

**Sprawności moralne  
a wartości**





Uniwersytet Szczeciński  
ROZPRAWY I STUDIA T. (MXXVII) 953

**Sprawności moralne  
a wartości**

Redakcja naukowa  
Iwona Jazukiewicz  
Ewa Rojewska

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. Jacek Śliwak, prof. KUL*

Redakcja językowa

*Katrzyna Maziarz*

Korekta

*Anna Ciciak*

Skład komputerowy

*Paweł Kozioł*

Projekt okładki

*Paweł Kozioł*

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

*Piotr Kryk*

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2017

**ISBN 978-83-7972-095-8**

**ISSN 0860-2751**

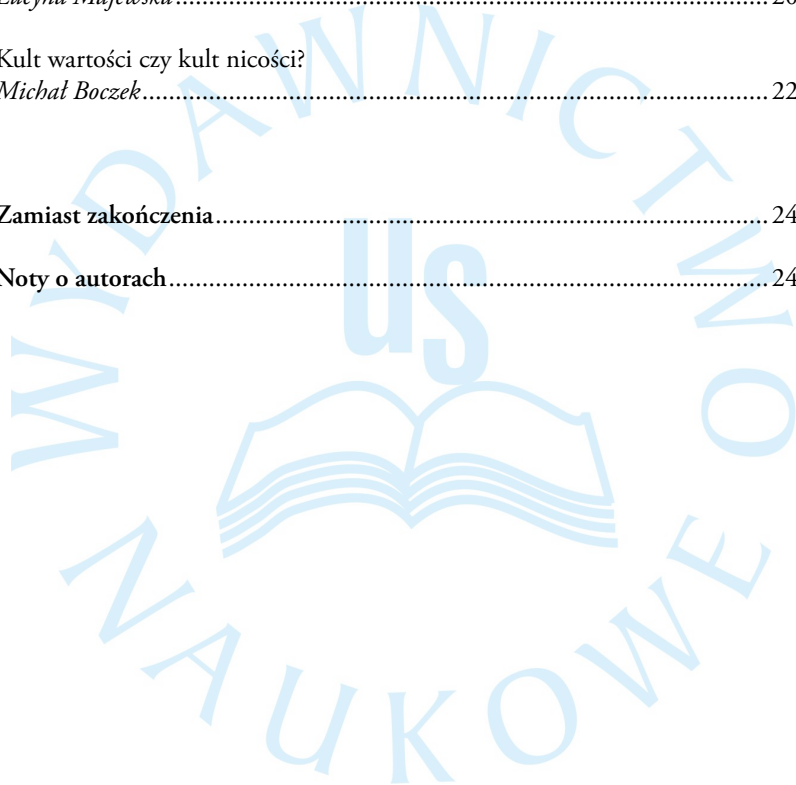
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 10,5. Ark. druk. 15,6. Format A5.

## Spis treści

Wprowadzenie .....	7
Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych <i>Andrzej M. de Tchorzewski</i> .....	13
Edukacja inkluzyjna w ujęciu papieża Franciszka <i>Ryszard Kozłowski</i> .....	35
Zarządzanie czasem a wartości <i>Małgorzata A. Samujło</i> .....	55
Wartości etyczne i wychowawcze w doświadczeniach dziecięcego teatru. Przestrzeń teatralna inscenizacji improwizowanych i gier dramowych <i>Zofia Olek-Redlarska</i> .....	71
Dzielenie się dobrem: wzajemność bezpośrednia i pośrednia w baśniach <i>Małgorzata Szcześniak, Agata H. Świątek, Gloria Rondón, Celina Timoszyk-Tomczak, Roman Szalachowski</i> .....	89
Wartości moralne uznawane przez rodziców uczniów zdolnych na podstawie badań własnych <i>Aneta Kamińska</i> .....	119
Wartości i sprawności moralne w życiu młodzieży akademickiej <i>Justyna Strykowska-Nowakowska</i> .....	143
Moralne korelaty nastawień wobec pracy studentów medycyny <i>Anna Jazukiewicz, Anna Starkowska, Daria Suchecka</i> .....	161

Poza wartościami. Relacja lekarza z pacjentem w kontekście praktykowania medycyny defensywnej <i>Daria Bienkowska</i> .....	187
Natura czynu jako opis natury człowieka w filozofii Andrzeja Grzegorzcyka <i>Lucyna Majewska</i> .....	207
Kult wartości czy kult nicości? <i>Michał Boczek</i> .....	225
<b>Zamiast zakończenia</b> .....	243
<b>Noty o autorach</b> .....	247



## WPROWADZENIE

Człowiek pozostaje w możliwości rozpoznawania dobra i zła oraz czynienia dobra i, niestety, zła. Dyskusje na temat kształtu Europy, stylu życia, aborcji, eutanazji, homoseksualizmu są w gruncie rzeczy sporem o człowieka i sens jego istnienia. Szukane są odpowiedzi na pytania: Jestem więzką genów czy czymś więcej? Czystym faktem czy jakimś dobrem? Jakie znaczenie mają dla mnie więzi z innymi ludźmi? Na czym polega moje spełnienie? Czy mam szansę na szczęście?<sup>1</sup>

Jest szczególnie tragedią, jeśli człowiek nie uznaje, że czyni źle. Do uznania potrzebne jest usprawnienie moralne, obejmujące sferę rozumu, woli i uczuć. Sprawności moralne są bowiem względnie stałą gotowością do wyboru i czynienia dobra. Dana sprawność nabiera moralnego charakteru poprzez odniesienie jej do wartości, którą jest godziwe dobro. Nieuzasadnione wydaje się jednak utożsamianie sprawności moralnej z dobrem. Nadanie jej statusu obiektywnej wartości ograniczyłoby jej podmiotowy charakter. Sprawność moralna jest bowiem właściwością osoby, ujawnianą przez jej świadome i dobrowolne działania. Sprawność moralna nie jest wartością, lecz ma swoją wartość<sup>2</sup>.

Do refleksji dotyczącej sprawności moralnych i wartości zapraszają autorzy tekstów tworzących przedłożoną monografię. Reprezentują oni różne dyscypliny i ośrodki naukowe, ale łączy ich zatroskanie o jakość codziennego życia człowieka. W tym zakresie dzielą się wiedzą i doświadczeniem.

---

<sup>1</sup> Por. J. Galarowicz, *Być ziarnem pszenicznym*, Kęty 2006, s. 5.

<sup>2</sup> Por. I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012, s. 166.

Monografię otwiera artykuł doświadczonego i cenionego pedagoga Andrzeja Michała de Tchorzewskiego pt. *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*. Autor dokonuje szczegółowej analizy i potrzebnego uporządkowania tytułowych pojęć oraz ukazuje relacje równorzędności, podrzędności i nadrzędności do siebie. W doświadczanej sytuacji nieostrości znaczeń terminów i pojęć języka nauk pedagogicznych, posiadanie wiedzy przekazywanej przez Autora w tekście jest nieodzowne do podejmowania rzetelnej analizy sprawności moralnych i wychowania w ogóle. W tekście Czytelnik odnajdzie refleksje nad wychowaniem rozumianym jako droga ku realizacji człowieczeństwa osoby ludzkiej, cnotą w języku nauk pedagogicznych, wartościami moralnymi jako źródłem celów wychowania oraz sprawnościami moralnymi stanowiącymi fundament postawy podmiotów wychowujących.

We wrześniu 2015 roku odbył się w Rzymie Kongres Edukacyjny. Płynące z niego refleksje dotyczące oryginalnego programu edukacji inkluzyjnej przedstawia teolog Ryszard Kozłowski w tekście pt. *Edukacja inkluzyjna w ujęciu papieża Franciszka*. W artykule Czytelnik odnajdzie analizę papieskiej wizji edukacji, której centralną wartość stanowi człowiek, refleksje dotyczące kultury spotkania i kultury wykluczenia, nowych wyzwań stojących przed edukacją inkluzyjną oraz jej miejsca w kontekście wyzwań współczesnego świata. Cenne merytorycznie jest wskazanie przez Autora miejsca edukacji inkluzyjnej w ogólnym zarysie teologiczno-pastoralnym papieża Franciszka.

Problematykę związku czasu i wartości podjęła pedagog i psycholog Małgorzata Samujłow w artykule pt. *Zarządzanie czasem a wartości*. Autorka, po wyjaśnieniu istoty wartości i przedstawieniu ich podziału, przedmiotem analiz czyni poszczególne wartości w kontekście alokacji czasu. Wśród nich znajdują się wartości: transcendentalne, uniwersalne, estetyczne, poznawcze, moralne, społeczne, witalne, pragmatyczne, prestiżowe i hedonistyczne. Czas według Autorki jest czymś cennym, co



może uchodzić za wartość lub też być środkiem pozwalającym na osiągnięcie innych wartości ważnych dla człowieka. Czas poświęcony na lekturę artykułu z pewnością będzie czasem wartościowym, pobudzającym do refleksji nad owocnym wykorzystaniem go we własnym życiu.

Dzieci posiadają niezwykłą zdolność kreatywności i aktywnego kształtowania otaczającej je rzeczywistości. W znacznej mierze od rodziców i nauczycieli zależy, czy potencjał ten zostanie wykorzystany i będzie służył rozwijaniu w młodym człowieku wartości etycznych. Zagadnienie to podejmuje pedagog Zofia Redlarska-Olek w tekście zatytułowanym *Wartości etyczne i wychowawcze w doświadczeniach dziecięcego teatru. Przestrzeń teatralna inscenizacji improwizowanych i gier dramowych*. Autorka wskazuje, jak wartościowo zorganizować tę przestrzeń edukacyjną, jaka jest w niej rola nauczyciela, jak należy właściwie przygotować uczniów do udziału w inscenizacjach improwizowanych i grach dramowych, aby ich aktywność stała się twórczością poszukującą i odnajdującą wartości dobra i prawdy. Artykuł stanowi cenne źródło wiedzy i refleksji dla osób zainteresowanych twórczymi metodami wychowawczymi.

Kolejny artykuł jest rezultatem współpracy zespołu psychologów: Małgorzaty Szcześniak, Agaty H. Świątek, Glorii Rondón, Celiney Timoszyk-Tomczak i Romana Szałachowskiego. W tekście pt. *Dzielenie się dobrem: wzajemność bezpośrednia i pośrednia w baśniach* Autorzy dokonują analizy dwóch form działań pomocnych, to jest wzajemności bezpośredniej i pośredniej, występujących w baśniach. W artykule Czytelnik odnajdzie refleksje poświęcone związkom baśni z wartościami i normami społecznymi, przykłady baśni z różnych stron świata zawierających wątki wzajemności oraz interesujące implikacje wychowawcze i edukacyjne w pracy z dziećmi wynikające z analizowanych treści.

Wielu autorów podkreśla znaczenie przyjmowanych wartości dla jakości życia człowieka. Pedagog Aneta Kamińska, Autorka tekstu *Wartości moralne uznawane przez rodziców uczniów zdolnych na podstawie badań*

*własnych*, wskazuje na związki zachodzące pomiędzy wartościami moralnymi uznanymi przez rodziców uczniów zdolnych a możliwościami rozwoju tej grupy młodych osób. Artykuł zawiera analizę teoretyczną i empiryczną. Autorka zwraca uwagę na różnorodność hierarchii wartości u badanych rodziców i pewną ich powtarzalność oraz ukazuje związek tychże z rozwojem postaw twórczych u dzieci. Lektura artykułu przynosi odpowiedź, na podstawie przeprowadzonych przez Autorkę badań własnych, na pytanie o to, jakie wartości moralne przyjmowane przez rodziców sprzyjają wspieraniu prawidłowego rozwoju wrodzonych zdolności dziecka.

Pedagog Justyna Strykowska-Nowakowska w artykule *Wartości i sprawności moralne w życiu młodzieży akademickiej* poddaje analizie kształt systemu wartości i jego miejsce w życiu młodych dorosłych. Charakteryzuje rozwój moralny w tym okresie życia, analizuje pojęcia wartości i sprawności moralnych w perspektywie filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki, udziela także odpowiedzi, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych, na interesujące pytania o świat wartości młodzieży akademickiej. Z lektury artykułu Czytelnik może dowiedzieć się, jak badana młodzież rozumie pojęcie wartości, jaką rolę odgrywają wartości w jej życiu, które wartości zajmują szczególne miejsce i czy zaznacza się w tym kontekście różnica pomiędzy kobietami a mężczyznami, czy młodzież akademicka doświadcza dylematów moralnych, a jeśli tak, to jaki mają one charakter. Autorka wieńczy swój tekst wnioskami dotyczącymi potrzeby i możliwości kształtowania wartości i sprawności moralnych w procesie wychowania i edukacji.

Kolejny zespół psychologów, Anna Jazukiewicz, Anna Starkowska i Daria Suchecka, w artykule pt. *Moralne korelaty nastawień wobec pracy studentów medycyny* przedstawił własne badania empiryczne. Ukierunkowano je na znalezienie odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieje związek pomiędzy wartościami i uczuciami moralnymi a nastawieniem wobec

pracy studentów medycyny. Interesujące dla Czytelnika może być teoretyczne przybliżenie i empiryczne zastosowanie stosunkowo rzadko wykorzystywanej typologii wartości psychologa Józefa Koziieleckiego oraz typologii nastawień wobec pracy pedagoga Waldemara Furmanka. Wnioski Autorki z przeprowadzonych badań mają wartość praktyczną. Mogą być wykorzystane w pracy dydaktyczno-wychowawczej z adeptami jednego ze specyficznych zawodów, jakim jest zawód lekarza, ale też odniesione porównawczo do innych profesji w przypadku kontynuacji badań.

Problematykę dylematów etycznych i prawnych wynikających z praktyki medycyny defensywnej, które znajdują odzwierciedlenie w relacji pomiędzy lekarzem a pacjentem, podejmuje prawniczka Daria Bienkowska w artykule *Poza wartościami. Relacja lekarza z pacjentem w kontekście praktykowania medycyny defensywnej*. Jak podaje Autorka, medycyna defensywna jest związana z doświadczanym deficytem wartości i wskazuje na kryzys relacji pomiędzy pacjentem a lekarzem. W tekście przedstawiona zostaje istota tytułowego zjawiska medycyny defensywnej oraz jej związku z medycznymi nadużyciami, jak również problematyka związana z klauzulą sumienia i wiernością własnemu kodeksowi moralnemu. Powiernictwo, troska i zaufanie przedstawione zostają jako pożądane wartości i postawy w relacji pomiędzy pacjentem a lekarzem.

Lucyna Majewska w artykule zatytułowanym *Natura czynu jako opis natury człowieka* prezentuje nowatorską koncepcję osoby polskiego filozofa i matematyka Andrzeja Grzegorzcyka. Propagator idei *non violence* wskazuje m.in. na zrozumienie i dialog jako wyznaczniki człowieczeństwa, walkę toczącą się w osobie ludzkiej w ciągu życia, istnienie i rozwiązywanie konfliktów w wyborze wartości czy też ludzką wrażliwość na istniejące wartości. Autorka na kanwie twórczości ucznia Władysława Tarkiewicza analizuje kondycję człowieka w świecie, wizję człowieka, człowieczeństwa i wartości oraz naturę czynu – działania i decyzje człowieka. Lektura artykułu niesie refleksję o tym, w jaki sposób człowiek poprzez

swoje wybory i zaangażowanie wychowuje siebie i innych do wyższych i bardziej użytecznych wartości.

Monografię wieńczy tekst zatytułowany *Kult wartości czy kult nicości?* Autorstwa prawnika Michała Boczka. Czytelnik znajdzie w nim refleksje nad tym, dokąd zmierza współczesny człowiek i jaki jest kres tej wędrówki. Autor wskazuje na rozdźwięk pomiędzy tym, czego człowiek pragnie, a tym, co czyni, pomiędzy wartościami a ich substytutami, i wpływ tego na kondycję współczesnych rodzin oraz wartości w nich (nie)obecne i pożądane. Co jest i co powinno być fundamentem współczesnej rodziny? Dokąd zmierza człowiek XXI wieku? Czy w kolejnych latach obecne będą bardziej wartości, czy bardziej nicość? Lektura artykułu dostarcza wielu spostrzeżeń i uwag pobudzających do refleksji nad moralną kondycją współczesnego człowieka.

Refleksja nad tą kondycją – obecną i przewidywaną – powinna nieustannie towarzyszyć decyzjom i działaniom człowieka. Nie chodzi przecież o to, żeby żyć jakkolwiek, lecz tak, by być szczęśliwym oraz by inni z nami byli szczęśliwi. Takiej refleksji, między innymi na podstawie przedłożonej monografii, życzą Czytelnikom, Autorom i sobie

Iwona Jazukiewicz  
Ewa Rojewska

*Andrzej M. de Tchorzewski*

Akademia Ignatianum

## CNOTY, WARTOŚCI I SPRAWNOŚCI MORALNE KATEGORIAMI JĘZYKA NAUK PEDAGOGICZNYCH

### Uwagi wstępne

„Cnota”, „wartość” i „sprawność moralna” to pojęcia należące nie tylko do języka teologii i etyki, weszły także do siatki terminów i pojęć języka nauk pedagogicznych. Dzięki nim starają się ukazać istotę i sens procesu wychowania, zwłaszcza wychowania moralnego. Przypomnijmy, że nauki pedagogiczne – podobnie jak wszystkie nauki humanistyczne i społeczne – nie dysponują hermetyczną siatką własnych definicji. Na ogół ich źródłem jest język potoczny oraz próba adaptacji pojęć stosowanych na gruncie innych dziedzin i dyscyplin naukowych<sup>1</sup> – to właściwość i cecha tych nauk, zwłaszcza nauk pedagogicznych i jej wszystkich subdyscyplin.

Sytuacja i kondycja nauk pedagogicznych powoduje, że ich zabiegi poznawcze rodzą nierzadko wiele nieporozumień, niejasności, a nawet trudności w nadawaniu i rozumieniu ich znaczeń i sensów. Pedagodzy

---

<sup>1</sup> Johann F. Herbart – twórca naukowego systemu pedagogiki – posługiwał się pojęciami należącymi do etyki i psychologii. Współczesne nauki pedagogiczne tworzą wiedzę o wychowaniu, powszechnie odwołując się do aparatury pojęciowej filozofii, nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk biologicznych i medycznych.

zdają sobie sprawę, że zapożyczanym pojęciom z innych dziedzin i dyscyplin nadaje się charakter nieostry, nieprecyzyjny w odniesieniu do ich pierwotnych znaczeń, czyli treści i zakresów. Powoduje to, że język nauk pedagogicznych cechuje pewna migotliwość, brak jednoznaczności, a niekiedy wieloznaczność. Chcąc ją ograniczyć, należy w miarę możliwości podejmować próbę doprecyzowania wielu znaczeń i pojęć, aby stały się przydatne w opisywaniu, wyjaśnianiu i interpretowaniu interesujących nas zjawisk. Innymi słowy, nauki pedagogiczne w większym stopniu muszą przywiązywać wagę do rozumienia już funkcjonujących nazw i terminów na gruncie innych dziedzin i dyscyplin wiedzy oraz podejmować próbę ich rzetelnego dostosowywania do potrzeb własnego języka naukowego. Każda nazwa i termin użyty w języku nauk pedagogicznych staje się pojęciem dzięki zdefiniowaniu, czyli ustaleniu ich sensów poprzez wskazanie treści i zakresu znaczeniowego.

Tymczasem definiowanie pojęć na gruncie nauk humanistycznych i społecznych nie jest zabiegiem ani prostym, ani łatwym, w przeciwieństwie do nauk formalnych, których przedmiotem badań są fakty językowe, fakty logiczne, a stosowaną metodą jest metoda aksjomatyczno-dedukcyjna. Nauki pedagogiczne, w przeciwieństwie do teologii i etyki, zalicza się do nauk empirycznych, a te przedmiotem swoich badań czynią fakty, zjawiska i związki między nimi zachodzące w rzeczywistości, a podstawową metodą ich poznania jest metoda hipotetyczno-dedukcyjna lub indukcyjna. To dlatego w naukach pedagogicznych mamy do czynienia z różnego rodzaju postaciami definicji. Najczęściej są to definicje sprawozdawcze, projektujące i regulujące<sup>2</sup>. Każdy z wymienionych typów definicji ma odmienny charakter.

Definicja sprawozdawcza zmierza do uchwycenia zastanego sensu konkretnego terminu czy wyrażenia. Dzieje się tak wówczas, gdy w naukach pedagogicznych stosuje się *in extenso* definicje sformułowane

---

<sup>2</sup> Por. T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, PWN, Warszawa 1986, s. 14 i n.

w ramach innych nauk. Jednakże nie zawsze istnieje możliwość skonstruowania definicji sprawozdawczej, gdyż nie do końca rozpoznane są intencje ich autorów oraz mogą one nie spełniać formalnych warunków poprawności. Jako przykład można podać definicje takich terminów, jak: *osobowość, socjalizacja, empatia, asertywność*, a także wiele innych, które cechują się wadami semantycznymi, jak *nieostrość* czy *wieloznaczność*.

Definicje projektujące wprowadzają do języka nauki nowe terminy poprzez nadawanie dotychczas stosowanym lub tworzonym nowe sensy znaczeniowe. Dzięki tym definicjom wzbogaca się język danej nauki. W związku z tym w języku nauk pedagogicznych pojawia się wiele nowych pojęć i wyrażen, którym autorzy nadają odmienne od dotychczasowych lub całkowicie nowe znaczenia. Przykładem mogą być takie nazwy, jak np.: *pseudowychowanie, antypedagogika, edukacja permanentna, edukacja równoległa, edukacja zdrowotna, edukacja seksualna, kształcenie zawodowe, pedagogika czasu wolnego*.

Definicje regulujące odwołują się częściowo i wykorzystują znaczenia zastanego wyrażenia, a częściowo je zmieniają, nadając mu nowy sens. I w tym przypadku nie brakuje przykładów w języku nauk pedagogicznych. Można przytoczyć tu takie nazwy, jak: *pedagogika dialogu, wychowanie wyobcowane, wychowanie zawładające, wychowanie toksyczne, wychowanie przestępcze, manipulacja pedagogiczna*.

### **Wychowanie drogą ku realizacji człowieczeństwa osoby ludzkiej**

Nauki pedagogiczne, podobnie jak większość nauk humanistycznych i społecznych, posługują się pojęciami mającymi wiele znaczeń. Przykładem może być słowo *wychowanie*, przez które pedagodzy rozumieją: (1) pielęgnowanie, opieka, (2) wpływanie, urabianie, kształtowanie, (3) nauczanie (lub/i uczenie się), kształcenie (wykształcenie), oświecenie (oświata); *wychowanie* jest wprowadzaniem wychowanka w świat wartości



kultury; *wychowanie* to proces samorzutnego rozwoju w zakresie różnego rodzaju doświadczenia nabywanego przez wychowanka; *wychowanie* to wszelkie działania w formie interakcji społecznych, mające na celu wywołanie trwałych pożądaných zmian w osobowościach ludzi; *wychowanie* to sterowanie procesami socjalizacyjno-enkulturacyjnymi oraz uczenie się jednostek podporządkowane celom kształtowania określonych dyspozycji osobowościowych; *wychowanie* jest zespołem czynności aktywizujących wychowanka do działania; *wychowanie* jest procesem realnym, rzeczywistym, głównie jednak procesem psychicznym i społecznym (humanistycznym); *wychowanie* to oddziaływanie na wszechstronny rozwój osobowości; *wychowanie* to działanie wywierające na człowieka określone wpływy; *wychowanie* to zjawiska przenikające całe życie społeczne; *wychowanie* to celowe sterowanie procesem uczenia się; dorastanie do zadań; *wychowanie* to kierowanie rozwojem drugiego człowieka<sup>3</sup>.

O *wychowaniu* mówimy w kilku znaczeniach: jako o czynności, czyli celowym działaniu (jakiego rodzaju? czym się charakteryzuje? do czego zmierza?); jako o procesie zmierzającym do zmian w osobowości człowieka przyczyniającym się do jego rozwoju (w czym przebiega? czego dotyczy? co wywołuje? jaką postać przybiera?); jako o wyniku/rezultacie czynności, efekcie procesu, który odzwierciedla się w oczekiwaniach i pożądaných zachowaniach (w czym się przejawia? jak się uzewnętrznia?).

Przykładowo przytoczone określenia *wychowania* potwierdzają jego polisemantyczny charakter, jaki nadają mu nauki pedagogiczne. Można wręcz powiedzieć, że w literaturze funkcjonuje wiele różnych definicji tego terminu, przy czym jedne mogą przeczyć drugim, niektóre kładą

---

<sup>3</sup> Przytoczone określenia terminu *wychowanie* mają źródło w analizie literatury pedagogicznej autorstwa: Antoniego B. Dobrowolskiego, Aleksandra Kamińskiego, Stefana Kunowskiego, Romany Miler, Heliadora Muszyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Henryka Rowida, Kazimierza Sośnickiego, Bogdana Suchodolskiego, Stefana Wołoszyna i Ryszarda Wroczyńskiego.



nacisk tylko na jakiś jego aspekt, uznając go za istotny, a inne mogą ten sam uznawać za mało znaczący.

