu Wiedzy możemy znaleźć następującą definicję: „kultura to (z łaciny cultura – uprawa, kształcenie) całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, a także ogół wartości, zasad i norm współżycia przyjętych przez dane zbiorowości; wszystko to, co powstaje dzięki pracy człowieka, co jest wytworem jego myśli i działalności”¹³. Jest to pojęcie bardzo rozległe, przypisywane do wielu dziedzin, a także używane w języku potocznym. Najprościej mówiąc, jest to wszystko, co wytworzył człowiek. Dana kultura kreuje autorytet, na przykład w kulturze rzymsko-katolickiej automatycznie jest nim ksiądz, biskup i tym podobni, którzy dla ateisty są zwykłymi ludźmi w sutannach. A. Kłoskowska uważa,

¹² B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 138.

¹³ Internetowy Portal Wiedzy, hasło: *kultura*, www.portalwiedzy.onet.pl (dostęp 29.04.2016).

że kultura to „względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”¹⁴. Definicja ta podkreśla rolę autorytetu w funkcjonowaniu kultury, który tworzony jest w wyniku interakcji między jednostkami oraz przekazywany między pokoleniami. Pewne wzory są akceptowane w danym społeczeństwie oraz wyznaczają, jak jednostka ma funkcjonować w danej zbiorowości.

W dzisiejszych czasach na kreowanie autorytetów ogromny wpływ mają media, które pokazują modele, wzory, wartości często odmienne od tych uznawanych w danej społeczności. Narzucają poglądy oraz kanony piękna, przez to często ludzie zaczynają naśladować gwiazdy muzyki, modelki, aktorów, którzy po prostu „potrafią się sprzedać”, nie prezentując swoim zachowaniem niczego wartościowego. Przez to właśnie nastąpił kryzys wartości. Media mają ogromny wpływ na funkcjonowanie rodzin, ukazując na przykład fałszywy obraz wielu sytuacji, nadmiernie idealizując bądź przesadnie uwidaczniając problem. Podstawowa wiedza jest czerpana z internetu czy telewizji, zamiast od ludzi wartościowych. Nie bez powodu mówi się, że media są czwartą władzą, ponieważ mają ogromny wpływ na człowieka w wielu sferach życia¹⁵.

Rola autorytetu w wychowaniu

Wychowanie jest bardzo złożonym, trudnym i bardzo odpowiedzialnym procesem, który ma na celu „stworzenie” jak najlepszego człowieka, a do tego potrzebne są autorytety oraz otaczanie dziecka troską i opieką.

¹⁴ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980, s. 40.

¹⁵ P. Gajdziszewska-Dudek, J. Stańczyk, *Rodzina a media. O sile wpływu współczesnych mass mediów na przekształcenie roli i funkcji rodziny*, Zeszyty Naukowe Doktorantów UJ. Nauki Społeczne nr 10 (1), Kraków 2015, s. 141.

S. Jedynak definiuje wychowanie jako: „całokształt oddziaływań środowiska społecznego, a także przyrodniczo-geograficznego, na człowieka, kształtujących jego osobowość”¹⁶. Wynika z tego, że na młodego człowieka największy wpływ ma społeczność, w jakiej się wychowuje. Oddziaływania te są zależne od kultury, zwyczajów, norm danej grupy.

Powszechnie używaną i często występującą w piśmiennictwie definicję zaproponował W. Okoń, który stwierdził, że wychowanie jest to: „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”¹⁷. W. Okoń podkreśla świadomość i celowość tego procesu. Wychowanie polega na przekazaniu odpowiednich postaw, wartości oraz nakierowaniu na odpowiednie cele. Proces ten ma też za zadanie wyjaśnienie otaczającego świata, zapoznanie z obowiązującymi zasadami i zjawiskami. A. Oblubiński pisze: „zgodnie z ustaleniami psychologii rozwojowej należy stwierdzić, iż człowiek posiada naturalne potrzeby oraz skłonności do naśladowania innych. Obserwowanie zatem oraz powtarzanie zachowań określonych przykładów oraz wzorów wpisane jest jakby w mechanizm rozwojowy dziecka, młodzieży, ale również człowieka dorosłego”¹⁸.