Dla potrzeb naszych rozważań wskażemy tylko te definicje, które służyć mogą pełniejszemu ukazaniu związku pojęcia *wychowanie* z terminami *cnota*, *wartości moralne* i *sprawności moralne*.

Janusz Tarnowski w książce *Problemy chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej* dochodzi do pełnego i głębokiego przeświadczenia, iż wychowanie to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać swoje człowieczeństwo<sup>4</sup>.

Stanisław Ruciński w pracy *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe* konstatuje po prostu, że wychowanie jest w gruncie rzeczy wprowadzaniem człowieka w życie wartościowe<sup>5</sup>.

Mieczysław Gogacz w niewielkiej książeczce zatytułowanej *Podstawy wychowania* głosi, że wychowanie jest relacją łączącą człowieka, który jest podmiotem z kresem, czyli przedmiotem, którym są prawda i dobro<sup>6</sup>.

Tadeusz Ślipko w monumentalnym dziele zatytułowanym *Zarys etyki ogólnej* stoi na stanowisku, że wychowanie jest aktem rozumnego działania ludzkiego<sup>7</sup>.

Mimo pewnych różnic semantycznych w przytoczonych definicjach pojęcia *wychowanie* – wynikających z reprezentowanych przez przywołanych autorów różnych dyscyplin naukowych – upatrywać w nich możemy czegoś, co je łączy. Elementami tymi są: *człowieczeństwo*, *rozumne działanie*, *życie wartościowe* oraz *prawda i dobro*.

---

<sup>4</sup> Por. J. Tarnowski, *Problemy chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1982.

<sup>5</sup> Por. R. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwo PTWH, Warszawa 1988.

<sup>6</sup> Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.

<sup>7</sup> Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.



Schemat 1. Składniki człowieczeństwa

Źródło: opracowanie własne.

Łącząc różne podejścia do rozumienia tego, czym jest wychowanie, można przyjąć, że jest ono bytem psychospołecznym, w ramach którego rozumne działanie podmiotu wychowującego kieruje podmiot wychowywany ku życiu wartościowemu, opartemu na prawdzie i dobru, w celu dochodzenia przez niego do ustawicznego odkrywania i budowania własnego człowieczeństwa.

Konsekwencją takiego określenia terminu *wychowanie* jest pytanie o jego rezultat, czyli *człowieczeństwo*. Należy zatem zapytać, czym ono jest, jak je rozumieć, w czym się przejawia, czy w ogóle dysponujemy jakąś naukową definicją tego pojęcia? Na te pytania i im podobne poszukuje odpowiedzi antropologia filozoficzna, która rozważa kwestię natury ludzkiej, stawiając pytania jeszcze bardziej ogólne: kim jest człowiek, jakie jest jego miejsce i rola w świecie, do którego przynależy i który współtworzy wraz z innymi ludźmi. Analiza dziejów myśli antropologicznej daje na nie wiele odpowiedzi, lecz żadna nie znajduje powszechnej akceptacji.

Nie wdając się w analizę tej ważnej kwestii, dla potrzeb naszych rozważań możemy przyjąć założenie, że człowieczeństwo osoby ludzkiej odzwierciedla się w rozumnym odnajdywaniu sensu życia każdego pojedynczego człowieka. Temu odnajdywaniu służyć winien proces wychowania. Tadeusz Czeżowski powiada, że „życie sensowne to życie wartościowe, polegające na porządkowaniu realizowanych celów jakiejś idei nadrzędnej, w której poszczególne cele i działania wzajemnie nie wykluczają się, lecz uzupełniają się harmonijnie i wspierają wzajemnie (tworzą dorzeczną całość). Cele i działania muszą być etycznie dobre («cel godny życia»). Stąd warunkiem koniecznym nadania sensu swojemu życiu jest wyrobienie sobie etycznego charakteru”<sup>8</sup>.

Podstawą człowieczeństwa, a zarazem sensu życia są pewne idee, które odkrywa i poznaje każdy człowiek oraz ku którym zmierza w ciągu swojego jednostkowego życia. Idee, które język moralności nazywa cnotami, wraz z wartościami i sprawnościami moralnymi człowieka stanowią o jego człowieczeństwie.

## CZŁOWIECZEŃSTWO



Schemat 2. Determinanty czowieczeństwa

Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> Cyt. za: J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999, s. 19. Autor podaje źródło cytatu: T. Czeżowski, *Odczyty filozoficzne*, Towarzystwo Naukowe, Toruń 1958 (1969<sup>2</sup>), s. 157–160.

Cnoty, wartości moralne i sprawności moralne stanowią nierozzerwalny układ, będący warunkiem osiągnięcia człowieczeństwa przez osoby ludzkie.

### **Cnota w języku nauk pedagogicznych**

Papież Benedykt XVI powiada, że słowo *cnota* na giełdzie współczesnego języka nie posiada stałej wartości, że robi wrażenie nieco staroświeckie i staje się przedmiotem ironii, zarozumiałego sarkazmu wobec wszystkiego, co jest *starej daty*<sup>9</sup>. Samo słowo *cnota* od najdawniejszych czasów bywa różnie rozumiane, różnie odczytywane, gdyż nadaje mu się różne sensory znaczeniowe, różne ma ono konotacje w zależności od dziedziny wiedzy, która się nim posilkuje<sup>10</sup>. Tymczasem słowo *cnota* odnajdujemy we współczesnym języku nauk pedagogicznych. Służy ono jako pewna kategoria pojęciowa, za pomocą której rozważa się i opisuje różne płaszczyzny i wymiary bezpośrednio odnoszące się do podmiotów procesu wychowania<sup>11</sup>.

Przypomnieć należy, że cnoty podlegają różnej typologizacji. W teologii ze względu na źródło pochodzenia wyodrębnia się cnoty wlane i nabyte. Do cnót wlnych należą wiara, nadzieja i miłość. Cnoty nabyte to cnoty moralne, które dzieli się na cnoty kardynalne i pochodne.

Z kolei w różnych systemach etycznych kryterium podziału cnót jest drogą do osiągnięcia doskonałości człowieka. Stąd ich podział na cnoty: moralne, intelektualne i społeczne.

Co zatem oznacza słowo *cnota* i jak je rozumieć na gruncie współczesnych nauk pedagogicznych, zwłaszcza teorii wychowania, w tym teorii

---

<sup>9</sup> Por. *Elementarz Benedykta XVI Josepha Ratzingera dla pobożnych, zbuntowanych i szukających prawdy*, Wydawnictwo Literackie [b.r.w.], s. 182.

<sup>10</sup> Szczegółową analizę tego pojęcia znajdujemy w pracy: I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.

<sup>11</sup> Przykładem może być: I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty...*

wychowania moralnego? *Cnota* to postulat, pewna idea, określająca przymioty człowieka, dzięki którym jego życie może stawać się dobre i moralne. Słowo *cnota* w języku pedagogicznym niesie przesłanie i wskazuje, ku czemu podmiot wychowujący winien kierować wychowanca. Cnoty ukazują doskonałość, ku której winien zmierzać człowiek. Są one obrazem możliwych do osiągnięcia właściwości wychowanca, są projektem dla jego dążeń, działań i postępowania. Cnoty, jako idee, stanowią ważny element świadomości ludzkiej kształtowanej przez wychowanie.

Cnoty są fundamentem i budulcem różnych ideałów wychowania, przy czym trzeba zaznaczyć, że współwystępują one w nich i różne znajdujemy dla nich uzasadnienia. Dla przykładu wskażemy na możliwe występowanie różnych cnót w wybranych koncepcjach ideału wychowania.

Ideał wychowania religijnego, a mam tu na myśli ideał wychowania chrześcijańskiego (katolickiego), nakreśla sylwetkę człowieka autentycznie wierzącego i religijnego. Ideał ten konstruuje cnoty teologiczne, a wśród nich: cnoty Boskie, czyli wiara, nadzieja i miłość oraz cnoty nabyte, czyli cnoty moralne, które dzieli się na cnoty kardynalne: roztropność, umiarkowanie, sprawiedliwość i męstwo, a także cnoty pochodne, do których należą: miłosierdzie, hojność, wytrwałość, cierpliwość i pracowitość, nazywane tak, gdyż każdą z nich można sprowadzić do jednej z cnót kardynalnych, czyli głównych. Wymienione cnoty są elementami strukturalnymi ideału wychowania chrześcijańskiego. Kierowanie się ku cnotom boskim sprawia, że człowiek, zachowując godność osobową, wchodzi w relacje z Bogiem, który jest dla niego archetypem (pierwowzorem), dzięki któremu może zmierzać do własnej doskonałości, za którą ciągle i usilnie tęskni. Cnoty te pozwalają człowiekowi rozeznaczyć relację z Bogiem, Absolutem, i ukierunkowują go poza zasięg doświadczenia i poznania ludzkiego. Z kolei cnoty moralne stanowią o wartości człowieka oraz o jakości jego relacji z drugim człowiekiem.

Ideał wychowania laickiego ma swoje źródło w różnych orientacjach światopoglądowo-filozoficznych. Konstruuje się go na zasadzie całkowitego wykluczenia wszelkich podstaw nawiązujących do religijnego wymiaru życia człowieka, a cnotami w nim dominującymi są cnoty intelektualne. Laicki ideał wychowania sprowadza się do opisu doskonałości człowieka, której przedmiotem jest jego własna osoba oraz osobisty stosunek do otaczającego go świata materialnego i społecznego. W ideałach wychowania laickiego dopatrzeć się można odwołania do takich cnót, jak: mądrość, rozumiana jako dociekliwość poznawcza i otwartość umysłu; pomysłowość, czyli umiejętność pozyskiwania informacji potrzebnych do podejmowania właściwych decyzji; rozważa, rozumiana jako właściwość pozwalająca na ocenę tego, co jest korzystne, i tego, co szkodliwe. Cnoty te wskazują na możliwość uczynienia człowieka bardziej szczęśliwym i zarazem odpowiedzialnym za samego siebie i za swój świat przed nim samym.

Ideał wychowania demokratycznego odnosi się z reguły do opisu sylwetki dobrego obywatela, przynależącego do określonej wspólnoty państwowej. Treścią tego ideału są cnoty społeczne wskazywane przez różne doktryny państwowe i polityczne. Ideał ten kreują z reguły konkretne potrzeby społeczne, które mają służyć rozwojowi społecznemu określonej zbiorowości ludzkiej. Ich zaspokajanie jest możliwe wówczas, gdy człowiek będzie zmierzał do własnej doskonałości, którą wyrażają takie cnoty, jak: sprawiedliwość, którą można rozumieć jako wolę traktowania innych w taki sam sposób, jak samego siebie; życzliwość wobec drugiego człowieka, gdyż tylko wspólnie można przyczyniać się do pożytku i dobra publicznego, zaangażowanie w życie społeczne, zgoda na respektowanie norm przyjętych przez większość, odpowiedzialność, rozumianą jako ponoszenie konsekwencji za czyny dobre i złe; szczodrość, czyli chętnie i hojnie udzielanie pomocy potrzebującym. Przykładowo, wymienione cnoty wchodziły w skład treści ideału wychowania, który sam jako taki stanowi pewien

drogowskaz dla wychowawców, uświadamiając im potrzebę doskonalenia osoby wychowanka, aby ten miał wpływ na ulepszenie życia społecznego.

Z analizy tej wynika, że pedagog postrzegać winien cnoty jako pewne idee zgodne z nakazami rozumu, które uszczegółowiają opis ideału wychowania. Bez ich uwzględnienia sam ideał staje się sloganem, nic niemówiącym tekstem. Idzie o to, aby wychowawca potrafił rozeznaczyć w zbiorze cnót wskazanych w ideale wychowania dyrektywę ukierunkowującą doskonalenie osoby wychowanka poprzez realizację konkretnych celów wychowawczych.

### **Wartości moralne jako źródło celów wychowania**

Cnoty jako idee stają się wartościami wówczas, kiedy stanowią dla człowieka rozumnie uporządkowany ład wolnego działania ludzkiego zmierzającego do pomnażania i rozwinięcia doskonałości człowieka jako osoby. Innymi słowy, cnoty stają się wartościami, gdy człowiek odkrywa i rozumie ich sens oraz znaczenie w rozwoju własnej osoby.

Pojęcie *wartości* należy do języka aksjologii. *Wartości* definiuje się na różne sposoby, przypisując im określone właściwości ontyczne, które zawsze odnoszą się do ich realnej istoty, do istnienia jako bytu. Najbardziej ogólną definicją tego terminu jest stwierdzenie, że wartością jest to, co lepiej, żeby było, niż nie było. Wartość jest tym, co cenne, nieraz idealne; czymś, co istnieje w świadomości człowieka, i aby ją osiągnąć, trzeba wejść w relację osobową z drugim człowiekiem.

Od starożytności uznawano za uniwersalne i naczelne takie wartości, jak: prawda, dobro i piękno, które legły u podstaw wszystkich systemów aksjologicznych.

Na ogół w świadomości ludzkiej, w tym przypadku także rodziców i nauczycieli-wychowawców, funkcjonuje podział wartości, który w praktyce bardziej służy optymalizacji działań wychowawczych, gdyż upatruje



w nim źródła celów i zadań wychowawczych. Można je ująć w następujące układy:

- 1) wartości ostateczne, które określają cele dążeń poszczególnych ludzi, a odnoszą się do sfery *sacrum* (religijnego pojmowania Boga jako najwyższej i najbardziej doskonałej wartości i źródła innych) oraz *profanum* (ogólnoludzkie, powszechnie występujące w świadomości wszystkich ludzi, czyli transsubiektywne);
- 2) wartości podstawowe, które są fundamentem realizacji dobra wspólnego i mają wymiar społeczny (np. odpowiedzialność, wolność, tolerancja, równość, sprawiedliwość, pokój, patriotyzm, męstwo, wierność);
- 3) wartości codzienne, które cechują się zmiennością, konkretnością lub abstrakcyjnością i układają się na dwóch poziomach: egocentrycznym (dotyczą dobra jednostki, jak np. prawość, prawdomówność, umiarkowanie, łagodność, skromność) i allocentrycznym (skierowane są ku społeczeństwu, jak np. szczodrość, uprzejmość, umiar w uczuciach, słuszne oburzenie).

Aksjologia pedagogiczna przyjmuje najczęściej następujący podział wartości:

- wartości intelektualne, do których zalicza się: wiedzę, mądrość, erudycję, rozsądek, niezależność myślenia, krytycyzm, racjonalność, poznawczą dociekliwość;
- wartości moralne: dobro, miłość, uczciwość, prawość, wierność, godność, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, wolność, czyste sumienie, męstwo, odwaga, niezależność;
- wartości estetyczne: piękno, zachwyt, podziw, wrażliwość, sztuka;
- wartości religijne: Bóg jako wartość absolutna, dążenie do świętości, czyli heroicznego kierowania się prawdą i dobrem;



- wartości biotyczne: życie, zdrowie, sprawność fizyczna, higiena, kondycja fizyczna<sup>12</sup>.

Wszystkie wartości, jakimi kieruje się człowiek w doskonaleniu własnej osoby, mają wymiar i kontekst moralny oraz stanowią fundament celów wychowania w zakresie jego różnych obszarów. Mówimy o autentycznym wychowaniu intelektualnym człowieka wówczas, gdy jego podstawą jest prawda, wiedza, erudycja, dociekliwość poznawcza, krytycyzm; o wychowaniu moralnym – gdy przyjmujemy jako wartości dobro, sprawiedliwość, tolerancję, altruizm; o wychowaniu estetycznym – gdy są nimi piękno, zachwyty, wrażliwość na dzieła sztuki i to, co człowieka otacza; o wychowaniu zdrowotnym – gdy uznajemy takie wartości, jak: życie, zdrowie, kondycja; o wychowaniu religijnym decyduje wiara, nadzieja i miłość. Każda z tych wartości wymaga zdefiniowania, czyli nadania jej znaczenia. Złożony świat wartości stanowi źródło naczelných celów wychowania.

Cele wychowania są w praktyce wychowawczej drogowskazem w podejmowaniu działań pedagogicznych, które uświadamiają nauczycielowi to, że uczeń-wychowanek jest bytem niepodzielnym i niepowtarzalnym mimo swojej całej złożoności. Kierowanie się celami wychowania w wielopostaciowych procesach pedagogicznych ma wprowadzić ucznia-wychowanika w świat wartości poprzez ich poszukiwanie, odkrywanie, a także przeżywanie. To dzięki nim i poprzez nie uczeń-wychowanek uświadamia sobie ważność stawiania pytań o sens życia. Na ogół są to pytania:

- Według jakich ideałów i jakiego porządku wartości żyć?
- Ku czemu warto dążyć w życiu?
- Jak żyć, aby życia nie zmarnować i aby było ono bardziej wartościowe?

---

<sup>12</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Rodzina i szkoła jako środowiska wychowawcze” 2014, t. 34 nr 4, s. 9–17.

- W imię czego żyć, skoro każde ludzkie życie ma swój kres?
- Co człowiek powinien czynić, jak działać i postępować, aby swojemu życiu nadać sens?
- Czemu należy się poświęcić?
- Jak i dlaczego radzić sobie z trudnościami?

Poszukując odpowiedzi na te i podobne pytania, wychowanek kieruje się ku odkrywaniu sensu swojego życia. Odkrywanie wartości, angażowanie wokół nich myśli, woli i działania zgodnego z nimi, ułatwia młodemu człowiekowi zrozumienie siebie i otaczającego go świata społecznego i przyrodniczego. Wartości są źródłem celów wychowania, gdyż stanowią fundament umożliwiający pracę nad własnym rozwojem i doskonaleniem się jako osoby.

Zauważmy na koniec tych rozważań, że w ciągu wieków ukształtowały się dwie podstawowe, różniące się w sposób zasadniczy, koncepcje dotyczące problematyki wartości moralnych. Jedną z nich jest koncepcja absolutystyczna, która twierdzi, że istnieje niezmienny świat wartości moralnych, które mają charakter obiektywny i niezależny od człowieka<sup>13</sup>, wyznaczają bowiem porządek i ustalają ład moralny w świecie społecznym. Druga koncepcja, nazywana relatywistyczną, stoi na stanowisku mówiącym, że wartości moralne mają charakter zmienny, zależny od warunków historycznych danej epoki oraz od nastawienia poszczególnych jednostek<sup>14</sup>. Takie podejścia do koncepcji wartości moralnych mogą być wyrazem orientacji światopoglądowej podmiotów procesu wychowawczego, chociaż nie muszą wpływać na rozumienie sensu samych wartości uznawanych za podstawę celów wychowania.

---

<sup>13</sup> Taki pogląd głosili w starożytności Sokrates, Platon, Arystoteles i stoicy, a w czasach nowożytnych Lotze, Moore, Scheler, etyka chrześcijańska oraz w jakimś stopniu Kant.

<sup>14</sup> W orientacji relatywistycznej wyodrębnia się dwa nurty: relatywizm obiektywistyczny (marksizm, ewolucjonizm) oraz relatywizm subiektywistyczny (epikureizm, utylitaryzm neopozytywistyczny, emotywizm i egzystencjalizm reprezentowany przez subiektywizm i sytuacjonizm). Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej...*, s. 197–198.

## Sprawności moralne fundamentem postawy podmiotów wychowywanych

Dla większej wyrazistości i potrzeb działań pedagogicznych podjęliśmy próbę ukazania różnic pomiędzy nazwami: *cnota*, *wartość moralna* i *sprawność moralna*. Wcześniej stwierdziliśmy, że cnoty to pewne idee i postulaty określające przymioty człowieka, niosące przesłanie i wskazujące, ku czemu podmiot wychowujący winien kierować wychowanek. Cnoty ukazują doskonałość, ku której winien zmierzać wychowanek. Są one projektem właściwości osobowości wychowanek i mogą być miarą jego dążeń, działań i postępowania moralnego. Cnoty stają się wartościami moralnymi wówczas, gdy człowiek odkrywa i rozumie ich sens oraz znaczenie w rozwoju własnej osoby, gdy stanowią źródło celów i zadań wychowawczych.

Tymczasem filozofowie i etycy nierzadko utożsamiają cnoty ze sprawnościami moralnymi. T. Ślipko SJ daje temu wyraz w swoim monumentalnym dziele, którego część, zatytułowana *Aretologia, czyli nauka o cnotach moralnych*, zawiera rozdział o znamienym tytule: *Ogólna teoria cnot, czyli sprawności moralnych*<sup>15</sup>. Analiza zawartego w nim tekstu prowadzi do wniosku, że w ujęciu tego autora pojęcie *cnoty* jest synonimem pojęcia *sprawność moralna*.

Podobny pogląd prezentuje Józef Maria Bocheński, który mówi, że „*cnotą* nazywamy dodatnią *sprawność moralną*”<sup>16</sup>. Filozof ten przyjmuje, że „*sprawność* jest to dyspozycja umożliwiająca stałe, sprawne i (do

---

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 389–411.

<sup>16</sup> J. Bocheński, *Dzieła zebrane*, t. 5: *Etyka*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1995, s. 54.

pewnej miary przynajmniej) przyjemne działanie w pewnej dziedzinie i w pewnym kierunku”<sup>17</sup>. Trudno nie zgodzić się z tym filozofem, gdyż różne dyscypliny naukowe operują wieloma typami sprawności człowieka. J. Bocheński twierdzi, że „sprawności moralne rozpadają się [...] na sprawności *dobrotne*, czyli *cnoty*, i ujemne, zwane *wadami*. Sprawność moralna jest cnotą, jeśli daje skłonność do czynów moralnie dobrych, czyli zgodnych z ideałem moralnym. Sprawnością taką, a więc cnotą, jest np. koleżeństwo, honor, męstwo, cierpliwość, zimna krew; ujemną będzie natomiast sobkostwo, małoduszność, tchórzostwo, niecierpliwość, skłonność do przesadnej oceny położenia itp.”.

Jacek Woroniecki dzieli wszystkie sprawności człowieka na trzy grupy. Do pierwszej zalicza wszystkie usprawnienia należące do dziedziny życia fizjologicznego, do drugiej – sprawności poznawcze, które dzieli na teoretyczne, czyli intelektualne, oraz praktyczne, czyli techniczne, a do trzeciej grupy należą sprawności moralne, czyli cnoty i wady<sup>18</sup>. Autor ten zatem, podobnie jak wcześniej wymienieni uczeni, utożsamia sprawności moralne z cnotami. Sprawności moralne posiadają swoje charakterystyczne cechy, które odróżniają je od sprawności fizjologicznych i poznawczych. Do nich należą: „1-e *dwoistość* dzieląca je na dodatnie, czyli cnoty i ujemne, czyli wady, po 2-e dynamiczny *antagonizm* między nimi, wreszcie po 3-e wewnętrzna *solidarność*, inna zresztą i większa między cnotami niż między wadami [...]”<sup>19</sup>.

Tymczasem wiemy, że naturalną potrzebą każdego człowieka jest dążenie do osiągania różnych sprawności, do bycia sprawnym we wszystkich możliwych wymiarach ludzkiej egzystencji. Pojęciu *sprawność* nadaje się na ogół dwa znaczenia: (1) jako biegłość, czyli: zręczność, umiejętność,

---

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986, s. 338.

<sup>19</sup> Tenże, s. 344.

pewność, gwarancja, stałość, zdecydowanie, mistrzostwo, a także (2) jako niezawodność, czyli: odpowiedzialność, wiarygodność, prawdziwość, nieomylność. Osiąganie przez człowieka sprawności wiąże się ze świadomym wysiłkiem na rzecz własnego rozwoju lub zachowaniem optymalnego poziomu w określonym zakresie.

Na ogół poszczególne subdyscypliny nauk pedagogicznych zwracają uwagę na sprawności, które w takim samym stopniu odnoszą się zarówno do podmiotów wychowywanych (dzieci, młodzieży), jak i podmiotów wychowujących (nauczycieli, wychowawców czy rodziców). Są to następujące typy sprawności:

- *sprawności fizyczne* – wiążą się z kategorią zdrowia; to pożądaný stan zdrowia człowieka, który umożliwi optymalne funkcjonowanie gwarantujące zdolność do samodzielnego i niczym nieograniczonego życia, odpowiednio do poziomu rozwojowego i wieku;
- *sprawności psychiczne* – wiążą się z pojęciem psychiki i przeżyciami psychicznymi; sprawności psychiczne odnoszą się do stanu świadomości i jej treści, wyrażające się w myślach, marzeniach, pragnieniach odczuwanych przez człowieka, z których zdaje on sobie sprawę;
- *sprawności intelektualne* – wiążą się z takimi kategoriami, jak: wiedza, erudycja, mądrość, które decydują o otwartości rozumu, zdrowym rozsądku, przenikliwości umysłu, krytycyzmie, dzięki czemu człowiek pragnie poznawczo oswajać otaczający go świat.

Pozostaje nam kwestia rozumienia pojęcia *sprawności moralnych*, przez które można rozumieć niezawodność w postępowaniu, będącą relacją skierowaną na zewnątrz podmiotu działającego.

Sprawność moralna to stała skłonność i nabyta gotowość do spełniania dobra, pod warunkiem, że człowiek odróżnia dobro od zła. Sprawność moralna to etyczny wymiar postępowania każdego człowieka. Treścią sprawności moralnych jest dobro moralne.

Sprawność moralna wyraża się w dążeniu człowieka do dobrego działania; to także trafność decyzji moralnych według pewnego porządku dóbr; to powinność, gdzie wartość ma charakter instrumentalny; to postępowanie, ale także walka, w której pokonuje się namiętności; to aktywna wola człowieka skierowana na dobro. Sprawności moralne kształtują charakter człowieka, rozumiany jako zespół właściwości etycznych, który wpływa na jego relacje z uczestnikami życia wspólnotowego i publicznego.

Sprawność moralna – to praktyczny wymiar cnót i wartości, do których dochodzi się poprzez właściwie zorganizowane procesy pedagogiczne, dzięki którym człowiek je nabywa, kształtuje w sobie poprzez ich rozumienie i potwierdza ich istnienie w swoim postępowaniu.

### **Uwagi końcowe**

Powierzchniowość życia współczesnego człowieka nie sprzyja w żaden sposób refleksji nad znaczeniem cnót, które w świetle każdej orientacji światopoglądowo-filozoficznej są obrazem (ideami, postulatami) ludzkiej doskonałości. Z kolei wartości moralne, na które wskazuje aksjologia pedagogiczna, są w praktyce społeczno-wychowawczej w coraz większym stopniu wypierane przez tzw. codzienne wartości, do których należy zaliczyć takie, jak: materialne, instrumentalne czy odnoszące się do dóbr kształtujących postawy konsumpcyjne współczesnego człowieka. Wynika to z rozpowszechnionego relatywizmu etycznego, który prowadzi do deprawacji, demoralizacji i nihilizmu (zwłaszcza młodego pokolenia). Konsekwencją tego jest upadek moralności, rozwiązłość obyczajów, zepsucie, brak karność i dyscypliny. Wartości etyczne (dobro i zło) oraz związane z nimi normy i oceny nabierają charakteru względnego, subiektywnego. Odrzucanie przyjętych norm, zasad, wartości natury społecznej, religijnej, estetycznej, etycznej czy narodowej powoduje schodzenie/zejście na drogę niemoralną.

Pamiętać należy o tym, że pedagogika nie jest jedynie nauką zajmującą się pasywnym poznawaniem złożonej i skomplikowanej rzeczywistości wychowawczej, ale jest także nauką mającą ułatwiać trafne wybory w działaniach, a refleksja poznawcza powinna znajdować odzwierciedlenie w sztuce, jaką jest edukacja i socjalizacja dorastających. Współczesny kryzys, jaki towarzyszy procesom wychowania, można pokonywać poprzez zrozumienie i docenienie wysiłków pedagogów na rzecz kształtowania sprawności moralnych dzieci i młodzieży. Takie podejście może gwarantować w dużym stopniu przełamywanie pojawiających się trudności wychowawczych oraz usprawnianie działań na rzecz wspomagania wychowanków w ich osobowym i społecznym rozwoju.

### **Bibliografia**

- Bocheński J., *Dzieła zebrane*, t.5: *Etyka*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1995.
- Elementarz Benedykta XVI Josepha Ratzingera dla pobożnych, zbuntowanych i szukających prawdy*, Wydawnictwo Literackie [b.r.w.].
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów, 1993.
- Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
- Mariański J., *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, PWN, Warszawa 1986.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwo PTWH, Warszawa 1988.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1982.



Tchorzewski de A.M., *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Rodzina i szkoła jako środowiska wychowawcze” 2014, t. 34, nr 4.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986.

VIRTUOUSNESS, VALUES AND MORAL SKILLS  
ARE THE CATEGORIES APPLIED IN THE LANGUAGE  
USED BY EDUCATION SCIENCES

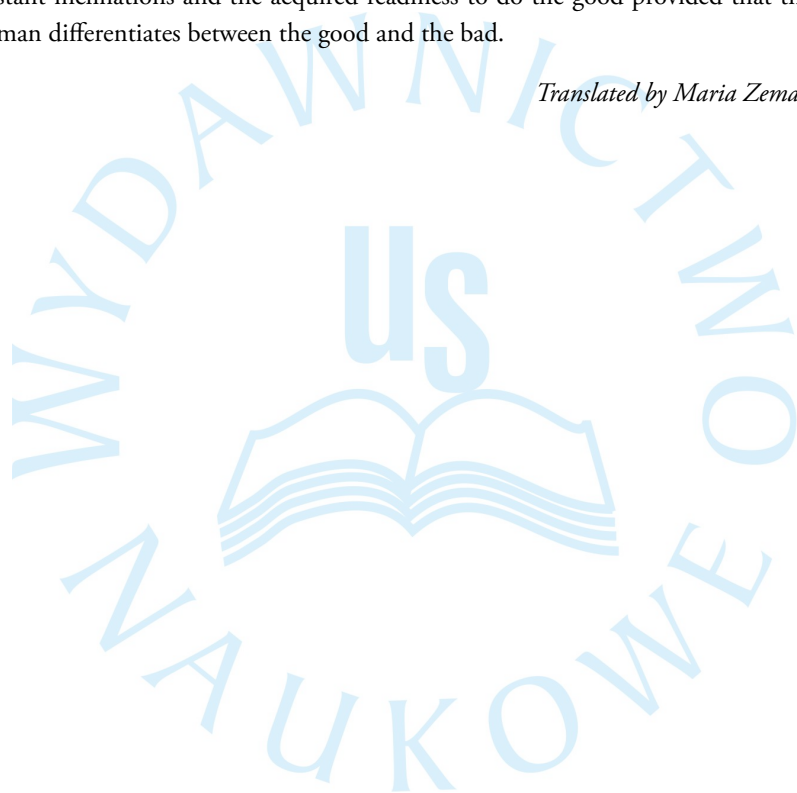
**Summary**

The language of education sciences features little preciseness in the meanings of its definitions and concepts. Therefore, there is a need for their continuous defining that is supposed to serve the purpose of their more precise application in the process of describing and explaining the actions, phenomena and educational processes that are studied by educational sciences. It is essential to create a network of definitions and portray the relations occurring among them in terms of equivalency, subordination and imperativeness. Only such measure may facilitate the objectivity of the language of the education sciences. The substance being the subject matter of their studies requires respect for the credibility and reliability principles, even though the conclusions and general statements deducted from the studies are, as such, merely of probable nature. It specifically refers to the area which is defined as the moral education. Without having occupied the standing regarding the meaning of such definitions as virtuousness, moral values and skills it is impossible to judge on its essence, structure and meaning in the process of formation of moral attitude and behavior. They are the result of the knowing and comprehending educational activity that directs a child towards the valuable life based on the truth and the good. In the man's ethical attitude and moral behavior, his humanity is clearly expressed, which is demonstrated in the discovery of the person-related sense of life. The virtues are



certain ideas and statements indicating the way for improvement and perfection of one's own self, and failure to discern them means that education is losing its sense. They provide the foundation of the moral values that should be treated as the source of the education goals and tasks. The moral skills, in turn, are constant inclinations and the acquired readiness to do the good provided that the man differentiates between the good and the bad.

*Translated by Maria Zeman*





*Ryszard Kozłowski*

Akademia Pomorska w Słupsku

## EDUKACJA INKLUZYJNA W UJĘCIU PAPIEŻA FRANCISZKA

*Otóż jeden i drugi z nas potrafi [...] opowiadać o wielu i pięknych dziełach  
swojego ojca [...]. A o swoich dziełach żaden z nas nie ma nic do opowiadania.*

*Więc tego nam troszkę wstyd [...]*

Platon, *Laches*

### Wprowadzenie

Oryginalny program edukacji inkluzyjnej zaproponował papież Franciszek na Kongresie Edukacyjnym w Rzymie. Kongres odbył się dniami 18–21 września 2015 roku pod wymownym tytułem: *Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova*<sup>1</sup>. Wybór roku 2015 na spotkanie edukatorów i wychowawców chrześcijańskich całego świata nie był przypadkowy. Minęło bowiem 50 lat od ogłoszenia na Soborze Watykańskim

---

<sup>1</sup> Por. *Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova. Instrumentum laboris*, Città del Vaticano 2014; *Discorso dal Santo Padre Francesco ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per L'Eudacazione Cattolica (Degli Istituti di Studio)*, Aula Paolo VI, 21 novembre 2015, <https://w2.vatican.va> (24.04.2016).

II Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*<sup>2</sup>, a 25 lat od wydania przez Jana Pawła II konstytucji apostolskiej *Ex corde Ecclesiae*<sup>3</sup> na temat tożsamości i misji katolickich uniwersytetów.

Papież Franciszek nie po raz pierwszy występował w obronie człowieka i wartości humanistycznych, przeciw wykluczeniu społecznemu i kulturowemu, przeciw programom społeczno-politycznym, które utrudniają bądź uniemożliwiają jego osobowy rozwój<sup>4</sup>. W zamykającej Kongres dyskusji z papieżem padły wskazówki odnośnie do drogi, którą powinna iść współczesna edukacja. Tą „drogą” jest człowiek<sup>5</sup>.

### Od *Gravissimum educationis* do *Ex corde Ecclesiae*

Pośród licznych wątków tematycznych rozwijanych przez Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim na szczególną uwagę zasługują te, które omawiają problematykę wychowania naturalnego i chrześcijańskiego, następnie współodpowiedzialności Kościoła za wychowanie, a także obecności Kościoła w świecie intelektualnym. Papież, odnosząc się do

---

<sup>2</sup> Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (*Gravissimum educationis*), w: *Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1967, s. 303–323.

<sup>3</sup> Jan Paweł II, *Konstytucja apostolska Ojca Świętego Jana Pawła II O uniwersytetach katolickich (Ex corde Ecclesiae)*, Rzym 1990, <http://www.opoka.org.pl> (24.04.2016).

<sup>4</sup> Por. Franciszek, *Evangelii gaudium. O głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*, Rzym 2013.

<sup>5</sup> Franciszek najwyraźniej nawiązuje do sformułowania Jana Pawła II z jego pierwszej encykliki – *Redemptor hominis* (Rzym 1979). W rozdziale pt. *Wszystkie drogi Kościoła prowadzą do człowieka* napisał, że to „człowiek jest drogą Kościoła – drogą, która prowadzi niejako u podstawy tych wszystkich dróg, jakimi Kościół kroczyć powinien, ponieważ człowiek – każdy bez wyjątku – został odkupiony przez Chrystusa, ponieważ z człowiekiem – każdym bez wyjątku – Chrystus jest w jakiś sposób zjednoczony, nawet gdyby człowiek nie zdawał sobie z tego sprawy: «Chrystus, który za wszystkich umarł i zmartwychwstał, może człowiekowi przez Ducha swego udzielić światła i sił, aby zdolny był odpowiedzieć najwyższemu swemu powołaniu»”. Tamże, nr 14.

tych zagadnień, dał wyraz aktualności postawionych na Soborze Watykańskim II kwestii, a przede wszystkim konieczności ich rozwijania w czasach współczesnych, we współczesnej kulturze, w której dokonuje się wiele zmian na każdej niemal płaszczyźnie<sup>6</sup>.

Wychowanie w duchu chrześcijańskim – co stwierdza się w Deklaracji – skoncentrowane jest na człowieku. Głęboko zakorzeniony humanizm jest kamieniem węgielnym wszelkich wyprowadzanych i rozwijanych postaw edukacyjnych. Otwarcie na człowieka, na jego przyrodzoną, niezbywalną, nienaruszalną godność, jest tym samym zapewnieniem jednostce jak najlepszych warunków rozwoju. Takie ujęcie tematu potwierdza poszanowanie najcenniejszych wartości w ludzkim życiu, w tym prawa do edukacji, do wychowania odpowiadającego celom postawionym przez samego siebie, a które dostosowuje się do jego wrodzonych właściwości: „różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie z innymi narodami współżycie dla wspierania prawdziwej jedności i pokoju na ziemi. Prawdziwe zaś wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, której człowiek jest członkiem i w której obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział”<sup>7</sup>. W uzasadnieniu takich priorytetów Deklaracja bierze pod uwagę pełny rozwój osoby ludzkiej, do której zmierza wychowanie, następnie uzasadnienie to wzmacnia odniesieniem do czynników religijnych, nadprzyrodzonych, przypominając, że wszyscy są dziećmi Bożymi.

---

<sup>6</sup> Już na wstępie *Deklaracji* zwraca się uwagę, że ludzie „bardziej świadomi swojej godności i swego obowiązku, pragną coraz aktywniej brać udział w życiu społecznym, a zwłaszcza w życiu ekonomicznym i politycznym; prawdziwy postęp techniki i badań naukowych, nowe środki porozumienia społecznego dają ludziom mającym więcej wolnego czasu od zajęć, sposobność łatwiejszego dostępu do spuścizny myślowej i kulturalnej, jak też do wzajemnego uzupełniania się przez ściślejsze powiązania tak między grupami społecznymi, jak i między samymi narodami” (*Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim...*, s. 313).

<sup>7</sup> Tamże, s. 314.

Papież Franciszek odnosi się do idei zawartych w Deklaracji i używa odmiennej argumentacji, kreśląc horyzonty rozwoju człowieka i edukacji. Stosuje argumentację *stricte* humanistyczną, a człowiek jest dla niego najcenniejszym drogowskazem. Franciszek myśli „według człowieka”, myśli „według wartości humanistycznych”, myśli „według osoby”<sup>8</sup>. Operując takimi kategoriami, nieustannie potwierdza, iż najważniejsza jest Prawda, którą żyje indywidualny człowiek, niezależnie od wyznania, religii, kultury. Prawda oparta jest na wierze w człowieka, w wartości egzystencjalnego świadectwa, uznania człowieka i jego życia za pewnego rodzaju ostateczną wartość. Podążanie za Prawdą pozwala na przekształcenie zdeformowanej często rzeczywistości w istną sztukę życia, która potrafi odrodzić na nowo wiarę w człowieka, w jego osobowy potencjał, w piękno i świętość jego istnienia. Na wstępie kongresowego przemówienia zaznaczono wyraźnie, że chodzi o taki model współczesnej edukacji, który wprowadza człowieka w całą prawdę<sup>9</sup>.

W wydanej w 1990 roku przez Jana Pawła II konstytucji apostołskiej *Ex corde Ecclesiae* zawarte zostały aspekty duchowe programu dotyczące rozwoju uniwersytetów katolickich. Zauważa, że uniwersytet katolicki wyróżniać się powinien wolnością w poszukiwaniu „całej prawdy o naturze, o człowieku i o Bogu”<sup>10</sup> oraz przygotowywać uczonych i wychowaw-

---

<sup>8</sup> Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1994.

<sup>9</sup> Por. *Discorso del Santo Padre Francesco...*, s. 1. Franciszek zauważa, że nie może być innej edukacji chrześcijańskiej jak ta, która opiera się na wydarzeniu wcielenia – że Bóg stał się człowiekiem, że wszedł w ludzki świat opanowany przez grzech, bunt i słabość, że nie brzydził się człowiekiem, lecz – przeciwnie – objawił mu swoje miłosierdzie. To jest pełna prawda o człowieku, tu jest jej źródło – jest nią Jezus Chrystus (Bóg-Człowiek). Przyjmuje ona wiele postaci, jedną z nich, o której *notabene* mówił papież, jest transcendencja. Bez niech nie ma edukacji ani humanistycznej, ani tym bardziej chrześcijańskiej.

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *Ex corde Ecclesiae*, nr 4; por. R. Kozłowski, *Filozofia wiary i rozumu*, w: tegoż, *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2015, s. 222–236. Kreśląc perspektywy filozofii chrześcijańskiej, której

ców do bezinteresownej służby, która polega na „głoszeniu sensu prawdy, tej fundamentalnej wartości, bez której nie może istnieć wolność, sprawiedliwość i godność człowieka”<sup>11</sup>. Zwraca uwagę fakt, że Jan Paweł II wzywał do uprawiania nauki w duchu uniwersalnego humanizmu, bez lęku i z entuzjazmem, podążając za Logosem – samą Prawdą, „którego Duch zrozumienia i miłości pozwala człowiekowi odkrywać własnym rozumem najwyższą rzeczywistość, swe źródło i przeznaczenie”<sup>12</sup>.

W ogólniejszym zamyśle dla Jana Pawła II istotny jest dialog kulturowy. Służy on lepszemu poznawaniu kultur, rozróżnianiu ich aspektów pozytywnych i negatywnych, diagnozowaniu i zaradzaniu występujących w nich problemów, zwłaszcza tych, które niszczą i degradują egzystencję człowieka. Każda kultura ma swoją wartość, jednak jednym z ważniejszych elementów danej kultury jest jej stosunek do osoby ludzkiej, do jej wolności i godności, poczucie odpowiedzialności oraz otwartość na transcendencję”<sup>13</sup>.

Organizatorzy Kongresu Edukacyjnego w Rzymie, przygotowując tzw. *Instrumentum laboris*, nawiązali także do tego dokumentu, aby pod-

---

głównym celem jest zgłębianie prawdy o człowieku, autor zauważa, że filozofia ta bada rzeczywistość przez pryzmat podwójnego źródła poznania: w pryzmacie prawd wiary i poznania ściśle filozoficznego, przy czym wiara jest tzw. światłem ciemnym, darowanym z góry, nieprzeniknionym i nieposiadanym. Jednak – jak zauważa św. Teresa Benedykta od Krzyża (E. Stein), filozofka i karmelitanka – „pozwała nam coś zrozumieć, ale tylko po to, aby nas naprowadzić na coś, co dla nas pozostaje niepojęte. Ponieważ ostateczna przyczyna (*Grund*) wszelkiego jestestwa jest niezgłębiona, dlatego wszystko, co ujrzane z jej perspektywy, kieruje się ku «ciemnemu światłu» wiary i tajemnicy, a to, co pojmowalne, nabiera niepojętej głębi” (E. Stein, *Byt skończony a byt wieczny*, tłum. I. Adamska, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1995, s. 57).

<sup>11</sup> Jan Paweł II, *Ex corde Ecclesiae...*, nr 4.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże, nr 45; por. C.S. Bartnik, *Kultura i świat osoby*, Wydawnictwo Standruk, Lublin 1999; R. Kozłowski, *Kultura jako „locus” samorealizacji osoby ludzkiej*, w: *Edukacja dla człowieka – wychowaniem do uniwersalizmu*, red. J. Kwapiszewski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2004, s. 73–84.

kreślić, że konstytucja poprzedniego papieża w przekazie tych istotnych treści jest aktualna. Zachęca ona do konfrontowania ze sobą różnych dziedzin nauki, aby odsłonić istniejące ograniczenia i zniewolenia i by móc wskazać cenne kierunki dla tych, którzy pracują w szkolnictwie wyższym<sup>14</sup>.

W odpowiedziach na zadawane przed kongresem robocze pytania dotyczące kształtu szkół i uniwersytetów katolickich padały wyraźne sugestie, by respektować godność każdej osoby i jej wyjątkowość<sup>15</sup>, nie redukując grupy do masy, a osoby do przedmiotu lub dosłownie numeru. Konieczna jest ponadto wrażliwość na podmiotowe aspekty rozwoju człowieka, na jego uczucia, etykę, aksjologię i duchowość, by mógł twórczo współpracować z innymi w duchu wolności i koncentracji na każdej osobie<sup>16</sup>. Kongres już na etapie przygotowań wyraźnie zwrócił uwagę na człowieka jako na osobę, która stanąć powinna w centrum edukacyjnej troski, z podkreśleniem jej różnorodności i polimorficznej kultury, w której żyje<sup>17</sup>.

W ten sposób papież wyraził troskę o każdego człowieka, o jego rozwój, dając wyraz przekonaniu, że edukacja w duchu chrześcijańskim jest edukacją uniwersalną. Watykan, współpracując z UNESCO<sup>18</sup>, potwierdził, że wspólnym celem edukatorów jest doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Podkreślano przy tym konieczność zadbania o wysoką jakość procesu kształcenia, nawiązu-

---

<sup>14</sup> Por. *Educare oggi e domani...*, s. 16.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 17; P. Paolin, *Società dal profilo multi-identitario obbligano a percorrere i sentieri ardui del dialogo*, „Osservatore Romano” 3.06.2015.

<sup>16</sup> Por. tamże, s. 18.

<sup>17</sup> Por. tamże, s. 19–20.

<sup>18</sup> UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury) powstało 16 listopada 1945 roku na mocy podpisanego Aktu Konstytucyjnego, w preambule którego czytamy, że ponieważ wojny rodzą się w umysłach ludzi, również w ich umysłach powinny być zwalczane. <http://www.unesco.pl/unesco/misja-unesco> (24.04.2016).



jąc do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (art. 26 teże Deklaracji o powszechnym prawie do edukacji)<sup>19</sup>.

### **Transcendentna godność człowieka**

W kontekście przyspieszonego rozwoju cywilizacyjnego tworzenie instytucji prawdziwie chrześcijańskich, szkół i ośrodków naukowych powinno dokonywać się według zasad wynikających z kultury spotkania i dialogu, wbrew kulturze wykluczenia i separacji, niepoahamowanego konsumpcjonizmu i stygmatyzacji – według zasad, które rodzi sama godność. Istotne jest także permanentne poszukiwanie adekwatnych do sytuacji sposobów bycia chrześcijańskich pedagogów w czasach „trzeciej wojny światowej”, która oddziela człowieka od świata, człowieka od człowieka, kulturę od kultury, która nie liczy się z godnością jednostki, jak i całych społeczeństw.

Dla Franciszka mówienie o edukacji katolickiej oparte jest bezpośrednio na myśleniu o człowieku i jego wrodzonej godności. W uzasadnieniu zwracał uwagę, że źródłem tożsamości katolika jest Bóg, który stał się człowiekiem. Dlatego konieczne jest praktykowanie postaw otwartych na wartości ludzkie, gdyż to one właśnie otwierają „drzwi” serca i umysłu na „nasienie chrześcijańskie”. W następnej kolejności przychodzi wiara.

---

<sup>19</sup> Artykuł 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka „1. Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych. 2. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju” (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta i proklamowana przez rezolucję Zgromadzenia Ogólnego ONZ. 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 roku).

Jednak edukacja chrześcijańska nie polega tylko na katechizowaniu – to jest tylko jedna z jej części, jeden z jej wymiarów. Z takiej postawy rodziłby się prozelityzm, przed którym papież wyraźnie przestrzega. Edukacja chrześcijańska polega na wychodzeniu ku wartościom ludzkim, na prowadzeniu dzieci i młodzieży ku nim w całej ich rzeczywistości i realizmie (całościowo). Ów realizm bycia ku wartościom oznacza nie co innego, jak otwarcie na transcendencję, której dziś wyraźnie brakuje.

Według Franciszka na tym właśnie polega współczesny kryzys światowej edukacji (w perspektywie chrześcijańskiej) – że jest ona zamknięta na transcendencję. Jedną z przyczyn tego zamknięcia jest neopozytywizm, który wychodzi z propozycją edukowania i wychowywania w duchu wartości immanentnych, pragmatycznych i utylitarystycznych, zubożając tym samym egzystencjalne i aksjologiczne horyzonty rozwoju człowieka. „Trzeba przygotować serca – mówił papież – ponieważ Pan się objawia, ale w całej pełni, tj. w tej pełni człowieczeństwa, która zawiera także wymiar transcendencji. Edukacja humanistyczna ma otwarte horyzonty. Dziś ten rodzaj zamknięcia jej nie służy”<sup>20</sup>.

Kluczowym zadaniem edukatorów jest przypomnienie, że człowiek obdarzony jest transcendentną godnością, której źródła sięgają poza niego samego – w drugim człowieku, a przede wszystkim w osobie Boga. Dzięki godności możliwe jest przewycięzanie nacisków ze strony kultury sukcesu i odrzucenia, na rzecz kultury spotkania i troski. Na ile w proce-

---

<sup>20</sup> *Discorso del Santo Padre Francesco...*, s. 2; por. Franciszek, *Między godnością i transcendencją. Przemówienie w Parlamencie Europejskim*, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka> (24.04.2016). Papież zwraca uwagę, że człowiek jako osoba obdarzony jest transcendentną godnością, i podkreśla ścisły związek, jaki zachodzi pomiędzy tymi dwoma słowami. „Mówienie o *transcendentnej godności człowieka* – pisze Franciszek – oznacza zatem odwoływanie się do jego natury, do jego wrodzonej zdolności odróżniania dobra od zła, do tej «busoli», wpisanej w nasze serca, którą Bóg odcisnął na całym stworzeniu; oznacza nade wszystko patrzeć na człowieka nie jako na absolut, lecz jako na *istotę relacyjną*. Jedną z najczęstszych chorób, jakie dostrzegam w dzisiejszej Europie, jest *samotność*, typowa dla osób pozbawionych więzi”. Tamże.

sie tym chce uczestniczyć współczesna edukacja? Jakim dysponuje potencjałem ludzkim, aksjologicznym i metodologicznym?