Zgodnie z tymi założeniami naśladowanie jest bezwarunkowym mechanizmem poznawczym. Młode osoby poszukają autorytetów, których

¹⁶ *Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Lublin 1990, s. 264.

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 319.

¹⁸ A. Olubiński, *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, Toruń 2012, s. 7.

zachowania będą naśladować. To do osób odpowiedzialnych za wychowanie należy pokazanie tych prawidłowych zachowań. Również H. Izabela podkreśla potrzebę istnienia autorytetów w procesie wychowania – bez nich jest on zaburzony i przebiega nieprawidłowo, co może prowadzić do przejawów niedostosowania społecznego. Jeżeli w młodym wieku nie zostały wprowadzone pewne wartości, jednostka będzie miała problem w odnalezieniu się w społeczeństwie i ze zrozumieniem jego zasad. Istnienie wzorców daje również dziecku poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, pokazuje, jak funkcjonować w społeczeństwie i kulturze¹⁹. W swoich rozważaniach F. Kron stwierdza, że: „autorytet jest odbiciem norm i wartości uznanych przez społeczeństwo. Wychowanie rozumiane jako oddziaływanie dorosłych na młode pokolenie także zawiera w sobie normy i wartości. Autorytet i wychowanie są zatem zjawiskiem równoważnym”²⁰. Jest to dość odważna teza. Budując swój dobry wizerunek, przekazując dziecku wartości i postawy, stajemy się dla niego autorytetem. Dla dziecka autorytetem są rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby, które odegrały ważną rolę w procesie wychowania. Często fakt ten zauważa się dopiero z dystansu czasu, wtedy możemy zrozumieć, dlaczego jesteśmy taką, a nie inną osobą, kto nas do tego zmotywował, wpłynął na nasze zachowanie – był dla nas autorytetem.

K. Konarzewski jako jedną z metod wychowywania wymienia modelowanie, czyli oddziaływanie własnym przykładem. Szczególnie u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym obserwuje się skłonności do naśladowania i upodabniania się do osób z najbliższego otoczenia. Dlatego jest tak ważne, aby rodzice, nauczyciele czy inne bliskie osoby prezentowali odpowiednie postawy i zachowania, dawali dobry przykład. Należy pamiętać, że przedmiotem naśladowania mogą się stać również

¹⁹ H. Izabela, *Strach nie buduje autorytetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, nr 3, s. 34.

²⁰ F. Kron, *Autorytet i wychowanie*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7, s. 14.

te niepożądane postępowania. Metoda ta jest zależna też od predyspozycji modela – czy jest lubiany przez społeczeństwo, od jego usposobienia, kontaktu z dzieckiem, od jasności komunikatów, od tego, jaką rolę odgrywa dla wychowanka, czy jest dla niego autorytetem. Tą metodą można wprowadzić bardzo szybko i łatwo osobę w świat norm i wartości²¹.

Pierwszą podstawową komórką społeczną jest rodzina. To rodzice stają się wzorem dla dziecka, ponieważ się o nie troszczą, wychowują, pomagają w trudnych sytuacjach. Pozytywna atmosfera w rodzinie daje dziecku swobodę oraz prawidłowo wpływa na jego rozwój. Dziecko bacznie obserwuje swoich rodziców, widzi nie tylko to, jaki mają stosunek do niego, ale też jakie relacje panują między tatą i mamą oraz innymi ludźmi. To oni muszą nauczyć dziecko prawidłowego nawiązywania kontaktów z otoczeniem, zasad i norm społecznych, zaszczepiać ciekawość świata. Ważne jest, żeby rodzice przyjmowali odpowiednie postawy, angażowali się w sprawy dziecka, ale też dawali mu swobodę i możliwość wyrażania własnego ja. Dorośli, którzy spełniają się w swojej roli, nie muszą narzucać swojego autorytetu, a wręcz przeciwnie – stają się nim samoistnie²². Jak pisze Langerowa: „wolność we właściwym znaczeniu nie przeciwstawia się autorytetowi, przeciwnie dopełniają się one wzajemnie”²³. Sukces odnosi się w momencie, gdy daje się dziecku swobodę i wolność wyboru, a ono naśladuje zachowanie bliskich. Dorośli nie mogą wprowadzać swoich poglądów i wartości drogą dyktatury czy stosując surowe kary, ponieważ dziecko zacznie się tylko buntować i szukać tych autorytetów poza najbliższym środowiskiem.

²¹ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987, s. 55–66.

²² D. Wakulska, *Autorytet a wychowanie – czy jest możliwe wychowanie bez autorytetu?*, www.stowarzyszeniefidetratio.pl/Presentations0/03Wakulska.pdf (dostęp 3.04.2016).

²³ M. Langerowa, *Autorytet i wolność w wychowaniu*, „Życie Dziecka” 2002, nr 11, s. 7.

Kolejną osobą ze świata dorosłych, która oddziałuje na dziecko w procesie wychowania, jest nauczyciel. Przekazuje on wiedzę z danej dyscypliny, ale także uczy, jak ją zrozumieć oraz pozyskać. Niewątpliwie może stać się autorytetem intelektualnym, jeśli potrafi w przystępny sposób przekazać treści oraz zainteresować ucznia przedmiotem. Obecnie programy nauczania są bardzo przeładowane, klasy liczne, a nauczyciele bardzo skrupulatnie rozliczani, dlatego brak jest czasu na indywidualne podejście do każdej jednostki. Jednak nauczyciel, oprócz wykształcenia i wykonywanego zawodu, posiada także własne przekonania, wyznaje odpowiednie dla siebie wartości, reprezentuje dane postawy, boryka się z różnymi problemami. Nawet nauczyciel tak nie lubianych przedmiotów, jak matematyka czy fizyka, przez czterdzieści pięć minut jest w centrum uwagi dzieci i młodzieży, którzy go bacznie obserwują i oceniają²⁴.

Wpływ autorytetu na młode pokolenie – badania własne

Badania ilościowe zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 2 im. Jarosława Dąbrowskiego w Olsztynie wśród dzieci w wieku 12–13 lat oraz w Liceum Ogólnokształcącym nr IV im. Marii Skłodowskiej-Curie w Olsztynie wśród młodzieży w wieku 16–17 lat. Narzędziem badawczym była ankieta.

W szkole podstawowej większość ankietowanych za wzór uznało *matkę* (37,9% badanych) oraz *tatę* (35%). Świadczy to o tym, że rodzina jako podstawowa komórka społeczna spełnia swoje funkcje prawidłowo, rodzice wpajają dzieciom swoje postawy i wartości oraz są dla nich wzorem do naśladowania. W tym wieku dzieci są jeszcze bardzo zależne od swoich opiekunów zarówno w sferze emocjonalnej, jak i materialnej.

²⁴ P. Jaroszczyński, *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze” 2011–2012 nr 22, s. 3–4.

Około 5% badanych odpowiedziało, że wzorem jest dla nich *trener*. Sport od czasów starożytności jest bardzo cenioną formą wychowania, uczy systematyczności, wiary w swoje możliwości, znosić porażki oraz jest świetną formą spędzania wolnego czasu. W związku z tym, jeśli trener prezentuje odpowiednie postawy oraz umie zaszcześcić pasję do danej dyscypliny, może stać się osobą godną naśladowania dla młodego człowieka.