### **Kultura spotkania wobec kultury wykluczenia**

Zdaniem Franciszka współczesna edukacja stała się znaną „edukacją selektywną i elitarną”. Polega ona na wybieraniu osób (selekcji) o odpowiednich kwalifikacjach intelektualnych i preferowaniu tych, którzy są szczególnie uzdolnieni. W przestrzeni edukacyjnej brakuje miejsca dla wszystkich, co jest poważną wadą systemu i w ogóle strategii edukacyjnych. Postawy te oddalają ludzi bogatych od biednych, oddalają jedną kulturę od drugiej. Trzeba ponownie inicjować tworzenie nowych dróg, nowych metod edukacyjnych, a przede wszystkim konieczne jest ukierunkowanie zarówno edukowanych, jak i edukatorów na wartości humanistyczne.

W nawiązaniu do tych zagadnień padły konkretne propozycje i rozwiązania. Na wzór św. Jan Bosko należy rozwijać „edukację nieformalną” i tzw. edukację nagłych przypadków (bezpośredniej pomocy, bezpośredniego kontaktu). Edukacja formalna – na co trzeba zwrócić uwagę – poddaje się myśleniu pozytywistycznemu, które zagraża i człowiekowi, i procesowi edukacyjnemu. Taki nieludzki i antyhumanistyczny schemat trzeba przewartościować, trzeba otworzyć – jak zaznaczył Franciszek – nowe horyzonty, stworzyć nowe modele edukacyjne i pedagogiczne.

Zaproponowany przez Franciszka nowy model antropologiczno-pedagogiczny opiera się na „trzech językach” (trzech wymiarach bytu osoby ludzkiej<sup>21</sup>). Jest najpierw „język głowy” (*il linguaggio della testa*), następnie

---

<sup>21</sup> Por. R. Kozłowski, *Filozofia osoby ludzkiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2006.

„język serca” (*il linguaggio del cuore*) i „język rąk” (*il linguaggio delle mani*)<sup>22</sup>. Analogicznie do „trzech języków” edukacja powinna poruszać się po „trzech drogach”<sup>23</sup> – powinna uczyć myślenia, wspomagać dobre czucie (wzucie)<sup>24</sup> i towarzyszyć w pracy. Ponadto wyróżnione „języki” – każda z „dróg” – powinny pozostać względem siebie w harmonii. Człowiek bowiem jako osoba jest bytem integralnym – myślącym, odczuwającym i działającym. Wielokrotnie zwracał na to uwagę poprzednik Franciszka – Jan Paweł II, zwłaszcza w rozprawie *Osoba i czyn*<sup>25</sup>. W wymowny sposób integralność tę wyraził Franciszek. Harmonia poszczególnych władz osoby zachodzi wówczas, kiedy „dziecko, chłopiec myśli o tym, co czuje, i czyni to, o czym myśli; czyni to, co myśli i czuje”<sup>26</sup>. I w taki właśnie sposób – dodał – rodzi się i rozwija edukacja inkluzyjna<sup>27</sup>, ponieważ dla każdego jest miejsce, ponieważ każdego chce włączyć, każdego rozumieć i każdego czuć<sup>28</sup>.

<sup>22</sup> Propozycja Franciszka najwyraźniej nawiązuje do pedagogicznych koncepcji J. Bosko – do „zasady rozumności” (realizmu i roztropności wychowawczej), „zasady miłości” (wola, chęć, umiejętność kochania i zdolność wczuwania się) i „zasady religijności” (wewnętrzna zasada pedagogiczna integrująca dwie poprzednie).

<sup>23</sup> W rzeczywistości tą jedyną „drogą” jest człowiek – i to on jest „drogą”, którą musi iść edukacja, aby pozostała mu wierna w całej rozciągłości, jak to zaznaczył papież – w całej rzeczywistości.

<sup>24</sup> Por. R. Kozłowski, *Filozofia wczucia*, w: tegoż, *Dlaczego taki jestem?...*, s. 170–190. Odnosząc się do kategorii wczucia, sugeruję nawiązanie do twórczości E. Stein, która wczuciu właśnie poświęciła swój doktorat. Por. E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierula, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1988; A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.

<sup>25</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1994.

<sup>26</sup> *Discorso del Santo Padre Francesco...*, s. 3.

<sup>27</sup> Edukacja inkluzyjna (łac. *inclusio* – włączenie) – rozwijał dalej Franciszek – tzn. humanistyczna.

<sup>28</sup> *Discorso del Santo Padre Francesco...*, s. 3.

W proponowanym modelu edukacji inkluzyjnej Franciszek opiera się na podstawowych założeniach nie tylko antropologii humanistycznej, ale przede wszystkim czyni wyraźne odwołania do personalizmu<sup>29</sup>. Choć w poszczególnych nurtach personalizmu w różny sposób ujmuje się człowieka i rzeczywistość osoby (jaźni, osobowości itd.<sup>30</sup>), to każda jego odmiana zgodna jest co do tego, że byt osoby stanowi o człowieku, jest polem, na którym rozgrywa się jego godność, jest tym, co mu jest dane jako dar i zadanie<sup>31</sup>.

Wychodząc z tego punktu widzenia, Franciszek krytycznie ustosunkowuje się do edukacji selektywnej (ekskluzyjnej), która – stosując mechanizmy wykluczenia i kierując się „kulturą odrzutków” – nie przyjmuje każdego człowieka. Stąd trzeba szukać innych rozwiązań – edukacji nieformalnej, jak to sam ujął. Prawdziwa szkoła – dodał – powinna uczyć myślenia koncepcyjnego, powinna przybliżać wychowankom wartości i budzić szlachetne potrzeby. Jeśli nie jest do tego zdolna – jest szkołą selektywną i ekskluzywną, szkołą dla wybranych.

Edukacja ekskluzyjna prócz tego, że promuje kulturę wykluczenia, to zarazem rozwija filozofię „nad-człowieka” (*super-uomini*)<sup>32</sup>, która w rze-

<sup>29</sup> Por. C.S. Bartnik, *Personalizm*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1995.

<sup>30</sup> Por. T. Kobierzycki, *Filozofia osobowości. Od antycznej teorii duszy do współczesnej teorii osoby*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2001.

<sup>31</sup> Por. R. Kozłowski, *Godność jako logos życia*, w: *Spotkać Drugiego. Prawo – etyka – praktyka*, red. I. Figurska, D. Bieńkowska, R. Kozłowski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2017.

<sup>32</sup> Na ten rodzaj myślenia o człowieku zwracał już uwagę F. Nietzsche. Por. P. Ibek, *Nadczłowiek Fryderyka Nietzschego i chrześcijanin. Studium porównawcze*, „Słupskie Studia Filozoficzne” 2009, nr 8, s. 99–109. Paweł Ibek po dokonaniu krytycznej analizy porównawczej stwierdza: „Dwa modele człowieka, Nietzschego i św. Pawła, które można określić mianem świeckiego i religijnego, proponują wizję nowego człowieka, zrywającego z istniejącą kulturą i tradycją, w której żyje. Obaj negują wartość zastanej kultury: Nietzsche – chrześcijańskiej, św. Paweł – przedchrześcijańskiej, z tą różnicą, że niemiecki filozof pragnie realnie zwalczyć istniejący porządek, natomiast

czywistości wyznacza współczesnemu człowiekowi iluzoryczne horyzonty egzystencji, zamiast trzymać się prawdy bycia. Znamienne jest to, że tą nową iluzją nie jest nietscheańska wola mocy panująca nad siłami przyrody, lecz iluzja pieniądza (*il fantasma dei soldi*), która opiera się na przekonaniu o nadzwyczajnej jego sile, która w efekcie niszczy prawdziwe człowieczeństwo, oddala ludzi od siebie, zaciemnia sens życia. Człowiek potrzebuje życia w atmosferze dialogu i spotkania, wzajemnego zrozumienia i szacunku, tymczasem kiedy przyjmuje się taki styl bycia, w którym „ja myślę swoje, ty myślisz swoje”, na dialog nie ma miejsca<sup>33</sup>. Z tych m.in. powodów konieczne jest organizowanie edukacji na wzór *Scholas occurrentes*, których główną ideą i wiodącą zasadą jest budowanie jedności, współpracy i wzajemnego słuchania<sup>34</sup>.

### Nowe wyzwania edukacji inkluzyjnej

Nie służy edukacji ten, kto nie potrafi i nie ma odwagi ryzykować. Papieżowi chodzi oczywiście o ryzyko rozsądne, które wyraża się w postawie towarzyszenia wychowankom w ich drodze rozwoju – nie tylko wtedy, kiedy przebiega on zgodnie z planem i wyraźnie dostrzega się jego owoce, ale przede wszystkim wówczas, gdy edukowany potrzebuje (wy-

---

starożytny apostoł odwołuje się raczej do przemiany duchowej. Model Nietzschego, świecki, opiera się na świecie przyrody i doczesności, całkowicie zrywa z transcendentą. Ale czy owa naturalność i przyrodzoność może wznieść człowieka na wyższy poziom?” (tamże, s. 107–108).

<sup>33</sup> *Discorso del Santo Padre Francesco...*, s. 3.

<sup>34</sup> *Scholas occurrentes* (łac. *occurrentes* – spotkanie). Jest to inicjatywa, która zrodziła się w Buenos Aires. Chodzi o to, by „cyfrowymi mostami” zbliżyć do siebie jak największą liczbę szkół. Obecnie obejmuje ona 300 tys. placówek oświatowych w 35 krajach. Za pomocą sieci internetowej szkoły łączą się ze sobą, niezależnie od rasy, religii czy innych czynników. *Scholas occurrentes* mówi „nie” przemocy, wykluczeniu i selekcji, a wspiera inicjatywy, które mówią „tak” kulturze spotkania i dialogu.



maga) większej uwagi i troski. Prawdziwy edukator – podkreśla Franciszek – to „mistrz ryzyka”.

Kolejnym wyzwaniem stającym przed edukacją inkluzyjną jest kształtowanie postaw otwartych na drugiego – na jego odmienny sposób myślenia i kulturę bycia. Postawa ta jest tym bardziej ważna, kiedy – jak to ujął papież – żyjemy w czasie „trzeciej wojny światowej”, w której jeden człowiek występuje przeciw drugiemu. Współczesny edukator nie może zamykać się w swoim świecie, w samym sobie, nie może żyć tylko własnymi problemami, ale musi otwierać się na innych, jeśli chce być twórcą pokoju, a kimś takim być powinien.

Konieczne jest formowanie przywódców, formowanie ludzi, którzy myślą, czują i pracują. Franciszek, wzywając do rozwijania tych postaw, nawiązał do kilku wątków ze swojej ostatniej wizyty w Paragwaju. Podczas spotkania z młodymi ludźmi miał okazję wsłuchiwać się w ich pytania, dylematy i prowadzone dyskusje. Zauważył wówczas, że z powodu braku właściwych edukatorów, otwartych i wspaniałomyślnych, młodzież żyje w biedzie – materialnej, a przede wszystkim duchowej. Brakuje tych, którzy przybliżyliby im wyższe wartości humanistyczne, tworząc stosowne systemy edukacyjne.

I nie jest winą młodych ludzi, że żyją na tak niskim poziomie, jeśli chodzi o edukację czy kulturę – jest to „rzeczywistość socjologiczna”, podkreślił Franciszek. Młodzież ma swoje doświadczenia, lecz są to doświadczenia dramatyczne i smutne: na co dzień doświadczą okrucieństwa, głodu i niesprawiedliwości, a ich człowieczeństwo niemal w każdym wymiarze jest poranione, okaleczone i pozbawiane godności. Pozytywne w tym wszystkim jest to, że ma dobrze wykształcony instynkt przetrwania. Edukator jest kimś – mówił Franciszek – kto zdobędzie się na odwagę i wejdzie w te poraniona serca ludzi. Zarządzając ludzką biedą, nie może koncentrować się tylko na nauce czytania i pisania, na rozdawaniu jedzenia – to jest konieczne, lecz tymczasowe. Dla edukacji najważniejsze jest, by umożliwić



wzrost człowieczeństwa – w inteligencji, w wartościach, w potrzebach, aby człowiek sam dalej mógł iść naprzód i doświadczać tego, czego jeszcze nie poznał.

Przed edukacją inkluzyjną stoi więc wiele wyzwań<sup>35</sup>. Jednym z ważniejszych, a niewypowiedzianych przez papieża wprost, jest to, aby w człowieku dostrzegać i doceniać jego godność – transcendentną godność. Tylko w ten sposób odstąpi się przed edukatorem i edukowanym fundamentalna prawda, że jest osobą – kimś szczególnym, wyjątkowym, niezastępowalnym, wartościowym. Ten typ edukacji ma już swoich prekursorów, chociażby w osobie św. Jana Bosko czy św. Filipa Neri<sup>36</sup>. Obaj stosowali podobne metody, dla obu każdy człowiek był kimś, przed którym trzeba się pochylić, by z uwagą go wysłuchać (wyczuć). Tego typu edukacja – rozumiana jako towarzyszenie wychowankowi – przyjmuje postać „edukacji nagłych wypadków” (zagrożeń, szybkiego kontaktu), tym samym jest „edukacją różnobarwną”, która w wielości dostrzega jedność – człowieka.

Fascynacja człowiekiem inspiruje do burzenia „wewnętrznych murów”, które odcinają człowieka od niego samego, czyniąc go obcym samemu sobie i innym, a nawet wrogim. Inspiruje także do niszczenia „zewnętrznych murów”, wciąż stawianych przez kulturę selektywną, dla której człowiek jest jedną z monad – zamkniętą w sobie i zamkniętą na inne monady. Krytyki tej postawy podjął się Franciszek w przywołanym przemówieniu w Parlamencie Europejskim. Odwołując się do praw człowieka i ujmując je w kontekście ludzkiej godności, powiedział, że trzeba uważać, „by nie popaść w pewne błędy, które mogą wynikać z przeinaczenia idei praw człowieka i ich paradoksalnego nadużywania. Istnieje

---

<sup>35</sup> Por. *Congregazione per l'Educazione Cattolica CONGRESSO MONDIALE „Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova”*, Roma–Castel Gandolfo 18–21 novembre 2015, Comunicato finale, Prywatne archiwum autora.

<sup>36</sup> Por. R. Kozłowski, *Radość chrześcijańska. Spotkania ze św. Filipem Neri*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2015.

bowiem dzisiaj skłonność do roszczenia sobie coraz więcej praw indywidualnych – kusi mnie, by powiedzieć indywidualistycznych – w której kryje się koncepcja osoby ludzkiej oderwanej od wszelkiego kontekstu społecznego i antropologicznego, jako niemal «monada», coraz bardziej nieczuła na inne otaczające ją «monady»<sup>37</sup>.

Ostatni wątek, na który zwrócił uwagę papież podczas kongresu, dotyczył zagadnienia miłosierdzia<sup>38</sup>. Nie nawiązując bezpośrednio do ogłoszonej przez siebie 11 kwietnia 2015 roku bulli *Misericordiae vultus*, stwierdził wyraźnie i przekonująco, że konieczną jest rzeczą, aby w edukacji – zwłaszcza w edukacji inkluzyjnej – powracać do czternastu dzieł miłosierdzia i wciąż stawiać sobie pytanie: „jakie dzieła miłosierdzia ja sam mogę czynić?”. W tym sensie edukator jest człowiekiem miłosierdzia<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Franciszek, *Między godnością i transcendencją...*, s. 2.

<sup>38</sup> W nawiązaniu do zagadnienia miłosierdzia, o którym *notabene* niewiele się mówi w edukacji, istotne jest odróżnienie go od postawy współczucia i litości. Niestety, wielu autorów zajmujących się tym tematem poszczególne terminy stosuje zamiennie, co jest dalekie od prawdy, a ponadto może mieć wpływ na błędne kształtowanie relacji interpersonalnych. Na problem ten zwrócił uwagę J. Tischner w swoim studium filozoficznym pt. *Drogi i bezdroża miłosierdzia* (Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2000). Podkreślił, że „współczucie jest [...] sposobem uczestniczenia w życiu uczuciowym innego człowieka. Buduje ono pomost między moim a twoim uczuciem. Jest to przedziwny pomost. Z jednej strony ode mnie ku tobie idzie poznanie, a z drugiej od ciebie ku mnie biegnie uczucie. Współ-czucie jest poznaniem uczestniczącym [...]. Litość jest ważnym przeżyciem. Jest wstrząsem uczuciowym, który rodzi się na widok cudzej nędzy. Wstrząs ten wywołuje nie tylko płacz, ale często również czyn. Poruszony widokiem biedy, człowiek sięga do kiesy i dzieli się, czym ma. Zazwyczaj nie pyta wtedy, czy nędza jest rzeczywista, czy udawana. Myśli sobie, że przecież ci, którzy pomagają, nie mylą się nigdy, myślą się jedynie ci, którzy biorą, choć się im nie należy”. Miłosierdzie widzi „coś więcej, niż może widzieć współczucie i litość [...], wierzy, że wszystko jest jeszcze do uratowania. Nie wszystko stracone. Trzeba się nawrócić, bo dom ojcowski jest otwarty” (tamże, s. 14–22).

<sup>39</sup> Uwaga ta dobrze wybrzmiewa w encyklice Jana Pawła II poświęconej miłosierdziu. Jest ono rodzajem widzenia i odkrywania dobra w człowieku. „I jest to równocześnie *miłość do ludzi*, do wszystkich ludzi bez wyjątku i bez żadnego podziału: bez

## Edukacja inkluzyjna na tle wyzwań współczesnego świata

Papieski program edukacji inkluzyjnej dobrze wpisuje się w jego ogólniejszy zamysł teologiczno-pastoralny<sup>40</sup>, który całą uwagę koncentruje na człowieku zmarginalizowanym, samotnym i odrzuconym, poddanym przemocy wewnętrznej i fizycznej<sup>41</sup>. Społeczne, polityczne i kulturowe zmiany, w tym przyspieszony rozwój gospodarczo-ekonomiczny niektórych państw świata, rzadko idzie w parze z rozwojem duchowym i moralnym człowieka. Pisał już o tym wcześniej poprzednik Franciszka, papież Benedykt XVI, w encyklice poświęconej nadziei *Spe salvi*<sup>42</sup>. Obaj zwracają uwagę, że lęk i rozpacz zajmują serce człowieka, gaszą radość życia, że wciąż z wielką mocą „wzrasta brak szacunku i przemoc, nierówność społeczna staje się coraz bardziej oczywista. Trzeba walczyć, aby żyć – pisze Franciszek – i często żyć bez poszanowania godności”<sup>43</sup>. Dlatego

---

różnicy ras, kultur, języków, światopoglądów. Bez podziału na przyjaciół i wrogów. Jest to miłość do ludzi – i pragnienie wszelkiego prawdziwego dobra dla każdego z nich i dla ludzkiej wspólnoty, dla każdej rodziny, narodu, dla każdej grupy społecznej, dla młodzieży, dorosłych i rodziców, dla starych i chorych – dla wszystkich bez wyjątku. Jest to miłość, czyli troska o to, ażeby zabezpieczyć wszelkie prawdziwe dobro każdego, a uchylić i odsunąć wszelkie zło” (Jan Paweł II, *Dives in misericordia*, Rzym 1980, nr 15).

<sup>40</sup> Por. Franciszek, *Evangelii Gaudium...*, nr 50–75.

<sup>41</sup> Wątki te obecne są nawet w najnowszej adhortacji poświęconej miłości małżeńskiej i rodzinnej, relacjom międzyludzkim. Por. Franciszek, *Amoris laetitia*, Rzym 2016.

<sup>42</sup> Por. Benedykt XVI, *Spe salvi*, Rzym 2007. „W czym – pyta Benedykt XVI – nie możemy pokładać nadziei? Przede wszystkim musimy stwierdzić, że postęp sumaryczny jest możliwy tylko w zakresie materialnym. Tu, w coraz lepszym poznaniu struktur materii i w pojawiających się w związku z tym coraz bardziej doskonałych wynalazkach, jawi się oczywiście ciągłość postępu mającego na celu coraz większe panowanie nad naturą. Natomiast w sferze świadomości etycznej i decyzji moralnej nie ma podobnej możliwości sumowania, z prostego powodu, że wolność człowieka jest wciąż nowa i wciąż na nowo musi decydować”. Tamże, nr 24.

<sup>43</sup> Franciszek, *Evangelii gaudium...*, nr 52.

trzeba powiedzieć „nie” ekonomii wykluczenia i nierówności, „nie” bałwochwalstwu pieniądza, który rządzi, zamiast służyć, „nie” nierówności społecznej rodzącej przemoc; „tak” – człowiekowi<sup>44</sup>.

U początku wyróżnionych problemów stoi kryzys antropologiczny polegający na negacji prymatu istoty ludzkiej<sup>45</sup>. „Istocie ludzkiej zagraża, że stanie się jedynie trybikiem w mechanizmie, który będzie traktował ją jako dobro konsumpcyjne do użycia”<sup>46</sup>. Za utratą wrażliwości na osobowy wymiar ludzkiego bytu idzie bezpośrednio osłabienie w doświadczaniu i przeżywaniu własnej i cudzej godności, co generuje wiele kolejnych problemów i patologii na każdym odcinku życia społecznego<sup>47</sup>.

\*\*\*

W toczącym się sporze społeczno-kulturowym, antropologicznym, w rzeczywistości chodzi o osobę – o jej duchowy i zewnętrzny świat, o jej historię, o fundujące ją wartości prawdy, dobra i piękna, o miłość, z której każdy ma prawo czerpać radość.

Biorąc pod uwagę ogólne założenia rozwijającej się edukacji inkluzyjnej, włączonej w szerszą gałąź pedagogiki społecznej (i pedagogiki inkluzyjnej), można żywić nadzieję, że współczesna edukacja pozostanie otwarta na człowieka jako na osobę – że nie przyjmie stylu bycia zamkniętych w sobie monad, kierujących się stwierdzeniem „Piekło to są Inni”<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup> Tamże, nr 53–60.

<sup>45</sup> Tamże, nr 55.

<sup>46</sup> Franciszek, *Między godnością i transcendencją*, s. 2.

<sup>47</sup> Por. R. Kozłowski, *Aksjologiczne podstawy doświadczenia godności osoby ludzkiej w kontekście dyskusji bioetycznej*, w: *(Gen)etyczna przyszłość człowieka*, red. A. Bobko, K. Cynk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 90–110.

<sup>48</sup> J.P. Sartre, *Przy drzwiach zamkniętych*, w: tegoż, *Dramaty*, tłum. J. Lisowski, PIW, Warszawa 1956, s. 176.

## Bibliografia

- Bartnik C.S., *Kultura i świat osoby*, Wydawnictwo Standruk, Lublin 1999.
- Benedykt XVI, *Spe salvi*, Rzym 2007.
- Congregazione per l'Educazione Cattolica CONGRESSO MONDIALE „Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova”*, Roma–Castel Gandolfo 18–21 novembre 2015, Comunicato finale, Prywatne archiwum autora.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimus educationis”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1967, s. 303–323.
- Discorso dal Santo Padre Francesco ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (Degli Istituti di Studio)*, Aula Paolo VI, 21 novembre 2015, <https://w2.vatican.va> (24.04.2016).
- Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova. Instrumentum laboris*, Città del Vaticano 2014.
- Franciszek, *Amoris laetitia*, Rzym 2016.
- Franciszek, *Evangelii gaudium. O głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*, Rzym 2013.
- Franciszek, *Między godnością i transcendencją. Przemówienie w Parlamencie Europejskim*, <http://www.opoka.org.pl> (24.04.2016).
- Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, Rzym 1979.
- Jan Paweł II, *Dives in misericordia*, Rzym 1980.
- Jan Paweł II, *Konstytucja apostolska Ojca Świętego Jana Pawła II o uniwersytetach katolickich „Ex corde Ecclesiae”*, Rzym 1990, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka>.
- Kozłowski R., *Aksjologiczne podstawy doświadczenia godności osoby ludzkiej w kontekście dyskusji bioetycznej*, w: *(Gen)etyczna przyszłość człowieka*, red. A. Bobko, K. Cynk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016.
- Kozłowski R., *Filozofia osoby ludzkiej*, Słupsk 2006.
- Kozłowski R., *Filozofia uczucia*, w: R. Kozłowski, *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2015, s. 170–190.
- Kozłowski R., *Filozofia wiary i rozumu*, w: R. Kozłowski, *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2015, s. 222–236.

- Kozłowski R., *Kultura jako „locus” samorealizacji osoby ludzkiej*, w: *Edukacja dla człowieka – wychowaniem do uniwersalizmu*, red. J. Kwapiszewski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2004, s. 73–84.
- Kozłowski R., *Godność jako logos życia*, w: *Spotkać Drugiego. Prawo – etyka – praktyka*, red. I. Figurska, D. Bienkowska, R. Kozłowski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2017.
- Kozłowski R., *Radość chrześcijańska. Spotkania ze św. Filipem Neri*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2015.
- P. Ibek, *Nadczłowiek Fryderyka Nietzschego i chrześcijanin. Studium porównawcze*, „Słupskie Studia Filozoficzne” 2009, nr 8, s. 99–109.
- Paolin P., *Società dal profilo multi-identitario obbligano a percorrere i sentieri ardui del dialogo*, „Osservatore Romano”, 3.06.2015.
- Przybylski A., *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Sartre J.P., *Przy drzwiach zamkniętych*, w: J.P. Sartre, *Dramaty*, tłum. J. Lisowski, PIW, Warszawa 1956.
- Stein E., *Byt skończony a byt wieczny*, tłum. I. Adamska, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1995.
- Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierula, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1988.
- Tischner J., *Drogi i bezdroża miłosierdzia*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2000.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1994.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1994.