Prawie 3% ankietowanych wybrało odpowiedź *koleżanki/koledzy*. Być może jest to związane z faktem, że w tym wieku rozwojowym bardzo ważny jest wpływ środowiska rówieśniczego, a dziecko szuka poparcia i akceptacji w swojej grupie. Tylko 2,7% badanych jako wzór do naśladowania wskazało *nauczyciela*. Wśród codziennych spraw: sprawdzianów, ocen czy prac domowych, dzieci mogą nie dostrzegać roli belfrów, refleksje takie często przychodzą z czasem. 5,5% osób za wzór uznało natomiast *osobę sukcesu*, co można tłumaczyć znaczącym wpływem mass mediów. Prawie 3% ankietowanych uznało za autorytet inną osobę dorosłą. Aż 8% ankietowanych zaznaczyło, że nie posiadają wzorców do naśladowania. Wynika z tego, że mają problem w odnalezieniu się w społeczeństwie i ze zrozumieniem zasad w nim obowiązujących.

Na drugie pytanie: „Skąd czerpiesz zasady/normy do postępowania?”, dzieci odpowiedziały bardzo podobnie. Najczęściej padła odpowiedź, że od *taty* (37%) i *mamy* (29%). 11% ankietowanych stwierdziło, że kieruje się własnymi zasadami i postępowaniem. Padły również takie odpowiedzi, jak *film* (7%) czy *książka* (4%) – można więc stwierdzić, że na dziecko wpływ ma także kultura. Odpowiedzi *nauczyciel* i *trener* zaznaczyło po 4% badanych. Dzieci również wskazywały *internet* jako miejsce czerpania zasad, którymi się kierują (4% badanych). Niestety, należy pamiętać, że współcześnie mass media manipulują wieloma faktami, a treści przekazywane nie są kontrolowane i bardzo często są niedostosowane do wieku.

Uczniów szkoły podstawowej zapytano również, jakie cechy powinien posiadać autorytet. Najczęściej padała odpowiedź *mądrość* (28%),

następnie *dobroć* (21%), *odpowiedzialność* (15%) oraz *opanowanie* (12%). Zostały również wymienione takie cechy, jak: *skromność* (6%), *zaradność* (4%) oraz *silna wola* (2%). Wnioskować można, że dzieci widzą, iż osobami godnymi podziwu są osoby mądre oraz empatyczne.

Kolejne pytanie brzmiało: „Czy w społeczeństwie można mówić o negatywnych autorytetach?”. Zdecydowana większość badanych, bo 90%, odpowiedziało, że tak, a tylko 5%, że nie. Pozostali zaznaczyli odpowiedź *nie wiem*. Bardzo często za wzory brani są na przykład piosenkarze, aktorzy. W rzeczywistości swoim zachowaniem nie mają oni nic do zaoferowania ani przekazania, co powoduje upadek autorytetów.

Tylko 35% dzieci odpowiedziało, że autorytet oddziałuje na nich *intensywnie*. 60% udzieliło odpowiedzi: *średnio*, a pozostali, że *wcale*. Może to być spowodowane faktem, że w tak młodym wieku wciąż poszukują nowych wzorców oraz że są zagubieni wśród tylu bodźców, których dostarcza im współczesny świat.

Uczniowie szkoły średniej odpowiedzieli, że wzorem do naśladowania są dla nich dobre postawy (23%) oraz osoby zachowujące normy społeczne (15%). Podkreślona została również rola najbliższych – po 11,5% ankietowanych zaznaczyło odpowiedzi *mama* i *tata*, a 8% odpowiedziało, że *rodzina*. Podziwiane są też *osoby wysportowane* (4%) oraz *dające inspirację* (11%). 4% ankietowanych udzieliło odpowiedzi *poprawa jakości życia*, a 15% *szerokie zainteresowanie*. Młodzież potrafi już wyróżnić odpowiednie, godne naśladowania zachowania i postawy.