INCLUSIVE EDUCATION IN LIGHT OF THE TEACHINGS  
OF POPE FRANCIS

**Summary**

During the World Congress of Education in Vatican Pope Francis addressed the participants with words An education becomes *inclusive* when all have their place; inclusive also humanly speaking. “[...] A true school must teach concepts, attitudes and values”. The article shows the path of liberation from an anthropological crisis That is omnipresent in modern culture. One of the aim of inclusive education is based on humanitarian values.

*Translated by Daria Bieńkowska*





*Małgorzata A. Samujło*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## ZARZĄDZANIE CZASEM A WARTOŚCI

### Wprowadzenie

„Wartość” jest pojęciem polisemantycznym, co oznacza, że nie ma jednoznacznego jego rozumienia na gruncie wielu różnych dyscyplin, m.in. filozofii, psychologii, socjologii, ekonomii, ale także pedagogiki. W rozważaniach pedagogicznych można przyjąć za Mieczysławem Łobockim, że wartość oznacza „na ogół to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest ze wszech miar godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. Nierzadko nazwa «wartość» uchodzi za miernik (kryterium) oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk lub norm”<sup>1</sup>. Wartość może być utożsamiana z przedmiotem oceny uznawanym za dobro samo w sobie, za coś, z czym wiążą się pragnienia i oczekiwania ludzi.

Wartości mogą tworzyć hierarchię, odzwierciedlającą układ i wzajemne zależności między poszczególnymi wartościami. Jeśli mamy na myśli

---

<sup>1</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 96.

przekonanie o ważności własnej osoby, wówczas mówimy o poczuciu własnej wartości<sup>2</sup>.

W literaturze można odnaleźć wiele klasyfikacji wartości. Jedną z nich jest podział wartości Ryszarda Jedlińskiego na:

- „1. Transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie).
2. Uniwersalne (dobro, prawda).
3. Estetyczne (piękno).
4. Poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność).
5. Moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność).
6. Społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina).
7. Witalne (siła, zdrowie, życie).
8. Pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność).
9. Prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze).
10. Hedonistyczne (radość, seks, zabawa)”<sup>3</sup>.

W przytoczonym podziale można zauważyć koncentrację na wartościach pozytywnych<sup>4</sup>. Opierając się na tej klasyfikacji, przedmiotem dalszych rozważań uczyniono różne wartości w kontekście alokacji czasu.

---

<sup>2</sup> D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała 2011, s. 445.

<sup>3</sup> Za: M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 102.

<sup>4</sup> M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 16–17.

## Zarządzanie czasem a wartości transcendentne

Wartości transcendentne to Bóg, świętość, wiara czy zbawienie. Ich szanowanie wiąże się ze sferą duchowości człowieka i może świadczyć o autentyczności religijnym. Przeznaczanie czasu na aktywność ukierunkowaną na te wartości można rozpatrywać w odniesieniu do sfery poznawczej, np. zgłębianie wiedzy religijnej do sfery uczuciowej, odzwierciedlającej stany emocjonalne o podłożu religijnym, oraz do sfery działania, związanej z podejmowaniem określonych praktyk i przestrzeganiem zasad postępowania na co dzień zgodnie z wyznawanymi przekonaniem w kwestii wiary<sup>5</sup>. Uważa się, że z wiekiem następuje wzrost aktywności religijnej. Miejsce i rola wartości transcendentnych może się zmieniać w toku życia. Religia staje się szczególnie ważna dla osób w podeszłym wieku<sup>6</sup>. Zaangażowanie w religię u ludzi starszych bywa drogą rozwiązania kryzysu w związku z poszukiwaniem sensu własnego życia<sup>7</sup>. Wyznanie wartości transcendentnych może być zgodne z wartościami uniwersalnymi.

## Zarządzanie czasem a wartości uniwersalne

Dobro czy prawda to wartości cenione przez ludzi od stuleci. Czynienie dobra i kierowanie się dobrem drugiego człowieka mogą być nad-

---

<sup>5</sup> Por. E. Rydz, *Świadomość moralności religijnej u polskiej młodzieży katolickiej – psychologiczna analiza rozwojowa*, w: *Teoretyczny i praktyczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015, s. 192–193.

<sup>6</sup> M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 169.

<sup>7</sup> J. Janiszewska-Rain, *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Sopot 2013, s. 618.

rzędnyimi celami w życiu. Dociekanie prawdy motywuje niektórych do wytrwałego działania na drodze jej poszukiwania. Wartości uniwersalne mogą stanowić wyznacznik aktywności ludzkiej i przesądzać o sposobie gospodarowania czasem.

Perspektywa temporalna może stanowić kryterium oceny intencji podmiotu działań. Wraz z upływem dni, tygodni, a niekiedy nawet lat można inaczej analizować i interpretować wypowiedzane lub wysłuchane słowa i zarejestrowane w pamięci czyny.

Dążenie do prawdy jako wartości może oznaczać dotrzymywanie terminów zgodnych z wcześniejszymi ustaleniami. Aby pozostać uczciwym w stosunku do własnej osoby i osób w naszym otoczeniu, dobrze jest nie zostawiać prac do zrobienia na później, lecz podejmować aktywność od razu lub zlecać innym wykonanie zadania. Wymaga to pracy nad sobą w zakresie samopoznania i skutecznego motywowania siebie. Zwiększeniu motywacji wewnętrznej może służyć wyznaczenie konkretnego terminu, pozwalającego doprowadzić dane zadanie do końca. Pod koniec każdego dnia warto zaplanować czynności, np. zapisując na kartce lub w kalendarzu kilka najważniejszych rzeczy, które bardzo chcemy zrobić następnego dnia. Później należy te zadania wykonać do końca, dotrzymując obietnic<sup>8</sup>.

### Zarządzanie czasem a wartości estetyczne

Piękno jest definiowane jako „wysoka wartość moralna”<sup>9</sup>, która może oznaczać dla różnych ludzi coś odmiennego, ale także „zespół cech takich, jak proporcja kształtów, harmonia barw, dźwięków i inne, który sprawia,

---

<sup>8</sup> S. Chandler, *Wojownik czasu. Koniec z chaosem, niespełnionymi obietnicami i odkładaniem spraw na później*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 36–68.

<sup>9</sup> *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Anderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1993, s. 622.

że coś się podoba, budzi zachwyty<sup>10</sup>. Kanony piękna w różnych epokach ulegały zmianom. Docenianie piękna może odnosić się zarówno do nas samych, jak też do przestrzeni wokół nas. Jeśli piękno jest wysoko lokowane w hierarchii wartości, jednostka może być skłonna poświęcić czas na działania polegające na dążeniu do harmonii i ładu, np. w związku z urządzaniem mieszkania. Może także chodzić o wrażliwość na piękno otaczającej nas natury i podziwianie wspaniałych krajobrazów, np. podczas wcześniej planowanych wyjazdów w czasie wolnym. Czas możemy poświęcać słuchaniu pięknej muzyki. Alokacja czasu związana z doznaniem i przeżyciami estetycznymi może mieć walory terapeutyczne, relaksacyjne, pozwalając lepiej radzić sobie ze stresem.

### Zarządzanie czasem a wartości poznawcze

Dążenie do wiedzy i zdobywanie jej jest przez wielu postrzegane jako cel działań nastawiony na osiągnięcie wartości. Philip Zimbardo i John Boyd<sup>11</sup>, prowadząc rozważania o tematyce temporalnej, zauważają, że ludzie mogą czuć się mądrzy i roztropni, jeśli nie podjęli działań mogących mieć dla nich negatywne skutki, co byłoby możliwe do oceny po upływie jakiegoś czasu. Zatem należy przyjąć, że czas uczy nas, jak postępować.

Człowiek może odczuwać różne emocje w kontekście gospodarowania czasem, ale są one efektem pewnego spojrzenia na sytuację i zinterpretowania tego, czego doświadczamy dzięki procesom myślowym. Wyobrażanie sobie przyszłości może budzić lęk. Może także dawać poczucie, że przyszłość jest przytłaczająca, co powoduje u niektórych prokrastynację, czyli odkładanie prac na później, niekiedy w związku z perfekcjonizmem<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Ph. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 3.

<sup>12</sup> S. Chandler, *Wojownik czasu...*, s. 13.

Mądrość i refleksyjność kształtują się w procesie rozwoju człowieka. Analiza sytuacji, w tym różnych możliwości i konsekwencji, podejmowanie trafnych decyzji zachodzi w procesach umysłowych i wymaga osiągnięcia pewnego poziomu intelektualnego. Piotr K. Oleś przyznaje, że z mądrością zwykle kojarzymy wiek dojrzały, ale sam upływ czasu nie wystarczy, aby się ona rozwinęła. Niektóre osoby w okresie późnej dorosłości będzie charakteryzowało wręcz usztywnienie osobowości, zawężające umiejętności wielostronnej percepcji i ewaluacji rzeczywistości. Mądrość jest syntezą różnych właściwości psychicznych. Przejawia się w sytuacjach problemowych, a jej rozwojowi sprzyja właściwa motywacja, wewnętrzna aktywność dialogowa i pewien poziom autonomii<sup>13</sup>.

### **Zarządzanie czasem a wartości moralne**

Wartości moralne stanowią liczną grupę, do której zaliczamy m.in.: bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, wierność, pokorę, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość. Dla osób, które szczególnie cenią odpowiedzialność i uczciwość, istotne będzie skuteczne zarządzanie czasem, tak by dotrzymywać ustalonych terminów i przyjmować na siebie tylko tyle zobowiązań i takie, którym uda się sprostać.

Osoby, dla których ważna jest sprawiedliwość, zwrócą szczególną uwagę na równy podział zadań między wszystkich członków zespołu. W pewnych sytuacjach można delegować czynności, dając szansę zmierzenia się z nieznanymi dotąd wyzwaniem. Zdaniem Mike'a Claytona<sup>14</sup> „delegowanie pracy to przekazanie komuś innemu odpowiedzialności za

---

<sup>13</sup> P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 259–271.

<sup>14</sup> M. Clayton, *Zarządzanie czasem. Jak efektywnie planować i realizować zadania*, Samo Sedno, Warszawa 2011, s. 140.

zrobienie czegoś, co początkowo było twoim obowiązkiem”. W odpowiedzi na pytanie o to, kto ma wykonać zadanie, warto określić, co trzeba zrobić, czy musimy zrobić to sami, a jeśli tak, to dlaczego, lub jeśli może ktoś to zrobić za nas, to kto i na kiedy<sup>15</sup>. Odpowiednie przydzielenie czynności może pomóc w budowaniu zaufania w zespole i rozwijaniu umiejętności dzięki nowym doświadczeniom. Jeśli właściwie podzielimy obowiązki, wtedy wykonujące je osoby poczują się wyróżnione i docenione<sup>16</sup>.

Podejmowanie właściwych decyzji oznacza dokonywanie słusznych wyborów i branie odpowiedzialności za własne decyzje. Peter F. Drucker zachęca do aktywnego i twórczego podejścia do życia, pisząc, że „najlepszym sposobem na przewidzenie przyszłości jest stworzenie jej”<sup>17</sup>. Wraz z podjęciem działania może pojawić się motywacja i chęć doskonalenia rozpoczętego dzieła. Jest to istotne szczególnie wówczas, gdy jednostka nie ma dostatecznej wiary we własne siły i postrzega czekające ją zadania jako trudne do wykonania. Pomocne jest wówczas podjęcie świadomej pracy nad sobą, zmiana sposobu myślenia o sobie i rzeczach do zrobienia. Należy niezwłocznie zacząć wykonywać to, z czym zwlekaliśmy. Nawet drobne sukcesy będą motywowały do dalszego wysiłku.

Chociaż wiele opracowań z zakresu gospodarowania czasem zaleca szybkie, natychmiastowe i skuteczne działanie, to w pewnych warunkach cnotą może być cierpliwość, umiejętność czekania na gratyfikację.

### Zarządzanie czasem a wartości społeczne

Człowiek jest istotą społeczną. Chce być kochany, akceptowany i doceniany. Te potrzeby mogą stać się w pewnych okolicznościach powodem

---

<sup>15</sup> B. Heussen, *Zarządzanie czasem prawników*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 42.

<sup>16</sup> M. Clayton, *Zarządzanie czasem...*, s. 140–141.

<sup>17</sup> S. Chandler, *Wojownik czasu...*, s. 47.



braku czasu. Ma to miejsce wtedy, gdy rezygnujemy z własnych potrzeb i planów na rzecz spełniania oczekiwań innych ludzi.

Bardzo ważnym środowiskiem oddziaływującym od początku naszego rozwoju jest rodzina, która pełni wiele różnych funkcji. Jedną z nich oznacza, że rodzice, rodzeństwo, dziadkowie mogą poprzez swoje działania stawać się wzorcem wykorzystania czasu wolnego.

Czas może być przeznaczony na wzajemną pomoc i wsparcie, okazywanie zainteresowania, opiekę nad dziećmi czy osobami chorymi w rodzinie, budowanie bliskich relacji, więzi, wspólny odpoczynek.

W rodzinie ma miejsce także podział obowiązków domowych. Rodzice mogliby zadbać o delegowanie czynności w uzasadnionych przypadkach, uczenie współpracy, pokazywanie, jak przestrzegać zasad dobrej organizacji i planowania.

Obecnie dostrzega się wiele zmian w rodzinie, jednak nadal obowiązują pewne ramy, które „porządkują jednostkowe działania związane z byciem razem i posiadaniem dziecka. Przesądzają więc też o ich wzajemnych relacjach i oczekiwaniach”<sup>18</sup>.

Wartości społeczne to także patriotyzm, demokracja, praworządność, solidarność oraz wolność i tolerancja<sup>19</sup>. Ich internalizacja jest warunkowana przebiegiem rozwoju poznawczego, pozwalającego rozumieć pojęcia abstrakcyjne i wykonywać złożone operacje umysłowe.

---

<sup>18</sup> I. Taranowicz, *Role rodzinne w płynnej nowoczesności*, w: *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, s. 29.

<sup>19</sup> M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości...*, s. 17.

## Zarządzanie czasem a wartości witalne

Anna Romańczyk zauważa, że zmienił się styl życia ludzi. „Obecnie żyje się szybciej, intensywniej, a jednocześnie stale odczuwa się presję czasu oraz silną potrzebę osiągnięć”<sup>20</sup>. Powszechny staje się pośpiech, stres, depresja czy brak energii życiowej, co sprawia, że mamy niewiele czasu, aby prowadzić zdrowy styl życia. Popelniane są błędy żywieniowe, a spożywane posiłki nie zaspokajają w pełni potrzeb organizmu. Niewłaściwe gospodarowanie czasem może wywoływać poczucie nudy, prowadzące do sięgania po jedzenie, a w efekcie do otyłości<sup>21</sup>.

O jakość naszej egzystencji należy nieustannie się troszczyć. Ponadto „[...] z ubolewaniem należy stwierdzić, że dominującą w warunkach polskich postawą wobec aktywności sportowo-rekreacyjnej jest brak dbałości o własną sprawność fizyczną. Połowa Polaków przyznaje, że nie jest zainteresowana nie tylko systematycznym wykonywaniem ćwiczeń sportowych, ale także aktywnymi sposobami spędzania czasu wolnego. Bierna postawa wobec ćwiczenia własnej kondycji wydaje się skutkiem braku nawyku dbania o własną sprawność fizyczną, niskiego stanu świadomości oraz niedoceniań skuteczności profilaktyki zdrowotnej”<sup>22</sup>.

Niektórym brakuje czasu na sen i odpoczynek, co może prowadzić do chronicznego przemęczenia czy wypalenia zawodowego.

Dobry stan zdrowia pomaga w realizowaniu planów i zamierzeń. Cele człowieka mogą być różne ze względu na czas, jaki obejmują, np. bieżące lub długoterminowe. Złe samopoczucie, choroby skłaniają do zmiany sposobu wykorzystania czasu, którym dysponujemy. Nagłe zdarzenia,

---

<sup>20</sup> A. Romańczyk, *Otyłość – współczesna choroba cywilizacyjna*, w: *Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Pedagogiczne konteksty badawcze*, red. J. Bułska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 73.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

wypadki spowodowane brakiem ostrożności mogą na dłuższy czas powodować korekty lub nawet całkowitą rezygnację z osobistych planów jednostki, a niekiedy zmiany organizacyjne także u osób z jej otoczenia.

Ważne jest podejmowanie działań profilaktycznych o zasięgu społecznym, aby zadbać o siłę, zdrowie, sprawność i wydolność ludzi w każdym wieku.

### **Zarządzanie czasem a wartości pragmatyczne**

Spośród wartości pragmatycznych, takich jak praca, spryt, talent, zaradność, szczególnie istotna ze względu na podjęte rozważania, jest praca. W wielu zawodach zauważa się i pośpiech, i nacisk na efektywność. Należy jednak unikać nadmiernego rozproszenia uwagi na rzecz wytrwałości i koncentracji. W przeciwnym wypadku może dochodzić do popełniania znaczących błędów czy przerywania zadań. Prace, które nie są w pełni wykonane, mogą okazać się bezwartościowe i bez znamion społecznej użyteczności. Wzrostowi wydajności w miejscu pracy sprzyja możliwość skupienia się na działaniu i wyeliminowanie różnych czynników zakłócających, rozprasających uwagę i odciągających od rozpoczętych czynności.

Organizując sobie pracę, warto posługiwać się narzędziami, takimi jak organizer, w celu porządkowania rzeczy, czy kalendarz, w którym np. ołówkiem (aby łatwo nanieść ewentualne korekty)<sup>23</sup> notujemy zadania do wykonania, z podziałem na ważne i nieważne oraz pilne i niepilne<sup>24</sup>.

Kształtowaniu się wartości użytecznych sprzyja stawianie przed problemami do rozwiązania w sytuacjach trudnych i nabywanie doświadczeń w przestrzeni społecznej.

---

<sup>23</sup> P. Forsyth, *Efektywne zarządzanie czasem*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004, s. 39.

<sup>24</sup> B. Dworakowska, *Jak wykorzystać czas?*, WSiP, Warszawa 2008.

### Zarządzanie czasem a wartości prestiżowe

Odpowiednie zarządzanie czasem może przyczynić się do podniesienia jakości życia i osiągnięcia korzyści materialnych. Cele, które sobie stawiamy w życiu, powinny jednak, obok pracy i kariery oraz finansów i kwestii materialnych, dotyczyć także czterech innych obszarów życia i być skierowane na nasze „ja”, na rozwój osobisty, dom i rodzinę oraz życie towarzyskie i relacje z innymi. Cele szczegółowe w zakresie finansów to środki i zasoby materialne, które chcemy osiągnąć, a następnie zarządzać nimi. Właściwe gospodarowanie czasem może pomagać w unikaniu długów, analizie wydatków i gromadzeniu oszczędności<sup>25</sup>.

Wśród wartości prestiżowych występuje władza, której zdobycie wymaga czasu.

Obserwacje i doświadczenia wskazują, że można starać się określić optymalny czas, właściwy i najlepszy na wykonywanie danego rodzaju działań<sup>26</sup>. Należy tylko tę wiedzę uwzględnić w swoim życiu. Człowiek powinien przeznaczać czas na planowanie własnego rozwoju zawodowego i kariery w pracy. Obszary te mogą stać się źródłem pozytywnych emocji i uczuć i wpływać na poczucie zadowolenia i harmonii w życiu.

### Zarządzanie czasem a wartości hedonistyczne

Należy godzić ze sobą życie zawodowe i życie rodzinne, hobby, spotkania z przyjaciółmi itp. Im lepsze zarządzanie czasem, tym więcej czasu pozostaje na te przyjemności. Nie oznacza to, że praca nie może być źródłem radości i satysfakcji. Wykształcenie człowieka wpływa na jego dochód i status zawodowy, a oba te czynniki stanowią źródło szczęścia<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> M. Clayton, *Zarządzanie czasem...*, s. 49–51.

<sup>26</sup> H. Fołtyn, *Czas w życiu i pracy*, Wydawnictwo Key Text, Warszawa 2012, s. 44.

<sup>27</sup> M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia*, w: *Psychologia pozytywna...*, s. 170.

Badania nad korelacjami różnych czynników ze szczęściem wskazują, że wartości materialne mają złożony, słaby wpływ na subiektywne poczucie szczęścia i dotyczą raczej pogorszenia sytuacji lub braku środków finansowych na zaspokojenie podstawowych potrzeb, np. pożywienia. Zdecydowanie bardziej istotne są relacje społeczne, np. udane życie w małżeństwie, spotkania z przyjaciółmi, udział w pracach na rzecz innych na zasadzie wolontariatu<sup>28</sup>.

Zdaniem Steve'a Chandlera „szczęście to coś, co zauważasz, że czujesz później, *po tym*, jak zaangażujesz się w działanie na jakiś czas. Nie jest to coś, czym należy się z góry martwić. Nie uzależniaj też swojego poczucia szczęścia od osiągnięcia długoterminowego celu. Jeśli to zrobisz, szczęście zawsze będzie znajdowało się w przyszłości, zawsze będzie zależne od czegoś. A przecież przyszłość nie istnieje teraz [...]”<sup>29</sup>.

Szczęście trudno jest zdefiniować jednoznacznie, gdyż jest stanem indywidualnym i złożonym<sup>30</sup>, „uczuciem bezgranicznego zadowolenia, upojenia, radości itp.”<sup>31</sup>.

### Podsumowanie

„Człowiek w społeczeństwie późnej nowoczesności staje wobec konieczności wyboru spośród wielu wariantów sposobu życia, form aktywności, możliwości rozwoju (zawodowego, osobistego itd.), relacji społecznych (w tym związków intymnych). Każdy wybór wiąże się z utratą przynajmniej niektórych innych możliwości. Możliwości wyboru, przed którymi staje jednostka we współczesnym społeczeństwie, są realne bądź jedynie poten-

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 165–167.

<sup>29</sup> S. Chandler, *Wojownik czasu...*, s. 29.

<sup>30</sup> M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości...*, s. 70–71.

<sup>31</sup> *Mały słownik języka polskiego...*, s. 905.

cialne<sup>32</sup>. Ludzie kierują się wówczas w swoim życiu wartościami. Wartości te tworzą pewne konstelacje, prowadzące czasami do konfliktów wewnętrznych przy dokonywaniu trudnych wyborów. Niektóre wartości, np. religijne czy witalne, wpływają na inne, np. hedonistyczne (według sondaży osoby bardziej religijne są też jednocześnie szczęśliwsze)<sup>33</sup>.

Wartości cenione przez jednostkę stanowią dla niej wyznacznik w formułowaniu celów i zamierzeń, w planowaniu i realizowaniu zadań rozłożonych w czasie. P.F. Drucker napisał, że „w gospodarce opartej na wiedzy sukces przypada w udziale tym, którzy dobrze znają samych siebie, swoje mocne strony, system wartości oraz metody i styl pracy”<sup>34</sup>.

Istotna jest także osobista perspektywa temporalna. Wskazana jest koncentracja na teraźniejszości, gdyż rozpamiętywanie przeszłości bądź martwienie się o przyszłość prowadzi do odwrócenia uwagi od tego, co jest tu i teraz, od miejsca i czasu, w którym można podjąć skuteczne działania.

Wartości pomagają nadawać sens życiu ludzkiemu, a ich percepcja pomaga w kształtowaniu się postaw, pod wpływem których pojawia się określona aktywność<sup>35</sup>.

Czas, jako coś cennego, może uchodzić za wartość lub środek pozwalający na osiągnięcie innych wartości ważnych dla człowieka i determinujących sposób jego egzystencji.

---

<sup>32</sup> M. Frąckowiak-Sochańska, *Zdrowie psychiczne a wzory życia małżeńsko-rodzinnego w kontekście wyzwań współczesności*, w: *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, red. I. Taranowicz, S. Grotowska, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2015, s. 126.

<sup>33</sup> M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia*, w: *Psychologia pozytywna...*, s. 193.

<sup>34</sup> P.F. Drucker, *Jak zarządzać samym sobą*, w: *Zarządzanie samym sobą*, Harvard Business Review, Harvard Business School Press, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006, s. 167.

<sup>35</sup> Za: M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 80.

## Bibliografia

- Argyle M., *Przyczyny i korelaty szczęścia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Chandler S., *Wojownik czasu. Koniec z chaosem, niespełnionymi obietnicami i odkładaniem spraw na później*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Clayton M., *Zarządzanie czasem. Jak efektywnie planować i realizować zadania*, Samo Sedno, Warszawa 2011.
- Drucker P.F., *Jak zarządzać samym sobą*, w: *Zarządzanie samym sobą*, Harvard Business Review, Harvard Business School Press, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
- Dworakowska B., *Jak wykorzystać czas?*, WSiP, Warszawa 2008.
- Ejsmont M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Fołtyń H., *Czas w życiu i pracy*, Wydawnictwo Key Text, Warszawa 2012.
- Forsyth P., *Efektywne zarządzanie czasem*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004.
- Frąckowiak-Sochańska M., *Zdrowie psychiczne a wzory życia małżeńsko-rodzinne w kontekście wyzwań współczesności*, w: *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, red. I. Taranowicz, S. Grotowska, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2015.
- Heussen B., *Zarządzanie czasem prawników*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004.
- Janiszewska-Rain J., *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Sopot 2013.
- Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo UMSC, Lublin 2010.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, W. Anderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1993.



- Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Podlaska D., Świątek-Brzezińska M., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała 2011.
- Romańczyk A., *Otyłość – współczesna choroba cywilizacyjna*, w: *Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Pedagogiczne konteksty badawcze*, red. J. Bulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Rydz E., *Świadomość moralności religijnej u polskiej młodzieży katolickiej – psychologiczna analiza rozwojowa*, w: *Teoretyczny i praktyczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015.
- Taranowicz I., *Role rodzinne w płynnej nowoczesności*, w: *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016.
- Zimbardo Ph., Boyd J., *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

## TIME MANAGEMENT AND VALUES

### Summary

Values guide the action of the man and help in making choices and deciding on the allocation of time. The article presents the definition and breakdown of values by Ryszard Jedliński. Reflections on time management are related to the value of transcendent, universal, aesthetic, cognitive, moral, social, vital, pragmatic, prestigious and hedonistic.

*Translated by Małgorzata A. Samujło*



*Zofia Olek-Redlarska*  
Uniwersytet w Białymstoku

**WARTOŚCI ETYCZNE I WYCHOWAWCZE  
W DOŚWIADCZENIACH DZIECIĘCEGO TEATRU.  
PRZESTRZEŃ TEATRALNA  
INSCENIZACJI IMPROWIZOWANYCH  
I GIER DRAMOWYCH**

Dziecko na początku formalnej edukacji odkrywa logikę piagetowską operacji konkretnych, a kilka lat później atrakcyjność i moc myślenia formalnego. Źródeł konformizmu należy upatrywać w czynnikach kulturowych, społecznych i rozwojowych, ale formalna edukacja szkolna odgrywa tu ważną rolę.

Szkoła nie sprzyja też twórczości ze względu na sposób przekazywania wiedzy. Niewiele na ten temat wiemy z badań, ale obserwacje praktyki szkolnej i analiza zawartości podręczników wskazuje, że wychowancom próbuje się przekazać przede wszystkim jak najwięcej wiadomości, w mniejszym stopniu stymulując myślenie, wyobraźnię, dociekliwość i samodzielność intelektualną. Bardzo ważna jest też atmosfera na lekcji, cechująca się „otwartością”, brakiem sztywnych wymagań, unikaniem nadmiernej krytyki, plastycznością przebiegu procesu dydaktycznego i indywidualnym podejściem do ucznia.

Kreatywność przejawia się zwykle w jakiejś formie obserwowanego zachowania, polegającego na wykonaniu wartościowych wytworów, wierszy, utworów literackich, dowcipów kabaretowych, scen teatralnych. W tworzonym przez dzieci teatrze szkolnym widzę wielką szansę dla poznawania wartości duchowych, odcieni ufności, zawierzenia, rozliczenia z prawdą i fałszem. Dobór tematów, problemów etycznych i filozoficznych zależy przecież od nauczycieli prowadzących ucznia przez życie.

Scena teatralna stwarza możliwości do realizacji tych celów. Dlatego to materiały naukowe z dziedziny teatrologii opracowane przez zespół Instytutu Sztuki Polskiej Akademii nauk są wykorzystywane przez współczesnych inspiratorów dziecięcej sztuki scenicznej. Powszechnie sądzi się, iż ranga i znaczenie teatru zależy przede wszystkim od jego stylu. Powstaje on w ciągu długiego czasu jako wynik twórczych poszukiwań najwybitniejszych osobowości życia teatralnego. W szczególności polski teatr jest niepowtarzalny. Znamionują go przede wszystkim takie cechy, jak: zaangażowanie w sprawy narodu i społeczeństwa, poetyckość, malarskość widzenia świata, satyryczne spojrzenie, poczucie humoru, zamiłowanie do groteski. Dla Wojciecha Bogusławskiego teatr był szkołą wychowania narodowego i moralnego. Te idee można przenieść na teatr małych form, na scenę własnych doświadczeń pedagogicznych.

Wyrażam przekonanie, że w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym utwór literacki powinien być nie tylko pretekstem do twórczego rozbudzania wyobraźni, wzbogacania zasobu słownika o nowe wyrazy-pojęcia, ale również powinien pomagać w rozwiązywaniu problemów związanych z konkretną sytuacją moralną. Takie formy pracy, jak gry, zabawy kształcące, zabawy integrujące, psychodramy, sceniczne adaptacje lektur dają głębsze przeżycie i przyswajanie treści poznawczych i wychowawczych.

Inscenizacje improwizowane, czy też gry dramatyczne (*yeux dramatiques*) – to forma teatru dziecięcego. Odwołuje się ona do spontanicznej

ekspresji właściwej dla wieku uczniów klas niższych. Jako pierwszy zastosował gry dramatyczne w latach trzydziestych francuski aktor i pedagog Leon Chanceler. Później nad tą formą pracowali Peter Slade i Brian Way. Z postulatami pedagogicznymi tzw. nurtu nowego wychowania zbiega się w tym czasie reforma tradycyjnego teatru zapoczątkowana przez francuskiego aktora-reżysera i pisarza Jacques'a Coplare'a, propagatora „teatru szczerości”. Pod jego kierunkiem pracował Léon Chanceler. To właśnie on nawiązuje do zabaw i gier jako do naturalnej i twórczej aktywności dziecka. *Lex yeux dramatiques* to nowa forma, która przyjmuje się szybko w innych krajach romańskich i wokół której powstaje bogata literatura. Idee Léona Chancelera podejmuje w Anglii wielu pedagogów, spośród których największy rozgłos zyskali Peter Slade i Brian Way. Gry dramatyczne, nazywane przez nich dramami, znajdują szerokie przyjęcie w szkolnictwie przede wszystkim krajów anglosaskich i stały się uznaną metodą wychowawczą. I tak teatr Claudia Desinana we Włoszech zyskał dużą popularność.

Dalsze moje rozważania będą traktowały o wychowawczym aspekcie inscenizacji. Podstawą konstrukcyjną inscenizacji jest dążenie do aktywnego uczestnictwa dzieci w przebiegu i ocenie lekcji. Aktywność ta jest jedną z form wykorzystania w inscenizacji technik Celestyna Freineta. Obok budowy inscenizacji interesują mnie zadania, jakie spełnia ta forma pracy z tekstem, a zatem:

- angażuje wszystkie dzieci i zaciekawia tematem lekcji;
- wzmacnia spostrzegawczość i umiejętność koncentracji uwagi;
- wykształca płynność odpowiedzi.

Zarówno tragedia, jak i komedia narodziły się z improwizacji: tragedia z improwizacji tych, którzy intonowali dytyramb, komedia z improwizacji pieśni fallicznych. Tragedia rozwinęła się zatem stopniowo przez udoskonalenie każdego pojawiającego się elementu i po przejściu wielu przeobrażeń zatrzymała się w rozwoju, kiedy osiągnęła swą najdoskonalszą

szą postać. Liczbę aktorów z jednego do dwu pierwszy powiększył Ajschylos, on też ograniczył rolę chóru i naczelne miejsce zapewnił dialogowi. Sofokles zaś dodał trzeciego aktora i dekoracje sceniczne<sup>1</sup>.

W inscenizacjach współczesnych bierze udział wielu aktorów, a dekoracje, przygotowywane samodzielnie lub przy współudziale rodziców, pełnią ważną rolę ukazującą rozpoznanie akcji, wywołują zaskoczenie. Śpiew jest najważniejszą ozdobą inscenizacji.

Ponadto ważnym zadaniem inscenizacji improwizowanej, jak udowodnił Brian Way, jest rozwijanie osobowości uczestniczących w niej dzieci, co w kształceniu rozumienia pojęć moralnych odgrywa pierwszorzędą rolę. Wychowawczym zadaniem gier dramatycznych jest potrzeba adaptacji tekstów literackich dla klasowego teatru. Podejmowane w grach dramatycznych tematy ogólnoludzkie mogą być przez dzieci rozwiązywane przez ruch, mimikę, słowo. One to odgrywają doniosłą rolę w tłumaczeniu pojęć moralnych<sup>2</sup>.

### **Drama i inscenizacje improwizowane**

Klasykiem w dziedzinie dramy jest Brian Way. W swojej propozycji zaczyna od najprostszyc ćwiczeń rozwijających pięć podstawowych zmysłów: słuch, wzrok, dotyk, smak i węch. Mogłoby się wydawać, że przecież rozwijają się one same wraz z dorastaniem człowieka. Zaslugą B. Waya jest uświadomienie, że można ten proces zaktywizować dla uzyskania harmonijnego rozwoju osobowości i lepszego kontaktu człowieka ze światem, gdyż dopiero „trening czyni mistrza”. Projekty zajęć uporządkowane są według zasady stopniowania trudności oraz w zgodzie z fazami rozwoju percepcji i ekspresji od lat najmłodszych do okresu dojrzałości.

---

<sup>1</sup> W. Dudzik, L. Kolankiewicz, *Wiedza o kulturze. Teatr w kulturze*, cz. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.

<sup>2</sup> D. Fontana, *The education of the Young Child*, Open Books, London 1968.

Nim jednak ukazała się książka *Education Through Drama*, poprzednik Briana Waya, Peter Slade, utorował mu drogę do sukcesu. W Anglii istniały teatry szkolne, których głównym celem było wystawianie spektakli. Dopiero od momentu opublikowania przez P. Slade'a książki zatytułowanej *Child Drama*<sup>3</sup>, w której wyraźnie podważył sens dotychczasowych praktyk i zaproponował inny sposób pracy z dziećmi w szkołach, zaczęto wykorzystywać techniki teatralne w celu zaktywizowania rozwoju dziecka. Próby i zajęcia teatralne miały służyć do ćwiczeń i zabawy, a także improwizacji rozwijających wyobraźnię, sprawność intelektualną i ruchową, szybki refleks, przygotowujących do kreatywnego życia. P. Slade został okrzyknięty pionierem przez grupę entuzjastów, a nauczyciele-instruktorzy wystawiający sztuki szkolne jego pomysły nazwali dziwactwami. Dodajmy, że P. Slade swoją karierę zaczynał w teatrze zawodowym, prowadząc równocześnie zajęcia w zespole szkolnym, i wcale nie chciał wywołać burzy, jaka się rozpełtała między zwolennikami tradycji a nowatorami, którym drama miała pomóc w edukacji dzieci. Po latach na kanwie tych sporów powstała metodyka dramy. Ponadto ferment ten przyczynił się do stworzenia takich form zajęć z młodzieżą, jak teatry edukacyjne i – co ciekawe – nie zniszczył pracy teatrów szkolnych, lecz ją urozmaicił.

Zasady P. Slade'a rozwinął B. Way, tworząc podstawy filozofii i metodyki dramy w książce, która tylko w Wielkiej Brytanii miała osiemnaście wydań. W Polsce jej pierwsza edycja ukazała się w 1990 roku. Zdumiewa, jak publikacja ta ciągle jest aktualna i ważna dla wiedzy o podstawach dramy, mimo iż od czasu pierwszego wydania opublikowano bardzo dużo innych prac z tej dziedziny. Książkę B. Waya nadal traktuje się jak podstawowy podręcznik, elementarz, bez którego trudno nauczyć się posługiwania technikami dramowymi. A dzieje się tak dlatego, że autor zawarł

---

<sup>3</sup> P. Slade, *Child Drama*, University of London Press, London 1954.



w niej pogłębioną wiedzę, odpowiadającą na najważniejsze pytania dotyczące rozwoju osobowości młodego człowieka. Czytelnik dowiaduje się, co należy czynić, aby ułatwić kreatywny rozwój dziecka, zgodny z jego potrzebami i potrzebami czasów, w których żyjemy.

Drama realizowana pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty pozwala dziecku dojrzewać do samodzielnego podejmowania decyzji i znajdować odpowiedzi na pytania dotyczące własnej tożsamości. B. Way już bardzo dawno dostrzegł siłę oddziaływania środków masowego przekazu na współczesnego człowieka: „[...] kuszą one codziennie młodych ludzi, by byli kimś innym, niż są naprawdę. [...] Niezadowolenie, zazdrość, zachłanność, brak szacunku dla samego siebie, niweczenie wiary w siebie – to tylko niektóre konsekwencje wystawiania się na ciągłe pokusy. [...] Edukacja nie pomoże serwując intelektualne frazesy [...]. Jeśli ma to być prawdziwa pomoc na poziomie emocjonalnym, potrzebne jest coś konkretnego, potrzebna jest DRAMA. Z improwizowanych prób i błędów magicznego «gdyby» wyłania się na bardzo głębokim poziomie prosta świadomość: «Wiem – to jestem ja. Jestem taki i to jest moje miejsce na świecie» [...]. Z tego odkrycia wynika możliwość życia w harmonii z samym sobą. Wraz z tym następuje poszerzenie horyzontów świadomości i zrozumienie innych ludzi. Ostatecznie szacunek do siebie zależy od zaakceptowania swojej wartości. Jednak na początku musi istnieć szacunek i wrażliwość ze strony tych, którzy są odpowiedzialni za wyzwalanie i rozwijanie tego potencjału [...]”<sup>4</sup>.

Przywiązanie wagi do roli intuicji jest kolejnym powodem, który sprawia, że praca B. Waya jest ciągle żywa i inspirująca. Uznaje on bowiem intuicję za jedną z dróg poznawania świata. To prawda, że wymyka się ona kontroli rozumu i metodzie badań używającej „szkiełka i oka”, ale

---

<sup>4</sup> B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1997.

przecież wiemy, że jest nierozzerwalnie związana z procesami życia i rozwoju, funkcjonuje w naszych odczuciach i działaniach.

Gavin Bolton, jeden z następców Briana Waya, w książce *Drama as Education*<sup>5</sup> wymienił cztery największe zasługi swojego poprzednika w rozwoju metody dramy:

- nacisk na indywidualny rozwój dziecka;
- sporządzenie zbioru ćwiczeń zachęcających do rozwijania uzdolnień i pożądanых zachowań;
- rozszerzenie zakresu aktywności dziecka;
- wskazanie roli intuicji w edukacji.

Współpracując z Dorothy Heathcote, zajął się usystematyzowaniem metody dramy.

Warto tu przypomnieć, że podobne nastawienie reprezentował Janusz Korczak już na początku lat trzydziestych naszego wieku. Obaj są bardzo bliscy wskazaniom nowoczesnej pedagogiki przez:

- rozwijanie w dziecku wiary w siebie;
- wskazanie konieczności kształtowania pełnej osobowości dziecka, harmonijnego rozwoju intelektu, uczuć, intuicji i sprawności ciała;
- wprowadzenie wobec pedagoga wysokich wymagań w myśl zasady: „kochaj i dawaj przykład”;
- wykorzystywanie wychowawczego oddziaływania zespołu rówieśników;
- pobudzanie harmonijnego rozwoju osobowości dziecka przez stosowanie improwizacji oraz atrakcyjnych, niekonwencjonalnych zajęć;
- wykorzystywanie w codziennej praktyce wychowawczej elementów sztuki w różnych jej przejawach (muzyka, teatr, sztuki plastyczne, taniec);

---

<sup>5</sup> Tamże.

- wprowadzenie improwizowanych sądów, rytuału, obrzędu i symboliki w celu rozwijania wrażliwości, wyobraźni, doświadczeń i kreatywności dziecka;
- stwarzanie przez wychowawcę sytuacji, w których dziecko uczy się dokonywać samodzielnych wyborów i podejmować decyzje;
- kształtowanie w dziecku postawy otwartej, przygotowanie do życia w świecie trudnym, chociaż ciekawym.

Wymienione zasady zawarte są w bogatym prekursorskim piśmiennictwie Janusza Korczaka<sup>6</sup>.

Życie współczesne wymaga doskonalenia sposobów nauczania i wychowania. Trudne i coraz bardziej komplikujące się stosunki międzyludzkie, technizacja i komputeryzacja, przyspieszenie w dziedzinie materialnego rozwoju i postęp w naukach ścisłych stanowią wyzwanie dla dyscyplin humanistycznych, dla psychologii, socjologii i pedagogiki, które muszą odpowiedzieć na pytanie: jak kształcić i rozwijać osobowość dziecka, by sprostało wymogom XXI wieku.

A co czyni w tym celu współczesna szkoła? Dotychczasowe, głównie werbalne, metody budzą sprzeciw i obnażają bezsilność wobec zagrożeń cywilizacyjnych. Wszyscy wiemy, że nauczyciele i uczniowie takiej szkoły nie lubią. Występuje w niej bierność, narzucona dyscyplina, pouczanie i nuda. Nasilają się zjawiska agresji, alkoholizmu i narkomanii. Kryzys współczesnych czasów wiąże się z kryzysem wychowania. Na pytanie, co robić, aby współczesna szkoła miała rzeczywistą siłę przyciągania, próbowali odpowiedzieć, na miarę swoich czasów, wspomniani pedagogzy. Dziś trzeba iść dalej. Trzeba nowych adekwatnych do potrzeb XXI wieku strategii i technik. Drama – teatr szkolny – jest aktywnym uczeniem poprzez działanie i doświadczenie, jest metodą uczenia zdolności wyrażania

---

<sup>6</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

w mowie tego, co w danej sytuacji jest istotne i w pełni z nią zharmonizowane, metodą, która może sprostać wyzwaniom naszych czasów.

Mówiąc o dramie współczesnej, nie można zapomnieć wielkiego wkładu, jaki w jej rozwój wniosła Dorothy Heathcote. Specyfiką jej pracy jest tropienie znaczeń ukrytych na wielu poziomach akcji dramowej, a nie podążanie za fabułą, czym interesowali się jej poprzednicy, P. Slade i B. Way. Dorothy Heathcote lubi zwracać uwagę w sytuacjach improwizowanych na kwalifikacje odczuć uczestników, np. w dramie o piratach nie interesuje ją przygoda związana z pływaniem po morzach. Jej pytania są głębsze: „Ciekawa jestem, dlaczego wypływacie w morze, mimo iż wiecie, że to jest niebezpieczne?”. Dzięki temu doprowadza do zrozumienia motywów, które pobudzają ludzi do stawiania czoła niebezpieczeństwu. Intuicyjnie poszukuje bardzo osobistych powodów zachowań uczniów w odtwarzanych rolach. Stara się dotrzeć do właściwych przyczyn postępowania w różnych sytuacjach. Osiąga to przez podwójny ogląd roli w improwizowanym zdarzeniu. Uczestnik spełnia dwie funkcje: obserwatora-eksperta, patrzącego z dystansu i równocześnie tego, który „przeżywa” improwizowane zdarzenia. Łączą się tu funkcje intelektualne z emocjonalnymi; z jednej strony sprzyja to zdobywaniu wiedzy, z drugiej – zbliża dramę do sztuki. Według D. Heathcote sztuka i wiedza muszą pozostawać w ścisłym związku, są bowiem dwoma elementami tego samego działania. Obie są podstawowe wobec podmiotu, którym jest człowiek, i dla przedmiotu, którym jest drama.

Metodyka D. Heathcote charakteryzuje się:

- otwieraniem możliwości uczenia się przez budowanie i umacnianie zaufania dla siebie i motywacji do działania;
- tworzeniem dynamicznego dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem, tak by uczenie wychodziło poza podawanie i przyswajanie faktów i pojęć w kierunku dostrzegania ich wzajemnych powią-

- zań (również powiązań pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauczania) i ich implikacji w pełniejszym społecznym kontekście;
- podkreślenie tego, że uczeń jest najważniejszy w procesie wychowania oraz uczenie się przez uczestnictwo w ćwiczeniach opartych na rozwiązaniu zadań i podejmowaniu decyzji, podczas których uczniowie przyjmują na siebie odpowiedzialność za to, co robią;
  - swobodnym odwracaniem ról ucznia i nauczyciela, które ukazuje uczniom „nie tylko to, co wiedzą, ale również to, o czym nie wiedzą, że wiedzą”;
  - włączeniem do metodyki dramy takich kluczowych pojęć, jak: rola, symbol, mit, rytuał, moc czynienia czegoś itp., które stają się zwierciadłem odbijającym zachowanie ucznia, a czasami ukazują uniwersalne prawdy dotyczące ludzkości;
  - zachęcaniem do spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia.

W Polsce dekada lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych była okresem szczególnie ważnych przemian politycznych i społecznych, które miały wpływ na treść i rozwój metod nauczania. W niektórych uniwersytetach i kolegiach nauczycielskich drama weszła obowiązkowo do programu studiów. Powstał Polski Ośrodek ASSITEJ (Międzynarodowe Stowarzyszenie Teatrów dla Dzieci i Młodzieży). Instruktorzy polscy biorą udział w warsztatach prowadzonych przez wybitnych specjalistów angielskich, takich jak: Eileen Pennington, Susan Bennion, Chrissie Tiller, Chris Vine, Sandra Hesten czy Chris Baldwin.

Aby uzyskać wgląd w istotę sprawy i osiągnąć cel, nauczyciel dramy stosuje różne techniki, poczynając od prostych ćwiczeń i gier dramatycznych, poprzez „stopklatki”, „rzeźby”, „obrazy”, kończąc na strategiach związanych z wchodzeniem w role. Do najczęściej stosowanych elementów techniki dramowej należą: doświadczenia realne, wyobrażenia, wiedza historyczna, np. punktem startu mogą być:

- pojęcia ogólne, takie jak wolność, niewola, demokracja, prawda, miłość;
- scenariusz, poemat lub wiersz;
- notatka z gazety;
- treść dokumentów historycznych, mapy;
- obraz lub rzeźba;
- opowiadanie albo list;
- fotografie lub ilustracje;
- muzyka albo inne dźwięki;
- głębokie indywidualne przeżycia zapamiętane przez uczestników.

Tylko taki punkt startu wart jest wykorzystania, który będzie podczas działań dramowych pobudzał do wypowiedzi, nawiązywał do wspólnych doświadczeń grupy.

Nie wiedza sama w sobie interesuje prowadzącego dramę, ale proces dochodzenia przez uczestników do wiedzy. Przez zatrzymanie akcji, „stopklatkę”, nie „zamrażamy” działania, lecz problem w czasie. Dzięki temu możemy prześledzić, w jaki sposób ludzie przechodzą proces przemian. „Drama jest wyrazem ludzkich interakcji, w których zasady i wzory postępowania mogą być zbadane, ponieważ każdy «zamrożony w stopklatce» moment działania może być oderwany od innych, powtórzony, zaimprovizowany na nowo z innymi rozwiązaniami” (D. Heathcote).

Inny wybitny animator dramy, uczeń Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, dostrzegł i opisał cztery sposoby zachowań podczas zajęć dramowych:

- zachowanie nienaturalne – najczęściej występuje we wstępnych fazach pracy z dramą. Uczestnicy czują się niepewnie. Ich improwizacje wydają się im śmieszne i często nie potrafią się skoncentrować;
- zachowanie demonstracyjne – odznacza się głośniejszym mówieniem, „graniem” podobnym do odtwarzania zapamiętanych tekstów i zadań;

- zachowanie wyjaśniające – jest dążeniem do odtwarzania sytuacji, które już dobrze znamy z doświadczenia i dyskusji. Posiada cechy prawdziwych reakcji, ale nie odgrywa tego, co nieznanne i ukryte;
- zachowanie odkrywczе – najdojrzały sposób improwizowania, prowadzi do wglębnienia się w problem i sytuację, przyczynia się do odkrywania nowych jakości świadomości uczestników. Ten rodzaj zachowania wiedzie do rozpoznania prawdy, choćby maleńkiej. Wywołuje atmosferę motywującą do dalszych działań, które doprowadzą do poczucia zgodności między myśleniem a odczuwaniem. To „pójście dalej” otwiera szansę zmiany, a „stawanie się doskonałym – to ciągłe zmienianie się”.

Istotnym warunkiem pracy w dramie jest zaniechanie współzawodnictwa w pogoni za lepszymi wynikami. Nauczyciel ma obowiązek unikania gadulstwa i musi nauczyć się tolerancji wobec pomyłek i zakłóceń w działaniach uczestników. Należy doceniać wkład każdego dziecka i odbierać dostarczone przez dzieci użyteczne informacje, umiejętnie wykorzystywać przejawy logiki dziecka i dramatycznego napięcia w toku zajęć do realizacji głównie problemu zadania, a nie fabuły. Ponadto stawianie wymagań i zachęcanie uczestników ze strony nauczyciela winno mieć na celu polepszenie integracji i wzajemnych relacji – komunikowania się pomiędzy członkami zespołu i nauczycielem.

Drama jest metodą pedagogiczną. Podejmowanie roli, improwizowanie i cały bogaty zestaw środków i strategii może być wykorzystany do nauki różnych przedmiotów (historii, języka polskiego, religii, języków obcych, matematyki, geografii, biologii) oraz przygotowania do pełnienia ról społecznych. Konflikt i problem w dramie jest wymyślony, wyobrażony lub zaczerpnięty z lektur i opowiadań, nie jest – jak w psychodramie – osobistym bolesnym przeżyciem, powodującym zaburzenia równowagi psychicznej. W dramie są to najczęściej dość typowe sytuacje konfliktowe. Poznawanie tych sytuacji i skutków ludzkich zachowań oraz



poszukiwanie własnych wyborów i rozwiązań przyspiesza emocjonalne, intelektualne i społeczne dojrzewanie uczestników dramy. Dokonywanie niewłaściwych wyborów i sposobów rozwiązywania konfliktów podczas dramy jest natychmiast zauważalne i możliwe do naprawienia.

W improwizacji dramowej występują co najmniej trzy płaszczyzny, dzięki którym może nastąpić zmiana w pojmowaniu rzeczywistości. Jest to: płaszczyzna wynikająca z kontekstu, płaszczyzna uniwersalna oraz osobista.

Improwizacja jest po prostu przedstawieniem bez scenariusza. W związku z tym, że scenariusz jest niepotrzebny, zaimprovizowane wydarzenie nie zależy od wprawy lub zdolności w czytaniu czy też od uczenia się i zapamiętywania roli. Dzięki temu jest aktywnością, którą wszystkie dzieci we wszystkich grupach wiekowych i o różnych uzdolnieniach są w stanie zarówno cieszyć się, jak i dochodzić w niej do dużej wprawy. Improwizacja polega na pełnym wykorzystaniu możliwości każdej jednostki.

Niestety, ten właśnie aspekt obywania się bez scenariusza, który czyni improwizację tak wartościową, jak aktywność dla wszystkich dzieci, jest często głównym powodem nieakceptowania jej przez wielu nauczycieli. Przyczyny tego są zrozumiałe. Improwizacja przypomina szaradę, nasuwałby się zatem naturalny wniosek, że lepiej mieć źle przeczytaną i wyuczoną sztukę, według scenariusza, szczególnie jeśli sam scenariusz jest wartościowy, niż tracić czas na „błahę zabawy”. Dodając do tego fakt, że w większości klas znajduje się zazwyczaj kilka osób, które umieją bardzo dobrze czytać, często nawet z pewną dozą aktorstwa, a także to, że istnieje wiele łatwo dostępnych książek zawierających sztuki o zróżnicowanym stopniu trudności, dla każdych grup wiekowych i różnego poziomu umiejętności, nie jest dziwne, że improwizacja jest często traktowana z podejrzliwością.

Temat improwizowanych przedstawień może być zarówno oryginalny (zaproponowany przez nauczyciela lub uczniów), jak i zaczerpnięty

z różnych źródeł, czasem bezpośrednio związanych z innymi przedmiotami szkolnymi. Drama może być wartościową pomocą w nauczaniu języka polskiego, ułatwiając pogłębianie i wzbogacanie doświadczeń o nowe elementy wiedzy o moralności.

Prawdą jest, że wiele improwizacji może być zupełnie szablonowych i banalnych, a ten etap pracy, bez kierowania nim przez nauczyciela, może przez długi okres pozostawać na bardzo niskim poziomie. Jednakże ważne jest też, aby z obawy o to nie interweniować zbyt wcześnie i w zbyt dużym stopniu, co mogłoby doprowadzić do zniszczenia wiary w siebie ucznia i jego wysiłków.

Proponowane przeze mnie w eksperymencie improwizacje tekstów literackich są po prostu przedstawieniem bez scenariusza. W związku z tym, że scenariusz jest niepotrzebny, zaimprovizowane wydarzenie nie zależy od wprawy lub zdolności w czytaniu czy też od uczenia się i zapamiętania roli. Dzięki temu jest aktywnością, którą wszystkie dzieci, we wszystkich grupach wiekowych i o różnych uzdolnieniach są w stanie cieszyć się, jak i dochodzić w niej do dużej wprawy. Jest to rzeczywiście jedna z największych wartości improwizacji, że zarówno temat, jak i rodzaj oraz liczba postaci mogą być dobrane w zależności od potrzeb jakiejś konkretnej grupy wiekowej, obejmując wszystkie dziedziny ludzkich dążeń i doświadczeń społecznych, moralnych czy też kulturowych. Pozostaje jeszcze otwarty problem wyobraźni dziecięcej, która wspomaga dziecięce widzenie świata.

Wartości etyczne związane są z poszukiwaniem i tworzeniem dobra. Osoba motywowana poszukiwaniem i tworzeniem takich wartości angażuje się w przedsięwzięcie mające na celu pomnażanie dobra. Jeśli jej działania noszą znamiona nowości, można mówić o twórczości w sferze etycznej. W odróżnieniu od działalności naukowej, artystycznej czy wynalazczej ten rodzaj kreacji nie jest powszechnie uznany. Twórczość poszukująca dobra i prawdy, a przy okazji piękna poprzez sztukę, staje

się domeną twórczej aktywności człowieka. Emocjonalne, motywacyjne i etyczne aspekty twórczości są mniej znane niż aspekty poznawcze.

Czynniki emocjonalne mogą proces kreacji uruchomić, ukierunkować bądź zakłócić lub zablokować.

Proces przygotowania uczniów do odbioru przedstawień teatralnych oraz ich tworzenia przez uczniów w szkole, nie może odbyć się bez nauczyciela. W postawie nauczyciela ważna jest łatwość nawiązywania bezpośrednich, osobistych kontaktów z uczniami, pobudzania ich do wytężonej pracy nad warsztatem słowa oraz własna fascynacja, pasja i zaangażowanie. Wtedy to nauczyciele dostarczają podopiecznym wsparcia, charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji w interakcjach werbalnych, akceptują elastyczny plan zajęć i każdego z uczniów obdarzają indywidualną uwagą. Tacy nauczyciele potrafią redukować napięcie i niepokój wychowanków. Cechuje ich ponadto rozwinięta empatia, potrafią też uważnie słuchać. Zdolni nauczyciele mogą prowadzić uczniów na szczyt niekoniernie trudną i krętą drogą. Zdolny uczeń i zdolny nauczyciel potrafią dokonać wspólnie wielu nowych odkryć w obszarze twórczej działalności.

### Bibliografia

- Dudzik W., Kolankiewicz L., *Wiedza o kulturze. Teatr w kulturze*, cz. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.
- Fontana D., *The education of the Young Child*, Open Books, London 1968.
- Gadro M., *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego – materiały*, Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak rozpoznawać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005.

- Literatura. Teoria. Metodologia*, red. nauk. D. Ulicka, wyd. 3 zmienione, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Warszawa 2006.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWO, Gdańsk 2001.
- Olek-Redlarska Z., *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Olek-Redlarska Z., *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.
- Slade P., *Child Drama*, University of London Press, London 1954.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Helion, Gliwice 2008.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Turska D., *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1997.

THE ETHICAL AND EDUCATIONAL VALUES  
IN THE EXPERIENCES OF THE CHILD'S THEATRE.

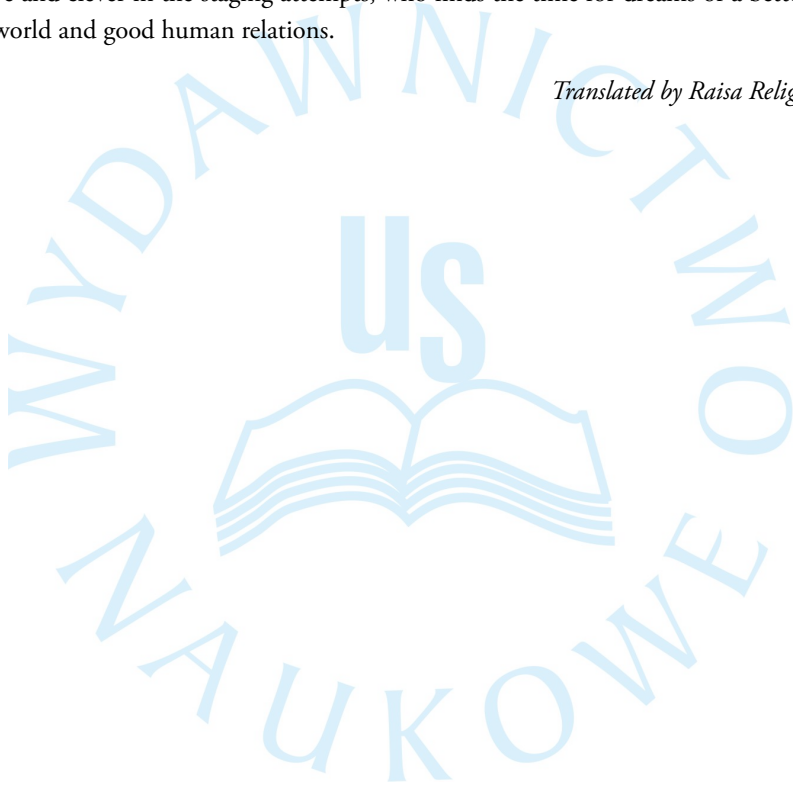
THE THEATRE SPACE OF IMPROVISED STAGING AND DRAMA GAMES

**Summary**

The child comes to the world with certain abilities to respond to the environment which is the basis for emotions in contacts with the environment. It recognizes itself as a creator in relations with other people. The paper is devoted to forming moral and social order in the child's world with the help of child's the-

atre and drama. Child's improvised staging and drama games became a research and experimental space of philosophical discourse. Children of younger school age have the skills of active and creative shaping of the nearest reality. They are supported by the teacher who organizes the theatre space. It is the teacher, creative and clever in the staging attempts, who finds the time for dreams of a better world and good human relations.

*Translated by Raisa Religa*





*Małgorzata Szczęśniak, Agata H. Świątek, Gloria Rondón,  
Celina Timoszyk-Tomczak, Roman Szalachowski*

Uniwersytet Szczeciński

**DZIELENIE SIĘ DOBREM:  
WZAJEMNOŚĆ BEZPOŚREDNIA I POŚREDNIA  
W BAŚNIACH**

**Wstęp**

Tematyka sprawności moralnych w kontekście wychowania zwraca naszą uwagę na istotny aspekt ich kształtowania w rozwoju człowieka, gdyż to właśnie one są uważane za własności, które decydują o jakości jego życia<sup>1</sup>. Tomasz z Akwinu postrzegał sprawność jako: „dyspozycję, dzięki której ktoś lub coś jest dobrze lub źle przysposobiony w stosunku do siebie lub w stosunku do innego bytu”<sup>2</sup>. Opisał wiele sprawności, spośród których znalazły się m.in.: sprawiedliwość, polegająca na czynieniu dobra i unikaniu zła, oraz męstwo. Sprawiedliwość ma charakter spo-

---

<sup>1</sup> I. Jazukiewicz, E. Rojewska, *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014, s. 7–12.

<sup>2</sup> Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 11: *O sprawnościach*, Londyn 1965, 1–2, q. 49, a. 1.



łeczny i wymienny oraz przejawia się w uprzejmości, ofiarności i hojności. Męstwo wyraża się wielkodusznością, wytrwałością i cierpliwością. Właśnie te sprawności mają duże znaczenie w zachowaniach związanych z działaniami pomocnymi.

W niniejszym artykule pragniemy przyjrzeć się dwóm formom działań pomocnych, czyli zjawiskom wzajemności bezpośredniej i pośredniej, występującym w baśniach. Jest to nowa tematyka w kontekście psychologicznym i pedagogicznym, gdyż z naszej wiedzy wynika, że ukazały się dotychczas jedynie dwa artykuły, w których ją podjęto: *Wzajemność pośrednia, czyli ty mnie, a ja jemu* oraz *Gdy dobro rodzi dobro* (oba w czasopiśmie „Psychologia w Szkole”)<sup>3</sup>.

W artykule w pierwszej kolejności zwrócimy uwagę na związek treści baśni z zachowaniami opartymi na ogólnie przyjętych wartościach ludzkich i normach społecznych, stanowiących fundament działań pomocowych.

Zaprezentujemy wybrane przykłady baśni pochodzących z różnych części świata, w których zawarte są wątki obu form wzajemności. Następnie wyjaśnimy pojęcie wzajemności bezpośredniej i pośredniej w jej oddolnej oraz odgórnej postaci. Zakończymy artykuł, przedstawiając niektóre implikacje wychowawcze i edukacyjne w pracy z dziećmi, wynikające z treści analizowanych historii.

### **Baśnie a wartości i normy społeczne**

Gdy czytamy najmłodszym baśnie, rzadko zastanawiamy się nad ich bogactwem i wpływem na rozwój osobowości dziecka<sup>4</sup>, a przecież baśni,

<sup>3</sup> M. Szcześniak, A.H. Świątek, G. Rondón, *Wzajemność pośrednia, czyli ty mnie, a ja jemu*, „Psychologia w Szkole” 2015, nr 49 (3), s. 49–55; M. Szcześniak, A.H. Świątek, G. Rondón, *Gdy dobro rodzi dobro*, „Psychologia w Szkole” 2015, nr 50 (4), s. 19–25.

<sup>4</sup> M. Szcześniak, A.H. Świątek, G. Rondón, *Wzajemność pośrednia...*, s. 49–55.

jak zauważa austriacki psychoanalityk Bruno Bettelheim, „to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych<sup>5</sup>, zanim dojrzejemy intelektualnie”<sup>6</sup>. Również Jack Zipes, amerykański germanista, w swoich badaniach poświęconych baśniom zwraca uwagę na fakt, że są one uniwersalne, ponadczasowe i jedną z ich głównych ról jest przekazywanie zarówno dzieciom, jak i starszym wartości oraz sposobów zachowań, które są najwyżej cenione w danej społeczności<sup>7</sup>. Pomagają one w poznawaniu narodowego dziedzictwa, tradycji, ideałów i tożsamości. Co więcej, celem wielu baśni jest pokazanie wartości, którymi są miłość do życia oraz nadzieja w obliczu przeciwności losu<sup>8</sup>.

Lektura baśni napisanych w różnych kontekstach kulturowych potwierdza tę obserwację. W wielu z nich można odnaleźć wartości ogólnie cenione w różnych kulturach: uczciwość<sup>9</sup> (*Flecionista z Hameln*, *Rumpelstiltskin*, *Żabi król*), dobroć, pracowitość<sup>10</sup> (*Wrzecziono*, *Czótenko i igła*, *Pięk-*

---

<sup>5</sup> Motyw uczenia się samych siebie poprzez lekturę baśni podejmuje M.B. Mitchell, podkreślając, iż czytane historie są alegorią lub dramatyczną reprezentacją złożonych procesów psychicznych, zwykle tych, związanych z rozwojem i zmianami współwystępującymi z nim. Zob. M.B. Mitchell, *Learning about ourselves through fairy tales: Their psychological value*, „Psychological Perspectives” 2010, nr 53, s. 264–279.

<sup>6</sup> B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, wstęp i tłum. D. Danek, t. 2, PIW, Warszawa 1985, s. 10.

<sup>7</sup> J.D. Zipes, *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*, Routledge, New York 1991, s. 6.

<sup>8</sup> H. Hohn, *Normativity in fairy tales: Scope, range and modes of communication*, „Scandinavian Journal of Education research” 2013, nr 57 (6), s. 600–611.

<sup>9</sup> R. Newton, *Teaching honesty through fairy tales*, Ready-Ed Publications, Sydney 2010, s. 4.

<sup>10</sup> J.D. Zipes, *Fairy tales and the art of subversion...*, s. 136.

na i Bestia), odwaga<sup>11</sup> (*Jaś i Małgosia*), wytrwałość<sup>12</sup> (*Hans Kuhschwanz*), poświęcenie (*Pochodzenie tańca słońca, Łzy Shammy*), przyjaźń<sup>13</sup> (*Ofiarny zając, Prawdziwy przyjaciel*) i sprawiedliwość<sup>14</sup> (*Dwaj wędrowcy, Król Szwiwi*). Mają one wkład nie tylko w rozwój osobowości, ale również otwierają na innego człowieka, obecnego w społeczności ludzkiej.

U podstaw baśni leży niepisany kodeks moralny, w którym jest silnie uwypuklona granica między dobrem i złem, szlachetnością i nieprawością<sup>15</sup>. Steven Jones zauważa<sup>16</sup>, że baśnie wyrażają wiarę w moralność, wyraźnie zaznaczając różnicę między tym, co dobre, a tym, co złe, i wskazując korzyści wynikające z wyboru dobra. Hojność, sprawiedliwość, a także sumienność i odwaga są wielokrotnie nagradzane, natomiast chciwość, egoizm czy nieuczciwość skazane są na niepowodzenie oraz karę. Nagroda i kara są odpowiedzią na działanie i reakcją wzajemności<sup>17</sup>, często bezpośredniej i nierzadko również pośredniej<sup>18</sup>, jako że obok zachowań altruistycznych te związane z wzajemnością są ważną częścią życia zarówno dorosłych, jak i dzieci<sup>19</sup>. Ponieważ wzajemność pojawia się już we

<sup>11</sup> J.D. Zipes, *Grimm legacies: The magic spell of the Grimms' folk and fairy tales*, Princeton University Press, Princeton 2015, s. 191.

<sup>12</sup> M.B. Mitchell, *Learning about ourselves through fairy tales...*, s. 264–279.

<sup>13</sup> J.D. Zipes, *Fairy tales and the art of subversion...*, s. 176; R. Bianchi, *C'era una volta la favola*, IPOC, Milano 2008, s. 24.

<sup>14</sup> J.D. Zipes, *Fairy tales and the art of subversion...*, s. 23.

<sup>15</sup> W. Rutka, *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 24, s. 27–44.

<sup>16</sup> S.S. Jones, *The fairy tale: The magic mirror of the imagination*, Routledge, New York 2002, s. 63.

<sup>17</sup> R.P. Harrison, *Forest: The shadow of civilization*, The University of Chicago Press, Chicago 1992, s. 170.

<sup>18</sup> M. Szcześniak, A.H. Świątek, G. Rondón, *Wzajemność pośrednia...*, s. 49–55; M. Szcześniak, A.H. Świątek, G. Rondón, *Gdy dobro...*, s. 19–25.

<sup>19</sup> J.D. Zipes, *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*, Routledge, New York 2006, s. 215.

wczesnym dzieciństwie<sup>20</sup>, a jej manifestacje odpowiadają dobrze znanej z interakcji społecznych zasadzie „jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie”, dzieci są wrażliwe na treści związane z przekazem wzajemnościowym. W tym kontekście prawdziwy bohater jest darczyńcą i pomocnikiem<sup>21</sup>, ponieważ sam otrzymał dobro od innych.

### **Baśnie a pozytywna wzajemność bezpośrednia**

W przypadku wzajemności bezpośredniej, wyrażającej się w zasadzie *tit for tat*, czyli coś za coś, gratyfikacja lub nagana pochodzą od postaci, która doświadczyła wcześniej podobnego działania. Jej istotą jest oddanie dokładnie tego samego, czy to w formie pozytywnej, czy negatywnej, osobie, która wcześniej zachowała się w analogiczny sposób. Przyjmując założenie, że jedną z najstarszych ewolucyjnie, a zarazem najprostszych reguł społecznych zachowań jest bezpośrednia wymiana dóbr i przysług<sup>22</sup>, nie powinno dziwić, iż to właśnie jej przykłady najliczniej pojawiają się w dziecięcej literaturze. W omówieniu wzajemności bezpośredniej przyjrzymy się kilku baśniom autorstwa braci Grimm, Charles’a Perraulta i naszym rodzimym.

Jednym z najbardziej reprezentatywnych przykładów wzajemności bezpośredniej jest baśń *Złota gęś* autorstwa braci Grimm<sup>23</sup>. Posiada ona nieskomplikowaną fabułę i prosty przekaz, jest ilustracją szlachetności,

---

<sup>20</sup> F. Warneken, M. Tomasello, *The emergence of contingent reciprocity in young children*, „Journal of Experimental Child Psychology” 2013, nr 116, s. 338–350.

<sup>21</sup> P. Khadish, *The morphology of Persian fairy tales*, „Fabula 2009”, nr 50 (3–4), s. 283–292.

<sup>22</sup> G.J. Gold, *Bases of power*, w: *Encyclopedia of power*, red. K. Dowding, Sage Publications, Thousand Oaks 2011, s. 66–71; R.B. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2007.

<sup>23</sup> *Baśnie braci Grimm*, Wydawnictwo E. Jaromkiewicz, Zielona Góra 2004, s. 208–213.

która znajduje odpowiedź w postaci wdzięczności i wzajemności. Główny bohater, chłopiec o imieniu Głuptasek, będący pośmiewiskiem rodziny, pewnego dnia wybiera się do lasu po drewno. W drodze spotyka siwego karzełka, który prosi go o jedzenie. Bez namysłu dzieli się z nim swoim podpłomykiem i gorzkim piwem. Podczas wspólnego posiłku dokonuje się wyjątkowa przemiana. Podpłomyk zamienia się w smaczne ciasto, a piwo w słodkie wino. W tym samym czasie karzełek obiecuje mu: „masz dobre serce i dzielisz się z innymi tym, co posiadasz, więc chcę ci zapewnić szczęście”. Poleca ubogiemu chłopcu ściąć stare drzewo. Gdy chłopiec to robi, znajduje gęś o piórach z czystego złota. Dociera do królestwa, w którym żyje piękna, ale smutna królewna. Ponieważ udaje mu się ją rozśmieszyć, król-ojciec po wielu perypetiach oddaje mu swoją córkę za żonę, z którą młodzieniec żyje długo i szczęśliwie. Przesłanie zawarte w baśni uświadamia dziecku, że prawdziwy bohater potrafi dzielić się dobrem z innymi i nawet, jeśli nie oczekuje od nich wzajemności, otrzymuje nagrodę, często niewspółmiernie wyższą od wartości przekazanego wcześniej dobra.

Innym przykładem baśni, w której przewija się motyw wzajemności bezpośredniej, jest historia *Dwunastu braci*<sup>24</sup>, również napisana przez braci Grimm. Jest ona opowieścią o królewnie, której bracia zostają zamienieni w kruki. Warunkiem ich uwolnienia jest zachowanie przez nią milczenia i powagi przez siedem kolejnych lat. Dziewczyna świadoma trudu, z jakim się wiąże obietnica, podejmuje wyzwanie. Pewnego dnia spotyka ją młody król, który zakochuje się w niej, zabiera do zamku i poślubia. Jednak matka młodzieńca twierdzi, że „kto się nie śmieje, ten z pewnością ma nieczyste sumienie” i rozkazuje spalić młodą synową na stosie. Gdy płomienie zaczynają dotykać jej sukni, nadlatuje dwanaście kruków, które w zetknięciu z ziemią przybierają ludzką postać i gaszą płonący ogień.

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 167–173.

W tym momencie mija czas zaklęcia i młoda królowa zostaje uratowana. Król, który wciąż kocha swoją żonę, odtąd żyje z nią w zgodzie i szczęściu. W baśni pojawia się motyw wzajemności bezpośredniej, która nie jest natychmiastowym odwdzięceniem wcześniejszej przysługi, ale gestem dobroci rozciągniętym w czasie, wymagającym wiele miłości, poświęcenia, wytrwałości i odwagi. Młoda królowa wykazuje cechy znajdujące uznanie i prowadzące do uwolnienia braci, których bardzo kocha.

Na uwagę zasługuje również baśń tych samych autorów, zatytułowana *Ubogi i bogaty*<sup>25</sup>. W czasie wędrowki Pana Boga po ziemi, który występuje pod postacią ubogiego wędrowca, ubogie małżeństwo ofiaruje Mu gościnę i nocleg. Goszczą Go mlekiem kozy, ziemniakami i oddają Mu na noc własne łóżko, aby mógł wypocząć. Pan Bóg, pragnąc im wynagrodzić za dobroć i życzliwość, żegna się z gospodarzami i obiecuje spełnić ich trzy życzenia. Skromne małżeństwo prosi o wieczne szczęście i chleb codzienny, a Wędrowiec w dowód wdzięczności zmienia małą chatkę w piękny dom z czerwonej cegły. Małżeństwo żyje „długie lata w szczęściu i spokoju”. W opisanym fabule ponownie pojawia się aspekt niewspółmierności daru ofiarowanego do daru odwzajemnionego. Jeden dzień poświęcenia i „wdowi grosz” oddany dostojnemu gościowi zasługuje na dostanie życia. Przywodzi na myśl w tym momencie zapomniane nieco przekonanie, które niegdyś było bardzo żywe w wielu skromnych wiejskich i miejskich rodzinach, że „Pan Bóg ma więcej, niż rozdał”.

Również w baśni *Biały wąż* zawarte są elementy wzajemności bezpośredniej<sup>26</sup>. Sługa królewski postanawia wyruszyć w świat, a od króla otrzymuje konia i nieco pieniędzy. Zobaczywszy nad jeziorem rybki zapłatanę w wiklinę, młodzieniec schodzi z konia i uwalnia trzech więźniów. Następnie słyszy skargę króla mrówek, troszczącego się o swoich

---

<sup>25</sup> Tamże, s. 221–225.