Na pytanie, skąd czerpią normy/zasady do naśladowania, najczęściej padała odpowiedź *rodzina* (46%). Aż 15% badanych odpowiedziało *media*, a przecież to właśnie przez nie następuje zanik wartości, a młodzi ludzie są bardzo podatni na treści w nich podawane. Podkreślano również, że źródłem norm i zasad jest *kultura* (12%) i *religia* (6%), co świadczy o zaniku wartości, jakie przekazywane są przez starsze pokolenia. 6% ankietowanych wybrało *trenera*, a tylko 3% respondentów *nauczycieli*, stąd

można stwierdzić, że współcześnie zawód ten nie cieszy się już uznaniem społecznym. Tylko 3% udzieliło odpowiedzi *Jan Paweł II*, choć jest to na pewno ważna, godna podziwu i naśladowania osoba. 3% młodzieży stwierdziło, że czerpie normy z *własnego doświadczenia*.

Na pytanie trzecie: „Kim jest dla Ciebie autorytet?”, młodzież odpowiedziała, że jest to *osoba dająca dobry przykład* (40%) oraz *osoba, którą warto naśladować* (40%). Wskazano również *osobę asertywną* (15%) oraz *osobę inspirującą*. Są to bardzo ogólne, mało konkretne odpowiedzi, potwierdzające jednak, że uczniowie prawidłowo rozumieją pojęcie autorytet.

Za najważniejsze cechy autorytetu młodzież uznała: *wytrwałość* (19%), *mądrość* (17%), *pewność siebie* (16%), *dobroć* (14%). Wymienione zostały również takie zalety, jak: *empatia* (7%), *wszecmiłosierdzie* (7%). Co ciekawe, autorytet według młodzieży powinien być także nieomylny (5%) oraz nieidealny (4%). Niektórzy za autorytet uważają osobę, która wszystko wie najlepiej, inni dostrzegają, że wzorem jest osoba, która umie sobie radzić ze swoimi wadami i defektami. Podkreślono też, że autorytet cechuje *nonkonformizm* (2%), *skromność* (5%) i że jest on godny zaufania (4%).

Uczniów liceum zapytano również, czy w społeczeństwie powinno się mówić o negatywnych wzorcach. 77% ankietowanych odpowiedziało, że tak, na nie było 9%, a pozostali zaznaczyli *nie wiem*. W tym przypadku również widać, że mass media mają duży wpływ na młodych ludzi. Połowa respondentów stwierdziła, że ich autorytety działają na nich bardzo intensywnie, a druga połowa, że średnio. Jest to bardzo dobry wynik.

Refleksja badawcza

Dla dzieci w szkole podstawowej pojęcie autorytetu jest jeszcze nierozbudowane. Można jednak wnioskować, że ważni są dla nich rodzice

i że chcą ich naśladować. Potwierdza to założenie teoretyczne, że rodzina bardzo silnie oddziałuje na młodego człowieka. Starszej młodzieży łatwiej jest już nazwać emocje, zdefiniować otaczający świat. Oni również podkreślają, że autorytetem jest dla nich rodzina. Niestety, w żadnym przypadku nie zostali wymienieni dziadkowie. Świadczy to o zaniku wartości i szacunku do osób starszych. Nasi dziadkowie żyli w innych czasach, bardzo często walcząc za naszą wolność. Dzięki nim żyjemy w wolnym kraju, dlatego bezdyskusyjnie są osobami godnymi podziwu. Żadne z dzieci również nie wymieniło jako autorytetu papieża Jana Pawła II, być może dlatego, że nie żyły w czasach jego pontyfikatu.

Badania wykazały, że media mają duży wpływ na społeczeństwo. Małe dzieci nie widzą w ogóle problemu, że na każdym kroku mówi się o negatywnych wzorcach. Niewielką poprawę widać u starszej młodzieży. Media powinny przedstawiać więcej pozytywnych wzorców, ludzi, którzy zachowują się wyjątkowo w stosunku do innych, o postaciach, które czegoś dokonały, a ich życiorys jest godny naśladowania. Niestety, przez media następuje zanik takich wartości, jak kultura czy religia. Bardzo niepokojący jest również zanik autorytetu nauczyciela. Może to być spowodowane cechami nauczycieli, nakierowaniem na przekazywanie wiedzy wyłącznie książkowej, nieumiejętnością uczenia. Jednak chyba głównym czynnikiem jest niechęć społeczna i utrata prestiżu tego zawodu, który kiedyś cieszył się bardzo dużym poważaniem i podziwem. Często się też zdarza, że rola nauczyciela jest doceniona dopiero z perspektywy czasu po głębszych refleksjach. Pozytywnym aspektem tych badań jest fakt, iż wszyscy uczniowie liceum odpowiedzieli, że autorytety mają na nich wpływ. Wraz z dojrzewaniem młodzież zaczyna rozumieć, że jest częścią społeczeństwa. W wyniku tych zmian utożsamia się z zaczerpniętymi wzorami, normami społecznymi.

Uczniowie w obu grupach wskazują ważne dla nich autorytety i potrafią trafnie przypisać cechy, jakie powinny one posiadać. W przyszłości warto w całości porównawczych rozszerzyć badania, w których wzięłaby udział młodzież pochodząca z zaburzonych środowisk wychowawczych.

Podsumowanie

Młodzi ludzie bacznie obserwują dorosłych i wyciągają wnioski z ich zachowania, korzystając z ich doświadczenia życiowego. Są to podstawowe mechanizmy socjalizacji. Bez autorytetów płynących ze świata dorosłych jednostka nie będzie w stanie poprawnie funkcjonować. Wielokrotnie została podkreślona rola rodziców, którzy jako pierwsi przekazują młodemu człowiekowi ważne wartości, otaczając go opieką i miłością. Niepokojący jest jednak obserwowany zanik wartości w społeczeństwie. Dzieje się to przez natłok informacji płynący z mass mediów i internetu. Obecnie głównym źródłem informacji jest komputer, a nie druga osoba. W centrum uwagi i zainteresowania są też stawiane osoby ze świata mass mediów, które nic szczególnego nie reprezentują swoim postępowaniem, przez co zapomina się o prawdziwej roli autorytetu.

Bibliografia

- Bołdys A., Foik H., *Wpływ autorytetu rodziców na wychowanie dzieci*, www.sportosporto.pl/Obrazy/Naucza/8.pdf (dostęp 21.04.2016).
- Fik M., *Autorytecie wróć, czyli intelektualności u władzy*, „Tygodnik Powszechny” 1995, nr 18, s. 14.
- Gajdziszewska-Dudek P., Stańczyk J., *Rodzina a media. O sile wpływu współczesnych mass mediów na przekształcenie roli i funkcji rodziny*, Zeszyty Naukowe Doktorantów UJ. Nauki Społeczne nr 10 (1), Kraków 2015, s. 141.

- Izdebska H., *Strach nie buduje autorytetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, nr 3, s. 34–39.
- Jaroszczyński P., *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze” 2011–2012, nr 22, s. 5–17.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- Kron F., *Autorytet i wychowanie*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7, s. 14–18.
- Langerowa M., *Autorytet i wolność w wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1937, nr 11, s. 1–7.
- Multimedialna encyklopedia powszechna, hasło: autorytet*, Warszawa 2006, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autorytet;3872622.html> (dostęp 20.03.2016).
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Olubiński A., *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, Toruń 2012.
- Plezia M., *Słownik łacińsko-polski*, t. 1, Warszawa 1959.
- Słownik etyczny*, red. S. Jedynek, Lublin 1990.
- Słownik języka polskiego PWN*, red. W. Bańko, Warszawa 2000.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Wakulska D., *Autorytet a wychowanie – czy jest możliwe wychowanie bez autorytetu?*, www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/03Wakulska.pdf (dostęp 3.04.2016).

THE IMPACT OF ADULTS' AUTHORITY ON CHILDREN AND TEENAGER

Summary

Functioning authority is necessary in the normal development of children. They are an inherent, simply essential element of the process of the socialization and the upbringing. Children will imitate and attitudes and values they are guided by which in the life are copying behaviours of adults and them. Underlining these positive formulae is important. In our times we can observe the disappearance of the value in the society. It is caused with infoglut delivered by all sorts media to us. The determination of too much time is devoting itself to negative standard-s with what is trendy instead of really important. They notice children and teenagers, that parents are an authority for them as well as from keeping them are drawing guiding lights. Unfortunately examinations are confirming the contemporary disappearance of the role of the teacher in raising children, but also the religion or cultures.

Tłum. Tomasz Kwieciński

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Kobieta umierająca na raka postanowiła poświęcić swoje ostatnie dni na poznanie samej siebie. Zapisała w swoim dzienniczku: „Zaczęłam zastanawiać się uważnie nad myślami, które mnie pochłaniają, nad przedmiotami, które wybieram, nad rzeczami, które są mi drogie, nad książkami, które czytam, nad ludźmi, których kocham. Zrozumiałam wówczas, że są moim odbiciem i kiedyś będą o mnie mówić. I tak oto poznałam fantastyczną osobę, siebie samą. Tym, co najpełniej dotarło do mojej świadomości, kiedy się już dowiedziałam, że muszę pozostawić wszystko, był fakt, iż jedyną rzeczą, jaką rzeczywiście posiadam, jestem ja sama i to, kim jestem. Umieram na raka, lecz nigdy dotąd nie byłam tak żywa i tak pełna szczęścia”¹.

* * *

Kształtowanie sprawności moralnych jest dochodzeniem do dojrzałości.

Wymaga poznania siebie.

Czy znajdujesz na to czas?

¹ B. Ferrero, *Ważna róża*, Warszawa 1998, s. 49.

NOTY O AUTORACH

Halina Gajdamowicz – doktor habilitowana w dyscyplinie pedagogika, specjalność pedagogika ogólna. Profesor nadzwyczajny w Wyższej Szkole Informatyki i Umiejętności w Łodzi, kierownik Zakładu Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych na Wydziale Pedagogiki i Promocji Zdrowia. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania moralnego, aksjologia i teleologia pedagogiczna, teoria kształcenia, zwłaszcza jej powiązania z teorią wychowania.

Laura Kaliczyńska – studentka psychologii w Uniwersytecie Szczecińskim. Zainteresowania badawcze: przebaczenie, wdzięczność, wzajemność pośrednia.

Joanna Król – magister psychologii, pracownik Zakładu Psychologii Rozwoju Człowieka w Instytucie Psychologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia rozwojowa, psychologiczne korelaty stwardnienia rozsianego.

Paweł Łobaczewski – ksiądz katolicki, doktor psychologii, rektor Wyższego Seminarium Duchownego w Paradyżu. Zainteresowania badawcze: problemy motywacyjne w psychologii religii, psychologia międzykulturowa oraz teoria samostanowienia.

Paweł W. Maciąg – doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki, prezbiter, pracownik Zakładu Teorii i Historii Sztuki w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach; studiował w Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w Lublinie, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytecie dla Cudzoziemców w Perugii; członek Związku Literatów Polskich, Koła Literatów Polskich im. Zbigniewa Herberta oraz Stowarzyszenia Historyków Sztuki; autor licznych publikacji z zakresu historii sztuki, literatury i etyki; obecnie pracuje nad drugą rozprawą doktorską z teologii dogmatycznej.

Ewa Miśkowiec – doktor teologii w zakresie teologii pastoralnej, zastępca dyrektora Instytutu Nauk o Wychowaniu ds. Dydaktycznych na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: zakres teorii wychowania ze szczególnym uwzględnieniem wychowania chrześcijańskiego i procesu samowychowania.

- Katarzyna Mozgawa** – studentka kierunku nauki o rodzinie na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia osobowości ze szczególnym uwzględnieniem tematyki samooceny, poczucia własnej wartości i potrzeb emocjonalnych oraz psychologia wychowania.
- Mateusz Obrębski** – magister, doktorant na Wydziale Nauk Społecznych w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: problematyka pedagogiki specjalnej oraz pedagogiki opiekuńczej; postawy społeczne wobec osób z różnymi typami niepełnosprawności; problematyka niepełnosprawności oraz przyczyn jej powstawania w aspekcie pedagogiki specjalnej.
- Józef Partyka** – ksiądz katolicki, magister psychologii, doktorant Katedry Psychologii Społecznej i Psychologii Religii w Instytucie Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: teologia pastoralna, struktura i rozwój religijności, metodologia psychologii religii, prężność osobowa, postawy religijne, postawy rodzicielskie, psychomanipulacja, poradnictwo psychologiczne, poczucie osamotnienia, poczucie sensu życia, relacje interpersonalne.
- Violetta Rodek** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki, starszy wykładowca w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: autoedukacja szeroko rozumiana jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami oraz zagrożenia rozwoju duchowego człowieka.
- Roman Szalachowski** – magister psychologii i pedagogiki, pracownik Zakładu Psychologii Ogólnej w Instytucie Psychologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: różne aspekty jakości życia małżeńskiego.
- Małgorzata Szczśniak** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologii, pracownik Zakładu Psychologii Ogólnej w Instytucie Psychologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: emocje pozytywne, wartości i zachowania prospołeczne, wzajemność pośrednia.
- Jacek Śliwak** – doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplina: psychologia, specjalność: psychologia społeczna, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Instytucie Psychologii, kierownik Katedry Psychologii Społecznej i Psychologii Religii. Zainteresowania badawcze: psychologia społeczna, zachowania prospołeczne, relacje interpersonalne, poczucie osamotnienia, psychologia religii, postawy religijne, relacje religijne, poznawcze aspekty religijności.

Luiz Tabosa – student psychologii w Uniwersytecie Szczecińskim. Zainteresowania badawcze: emocje pozytywne, wartości.

Katarzyna Uzar-Szcześniak – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki, pracownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania badawcze: gerontologia społeczna i edukacyjna, filozofia wychowania, antropologiczne podstawy i wymiar metodyczny pedagogiki.

Katarzyna Wiszniowska – magister nauk o rodzinie; doktorantka na kierunku pedagogika w Instytucie Pedagogiki Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: rodziny zastępcze spokrewnione i niespokrewnione niezawodowe.

Beata Zarzycka – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologii, specjalność: psychologia; adiunkt Katedry Psychologii Społecznej i Psychologii Religii Instytutu Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik studiów podyplomowych w zakresie poradnictwa psychologicznego dla duchowieństwa. Zainteresowania badawcze: psychologia religii, struktura i rozwój religijności, poznawcze korelaty religijności, powiązania religijności ze zdrowiem psychicznym, metodologia psychologii religii, psychologia społeczna, komunikacja społeczna, psychologia grupy.

Anna Ziółkowska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologii, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Psychologii Stosowanej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania badawcze: rozwój człowieka ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju moralnego i funkcjonowania w świecie społecznym; rozwój człowieka w kontekście jego rodziny; teorie psychologiczne dotyczące funkcjonowania rodziny, zaburzeń więzi i komunikacji interpersonalnej; wpływ relacji rodzinnych na zachowanie się jednostki, jej pozycję i rolę w samej rodzinie, a także poza nią, to znaczący w szerszym kontekście społecznym; poznanie struktury komunikacji i strategii wewnątrzrodzinnych ze szczególnym uwzględnieniem położenia jednostki w rodzinie dysfunkcyjnej.



Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

Rocznik Pedagogiczny

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

Studia Pedagogiczne

www.spedagogiczne.ptp-pl.org

Studia z Teorii Wychowania

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

Pedagogika Społeczna

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

Resocjalizacja Polska

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

Biuletyn Historii Wychowania

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

Przegląd Pedagogiczny

<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

Adres:

Komitety Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Pedagogiczny ChAT

00-246 Warszawa, ul. Miodowa 21c

www.pan.uz.zgora.pl/