<sup>26</sup> Tamże, s. 139–144.



poddanych, którym grozi zdeptanie przez końskie kopyta i natychmiast zjeżdża na boczną ścieżkę. W końcu, wjeżdżając w las, widzi, jak para dojrzałych kruków wyrzuca z gniazda pisklęta. Małe, leżąc na ziemi, skarżą się: „Jakże mamy sobie znaleźć pożywienie, gdy nie umiemy jeszcze fruwać?”. Dlatego dobry młodzieniec pozostawia krukom dużo do jedzenia. Po dniach wędrówki dochodzi piechotą do miasta, gdzie pragnie zdobyć rękę pięknej królowny za cenę wykonania trzech zadań: odnalezienia w wodnych głębinach złotego pierścienia (który przynoszą mu owe trzy uwolnione kiedyś z trzciny rybki), zebrania rozsypanych w trawie dziesięciu worków prosa (w czym wyręczają go wdzięczne mrówki), a także zdobycia złotego jabłka z odległego drzewa życia, rosnącego na wyspie (tutaj nadlatują trzy kruki, które mówią: „uratowałeś nas od śmierci głodowej, [...] dowiedzieliśmy się, że szukasz złotego jabłka, [...] przynieśliśmy ci jabłko!”). Młodzieniec razem z księżniczką w niezmaconym szczęściu dożywają późnej starości. Jak w poprzednich baśniach, także i w tej dostrzegamy zasadę wzajemności bezpośredniej, która nie jest odwzajemnieniem występującym w momencie działania, ale wtedy, gdy dobroczyńca potrzebuje pomocy.

W baśni Charles’a Perraulta zatytułowanej *Knypś z czubkiem* poznajemy historię, której fabuła również dotyczy wzajemności bezpośredniej. W pewnym królestwie przychodzi na świat książe, który jest bardzo brzydki, ale będzie się odznaczał inteligencją i mądrością. Dodatkowo otrzymuje dar od wróżki polegający na tym, że osoba, którą pokocha, stanie się równie mądra jak on. Ze względu na to, że chłopiec ma czubek z włosów na głowie, zostaje nazwany Knypsem z Czubkiem. Jednocześnie w sąsiednim królestwie rodzą się dwie księżniczki. Ze starszą z nich związana jest przepowiednia, która głosi, że będzie odznaczać się pięknoscią, ale brak jej będzie mądrości. Natomiast młodsza córka będzie bardzo mądra, ale pozbawiona urody. Po kilkunastu latach młodsza księżniczka wychodzi za mąż, a starsza czuje się samotna, gdyż pomimo urody, wszy-



szy kandydaci zniechęcają się jej głupotą. Pewnego dnia, podczas spaceru przez las, zasmucona, spotyka brzydkiego młodzieńca w wytwornym stroju. Knypsa z Czubkiem poznaje historię spotkanej księżniczki, w której od razu się zakochuje. Podczas kolejnego spotkania wykorzystuje otrzymany od wróżki dar i obdarowuje ukochaną dziewczynę mądrością, mając nadzieję, że po roku zastanowienia zgodzi się zostać jego żoną. Księżniczka składa obietnicę, co wywołuje wielką radość u Knypsa. Powrót księżniczki do pałacu, gdzie wykazuje mądrość, rozpoczyna okres, w którym wielu kandydatów stara się o jej rękę. Jednak po roku księżniczka udaje się do miejsca, w którym poznała Knypsa. Podczas spotkania obdarza młodzieńca darem urody i wychodzi za niego za mąż. Przesłanie zawarte w historii Knypsa wskazuje, że dar, wsparty miłością, przemienia nie tylko ludzki umysł, ale również i serce, prowadząc do odwzajemnienia go w podobny sposób.

W innej baśni tego samego autora, *Wróżki*, motyw wzajemności bezpośredniej występuje prawie natychmiast po okazaniu dobra. Pewna wdowa ma dwie córki. Starsza z nich, podobna do niej, charakteryzuje się arogancją, natomiast młodsza, podobna do ojca, jest uprzejma i bardzo piękna. Matka kocha starszą córkę i pogardza młodszą, każąc jej pracować ponad siły, a także jeść osobno. Pewnego dnia dziewczynka, udając się jak zwykle do źródła, spotyka starszą kobietę, która prosi ją o trochę wody. Bez zastanowienia podaje jej dzban, podtrzymując go, aby staruszka się nie męczyła. Wdzięczna za przysługę pani, a w rzeczywistości wróżka chcąc przekonać się o grzeczności dziewczynki, obdarza ją szczególnym darem. Ilekroć się odezwie, tyle razy padnie z jej ust kwiat lub klejnot. Po powrocie do domu, młodsza córka prosi o wybaczenie z powodu spóźnienia. W tym samym momencie, na podłogę spadają dwie róże i dwa diamenty. Choć historia toczy się dalej, nas interesuje właśnie ten fragment, gdyż dotyczy on pozytywnej wzajemności bezpośredniej. Uczynność, skromność i pokora zostają nagrodzone bogactwem piękna.

W celtyckiej baśni *Trzej bracia młynarze*<sup>27</sup> główni bohaterowie po nauczaniu się młynarskiego fachu od swojego ojca, osiągnąwszy dorosły wiek, postanawiają wyruszyć w drogę. Przedtem troskliwie zaopatrują tatę we wszystko, co mogłoby mu być przydatne podczas ich nieobecności w domu i odbudowują ojcowski młyn. Kiedy po długiej wędrówce docierają do rozstaju dróg, zgodnie decydują się rozstać. Wkrótce najstarszy z rodzeństwa zdobywa sobie przychylność pewnego młynarza, u którego znajduje zatrudnienie. Średni brat zatrzymuje się przed ogromnym ogrodem i pozdrawia starego ogrodnika, a ten od razu zaprasza go do wspólnej pracy. Najmłodszy syn, Yanna, dopiero nocą dociera do jakiejś zamieszkałej farmy, gdzie uczynny gospodarz pozwala mu nabrać sobie wody ze studni, częstuje go kawałkiem świeżego chleba oraz oferuje nocleg w stodole. To skromne przyjęcie nie jest podyktowane skąpstwem, ale uczciwością i troską o zdrowie chłopca, gdyż gospodarz nie chce, aby zmoęła go zakaźna choroba, która od długiego czasu trapi wielu mieszkańców wioski, w tym jego własną rodzinę. Młodzieniec, poruszony faktem, że zmagający się z głodem i chorobą ludzie potrafią zdobyć się na gościnność, pragnie im pomóc. Nazajutrz sprząta całą stodołę i prowadzi krowy na wypas. Kiedy zmęczony po dniu mozolnej pracy podnosi do ust kawałek ofiarowanego przez właściciela zubożałej farmy chleba, słyszy cichutki głos wygłodzonej staruszki. Yann oddaje jej swój skromny posiłek, a wtedy w miejscu wiekowej kobiety pojawia się prześliczna czarodziejka. Wyjaśnia chłopcu, że nieszczęście gospodarzy jest wynikiem gniewu nimfy rzecznej, gdyż kiedy poprosiła małżonków o rękę ich jedynej córki dla swojego syna, wodnego smoka, ci kategorycznie odmówili. Czarodziejka, urzeczona dobrym sercem Yanna, wyjaśnia mu, w jaki sposób może przywrócić szczęście właścicielom farmy oraz sprawić, by i jemu los stał się przychylny. Idąc za jej radą, młodzieniec odnajduje rzeczną nimfę, sku-

<sup>27</sup> C. Clément, R. Fučíková, *Czerwonobrody czarodziej. Baśnie celtyckie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2010, s. 193–213.

tecznie opiera się jej namowom i pokusom. W niedługim czasie przerywa złą passę swoich dobroczyńców. Wkrótce przypada do serca córce gospodarzy, którą poślubia z błogosławieństwem jej rodziców. Kiedy po trzech latach ponownie spotyka się ze swoimi braćmi, postanawiają zamieszkać razem i założyć wspólne gospodarstwo. Niebawem sprowadzają do siebie starzejącego się ojca i żyją razem szczęśliwie i dostatnio.

Tym razem przyjrzymy się wzajemności pośredniej w buddyjskiej baśni *Ofiarny zając*<sup>28</sup>. Kiedy Budda był jeszcze zającem, zaprzyjaźnił się z wydrą, małpą i lisem. Przyjaciele postanawiają, że raz w miesiącu będą pościć, aby oddać swój pokarm komuś bardziej złaknionemu od nich samych. Król bogów, Szakra, decyduje się wystawić zwierzęta na próbę i w tym celu schodzi na ziemię w postaci wiekowego żebraka. Kolejno odwiedza wydrę, małpę i lisa. Wszystkie zwierzęta ofiarowują mu posiłek, więc urzeczony ich dobrocią bóg pozwala im zatrzymać z trudem zdobyty pokarm. Szakra dociera w końcu i do zająca, udając całkowicie wyczerpanego z głodu. Szaro-brązowy zwierzak nie chce ofiarować ubogiemu wyłącznie tego, co rośnie w ziemi, gdyż każdy z mniejszym lub większym trudem może to zebrać. Uznaje, że jedynie strawa z jego ciała dostatecznie może pokrzepić staruszkę. Zając przygotowuje więc ognisko i wskakuje w płomień. Kiedy to robi, okazuje się, że języki ognia są chłodne, a wygłodniały starzec przemienia się w samego króla bogów. Szakra w dowodzie uznania najpierw rysuje na tarczy księżycy obrys zajęczej postaci, a potem ostrożnie bierze przyjaciela w ramiona i szybkuje z nim do boskiej siedziby. Natomiast lis, wydra i małpa jeszcze długo żyją w zgodzie, nigdy już nie zaznając głodu ani cierpienia. Księżycowa postać ma przypominać wszystkim żyjącym istotom o szlachetnym czynie małego zająca.

W bajkach buddyjskich bardzo cenioną cnotą jest sprawiedliwość i nawet nagrody są zawsze proporcjonalne do zasług – za „zwyczajne”

---

<sup>28</sup> R. Martin, *Głodna tygrysyca i inne bajki buddyjskie*, Wydawnictwo Elay, Bielsko-Biała 2005, s. 45–48.

okazanie miłosierdzia i podzielenie się swoją własnością trójka przyjaciół otrzymuje dosłownie to, co zaofiarowała, natomiast pełen poświęcenia czyn zająca zostaje nagrodzony w równie wyjątkowy sposób<sup>29</sup>.

W innej baśni buddyjskiej – *Łania, myśliwy i wielki jelen* – przywódca jeleni wpada w sidła. Na ten widok całe jego stado rozprasza się i ucieka i tylko jedna z łań, żona wielkiego jelenia, postanawia do końca trwać przy ukochanym małżonku. Wkrótce nadchodzi głodny myśliwy, który wzrusza się świadectwem miłości łani i postanawia darować obu zwierzętom życie. Wielki jelen, uwolniony z pęt, wygrzebuje porożem z ziemi cenny kamień szlachetny i ofiarowuje go mężczyźnie. Dzięki sprzedaży kamienia myśliwy może zapewnić swojej rodzinie dostatnie i spokojne życie, bez konieczności praktykowania okrutnego zawodu, polegającego na zabijaniu zwierząt.

Nie sposób pominąć baśni arabskich. Jedną z nich jest *Podwodny świat*. Po śmierci żony rybak Abdulazis poślubia kobietę imieniem Muna. Pewnego dnia mężczyzna wyrusza na połów, ale nie wraca na noc do domu, a długie poszukiwania okazują się bezskuteczne. Osieroca córkę swojej pierwszej żony, Fatimę, która wkrótce po zniknięciu taty zaczyna być traktowana przez macochę oraz jej córki niczym niewolnica. Fatima cierpliwie znosi rozkazy i łajanie, nawet jeśli są zupełnie niesłuszne, okazuje macosze szacunek i spędza całe dni na wyczerpującej pracy. Dopiero wieczorami może pozwolić sobie na chwilę wytchnienia, siada wtedy na morskim brzegu i wpatruje się w fale, a potem opowiada rybom o swoim losie. Pewnej nocy słyszy swoje imię z ust błyszczącej, wielobarwnej ryby.

---

<sup>29</sup> Ciekawa jest, choć zupełnie odmienna, symbolika zająca i królika wśród Hindusów – królik często jest uosobieniem naiwności i głupoty (np. *Dzielny lew i głupi królik*), a zając zazwyczaj bywa symbolem dobroci i łagodności serca (tak jak w *Ofiarnym zającu*). Zaskakujące jest, że inne znaczenie przypisują mu mieszkańcy Oceanii oraz Indianie, gdzie pełni rolę inteligentnego błazna, czasem mądrego oszusta, co jest najbardziej wyraziste w wierzeniach indiańskich. W Europie ani zając, ani królik nigdy nie zyskali sobie dobrej sławy.

Fatima, mając współczujące serce, sądzi, że wodne stworzenie z pewnością potrzebuje pomocy i natychmiast pyta, w jaki sposób mogłaby mu pomóc. Ryba śmieje się serdecznie, słysząc słowa dziewczynki, po czym chwali ją za wrażliwość. Okazuje się wysłanniczką z podwodnego świata, którą posyła do córki Abdulazis w celu zaproszenia jej na wycieczkę oraz zadośćuczynienie wszystkich upokorzeń doznawanych z rąk Muni i przyrodniczych sióstr. Fatima, oczarowana pięknem podmorskiej krainy, ze zdziwieniem zauważa, że pomimo wszechobecności wody, wcale się nie topi, a w dodatku wokół niej znajduje się tak wiele cudownych istot, o których istnieniu dotąd nie śniła. Ojciec i córka bardzo cieszą się z ponownego spotkania, a Fatima, kierowana miłością i wdzięcznością, postanawia zamieszkać w jego podwodnym domostwie i wieść w nim spokojne życie, otoczona rodzicielską miłością.

Pozostając przy temacie wzajemności bezpośredniej, w bajkach arabskich jest coś, czego trudno doszukać się w przypadku bajek europejskich czy indiańskich. Andersen, Grimmowie, a nawet polskie baśnie zatrzymują się na momencie ukarania złoczyńcy-okrutnika i nagrodzeniu dobroczyńcy. Bajki arabskie idą o wiele dalej. Po uczynieniu zadość sprawiedliwości złoczyńca niemal zawsze dostaje szansę na poprawę, odzyskanie utraconego honoru lub wynagrodzenie krzywd, które prowadzi do ponownego, zasłużonego społecznego szacunku. Na przykład w baśni *Jak wielbłąd dał nauzkę lisowi* – o pustynnym lisie (fenku) i wielbłądzie – lis niczym konik polny próżnuje i bawi się przez całe lato, aby potem zimą nadużywać gościnności zapobiegliwego wielbłąda. Kiedy w końcu cierpliwy wielbłąd zaczyna się buntować przeciwko rozporządzaniu przez lisa swoimi dobrami, pustynny leniuszek musi naprawić wyrządzone przez siebie szkody. Ale na tym nie kończy się cała historia. Wielbłąd, widząc wysiłek lisa, przyjmuje zadośćuczynienie i natychmiast mu przebacza. Natomiast lis przysięga sobie w duchu, że odtąd nie tyle będzie dbał o własne zabezpieczenie, ile zacznie pomagać w przygotowaniach

do zimy innym potrzebującym, słabszym zwierzętom, tak aby wszystkie zdążyły zbudować sobie przytulne schronienia i zgromadzić słuszne zapasy żywności.

Nie inaczej jest w przypadku koziołka z baśni *Jak koziołek Tahr naprawił swój błąd*. Gdy koziołek nie wypełnia powierzonych mu obowiązków stróżowania tak, jak powinien, przez co naraża całe stado na ogromne niebezpieczeństwa, przewodnikowi nie pozostaje nic innego, jak ukarać leniwego młodzika wykluczeniem go ze stada. Jednak nie chodzi o to, by wyłącznie złego ukarać, ale aby dać mu szansę na poprawę, choć wiąże się to z niemałym wysiłkiem. Pomimo banicji koziołek pozostaje lojalny wobec współplemieńców i nie zważając na własne bezpieczeństwo ani na własne przerażenie, zdecydowanie przepędza przyczajonego do ataku lamparta. Ten wymagający wielkiego samozaparicia czyn zyskuje aprobatę przywódcy oraz innych kóz, a Tahr odzyskuje utraconą część i ponownie podejmuje się pełnienia swoich dawnych obowiązków – robił to z taką sumiennością, że kiedy dorósł, został honorowym następcą dotychczasowego przewodnika. Tu też mamy wzajemność bezpośrednią, gdyż Tahr broni stada przed drapieżnikiem, za co otrzymuje szacunek, podziw i rozgrzeszenie dawnej przewiny.

Kolejny przykład tego rodzaju znajduje się w *Pięknej Afrze i brzydkiej Maithie*. W jednym z domów wśród pól mieszka czterosobowa rodzina. Młody i miły pasterz Khalid, który zaczyna myśleć o założeniu rodziny, prowadząc owce na wypas, często przystaje na niewielkim wzgórzu, by popatrzeć na zapracowanych sąsiadów. Darzy sympatią i szacunkiem dwie siostry, choć każda z nich ma odmienne zalety, utwierdza się w przekonaniu, że to właśnie Maitha będzie lepszą kandydatką na żonę. Starsza siostra, Afra, ma nieopisanie piękną twarz: ogromne, ciemne oczy i gęste kruczoczarne włosy, ale cechują ją zarozumiałość i lenistwo. Natomiast Maitha jest tak nieurodziwa, że inni ludzie unikają patrzenia na nią, ale jest niezwykle uczynna i posiada ujmujące, przyjazne usposobienie.



I to właśnie o jej rękę prosi ojca dziewcząt, Fahima. Afra, dowiadując się o planowanym zamążpójściu swojej siostry i zazdroszcząc jej względów młodzieńca, udaje się do wiedźmy Umm Al Mashakel, która instruuje ją, jak za pomocą magicznego napoju zamienić się miejscem z Maithą. Wystarczy, że przybierze jej twarz, a siostrze podstępem odda swoją nieskazitelną urodę. Tak też się dzieje. Khalid, choć nieświadomy podstępu, bez trudu dostrzega zmianę w zachowaniu sióstr. Jako że nie szuka leniwej żony, zauważa, że piękniejsza stała się teraz pracowitszą. Zmienia swoje plany i chce porozmawiać o tym z rolnikiem Fahimem. Kiedy Khalid poślubia młodszą siostrę, o twarzy pięknej Afry, Maitha wyznaje mu całą prawdę. W odpowiedzi Khalid odpiera, że chociaż zewnętrzne piękno zwróciło jego uwagę, to jednak kocha piękne serce, uczynność i pracowitość. Maitha chętnie oddałaby z powrotem Afrze swoją urodę, niestety, wiedźma Umm Al Mashakel umiera z racji swojego podeszłego wieku, więc zamiana nie jest już możliwa. Afra, z nową, brzydzącą twarzą, rozumie, że nie da się zmusić nikogo do miłości, dlatego wkrótce zaczyna pracować nad swoim charakterem, pomagając rodzicom w pracy w polu. Tym samym wyrabia w sobie uprzejmość wobec bliskich, a wkrótce i ona zakochuje się w kimś, kto odwzajemnia jej uczucia. Kiedy rolnik Jamil w końcu postanawia ją poślubić, radośnie wyraża na to zgodę.

Inna baśń, w której mamy do czynienia z wzajemnością bezpośrednią, to historia pochodzenia indiańskiego, z plemienia Czipewejów, zatytułowana *Złamane skrzydło*. W pewnym sokolim gnieździe wykluwa się sześć piskląt. Wszystkie, poza najstarszym i najsilniejszym, Szarym, są zbyt młode, aby wzbić się w powietrze i same polować. Ich rodzice nie żyją, uśmierceni przez myśliwych. Szary postanawia zaopiekować się braćmi. W zastępstwie rodziców przynosi im pożywienie i uczy je latać. Wkrótce nadchodzi jesień i rodzeństwo zaczyna przygotowywać się do odlotu w cieplejsze rejony. Na ptasią rodzinę nieoczekiwanie spada niebezpieczeństwo – Szary łamie skrzydło, atakując łabędzia. Gdy młodsze rodzeń-



stwo odnajduje długo nieobecnego brata, ten nalega, aby jak najszybciej udali się w podróż, zanim nadejdzie zima i głód. Pięć młodych ptaków jednomyślnie protestuje i bez chwili wahania postanawia otoczyć starszego brata opieką. Umieszczają go w wygodnej dziupli, zaopatrują w zapasy pokarmu i trwają przy nim, dopóki nie nadchodzi wiosna. Kiedy Szary wraca do zdrowia, może odwdziżyć się im, pomagając w doskonaleniu sztuki polowania i przepędzając zachłanną Sowę, która zawsze odbierała zdobycz najmniejszemu spośród skrzydlatego rodzeństwa, Sokolikowi. Wkrótce sokoły zgodnie opuszczają dziuplę i zakładają gniazda w pobliskim lesie, a ich rodziny żyją ze sobą w przyjaźni.

Wzajemność bezpośrednia jest obecna również w polskich baśniach. Jedną z nich jest *Trąbka króla kruków*. Opowiada historię chłopca o imieniu Bolko, synu poznańskiego hejnalisty, który uwielbia godzinami przesiadywać u taty na wieży. Pewnego dnia spostrzega, że przez okno wpada do izby ranny kruk i postanawia się nim zaopiekować przez całą zimę. W wiosenny poranek chłopiec zamiast skrzydlatego przyjaciela dostrzega karzełka w koronie. Okazuje się on samym królem kruków i pragnie podziękować Bolkowi za okazaną mu troskę, składając obietnicę, że przybędzie mu z pomocą, gdyby kiedykolwiek go potrzebował. Istotnie, kilka lat później, gdy nieprzyjacielskie wojska oblegają mury Poznania, nieprzebrane krucze stada przepłaszają wrogą armię.

Inną baśnią z tym wątkiem jest *Żywa woda*. Główny bohater, Marcin, wracając z pełnej wyrzeczeń wyprawy po żywą wodę dla chorej mamy, nie waha się podzielić drogocennym płynem z innymi potrzebującymi. Hojnie skrapia nim napotykaną po drodze posąg oraz głazy, uwalniając w ten sposób zaczarowanych ludzi, wśród których znaleźli się również jego bracia. Podczas gdy synowie cieszą się, widząc, że mama odzyskuje siły za sprawą życiodajnej wody, odczarowani przez Marcina mieszkańcy Śląska przygotowują biesiadę na cześć dzielnego młodzieńca.

Przegląd baśni pochodzących z różnych epok i kręgów kulturowych uświadamia nam, że wzajemność bezpośrednia jest żywo obecna w wielu tekstach napisanych z myślą o najmłodszych. W świadomości piszących je dorosłych znajdowała się nadal aktualna propozycja wychowawcza, ukierunkowana na rozwój pewnych norm społecznych, których przestrzeganie pozwala nam lepiej żyć i przyczynić się, by świat, w którym żyjemy, stawał się z każdym dniem lepszy.

### **Baśnie a oddolna wzajemność pośrednia w formie pozytywnej**

Wzajemność bezpośrednia nie jest jedynym mechanizmem pojawiającym się w baśniach. Odnajdujemy w nich również przykłady wzajemności pośredniej, oddolnej i odgórnjej, wyodrębnione przez Martina Nowaka i Sébstiena Rocha<sup>30</sup>. Istotą oddolnej wzajemności pośredniej jest pozytywne działanie w stosunku do jakiejś innej osoby, gdyż sami wcześniej otrzymaliśmy dobro od kogoś innego. Jest to forma zachowania, które określane jest jako działanie typu „podaj dalej”. Z kolei odgórna wzajemność pośrednia polega na obdarzaniu dobrem kogoś, kto wcześniej zrobił coś dobrego komuś innemu, czyli na dobrej reputacji. Skoro osoba ta była uczynna wobec kogoś innego, to zasługuje na naszą pomoc.

Lektura baśni pochodzących z różnych stron świata wskazuje na wymiary obu form wzajemności pośredniej w baśniach, co świadczy, że umiejętność dzielenia się oraz przekazywania otrzymanego wcześniej dobra osobom trzecim należy do repertuaru nie tylko najbardziej pożądanym zachowań, ale również mających uniwersalny charakter dla przedstawicieli odrębnych kultur. Czytanie dzieciom bajek, w których występuje wzajemność pośrednia, pomaga kształtować w nich nie tylko

---

<sup>30</sup> M.A Nowak, S. Roch, *Upstream reciprocity and evolution of gratitude*, „Proceedings of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences” 2007, nr 274, s. 605–609.

wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, ale również budować świadomość, że poprzez jednostronne przekazywanie dobra posiadają wpływ na poszerzanie kręgu życzliwości, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo doświadczania uczynności i serdeczności innych osób.

Wydawałoby się, że w upraszczanych z myślą o dzieciach przekazach trudnej będzie wskazać przykłady stosunkowo nietatwego do zbadania zagadnienia, jakim jest mechanizm wzajemności pośredniej. Po przeanalizowaniu kilku zbiorów baśni, pochodzących z różnych stron świata (Ameryka Północna, Europa, Azja), udało się nam wyróżnić reprezentatywne przykłady zachowań opartych na wspomnianym zjawisku.

W indiańskiej opowieści plemienia Cowichan<sup>31</sup>, zatytułowanej *Kto dostał ogień?*, obserwujemy relację wzajemności pośredniej odgórnej pozytywnej – opiera się ona na założeniu, że ktoś, kto w przeszłości pomagał innym, ma większe szanse na doświadczenie dobra ze strony nieznajomych w przyszłości<sup>32</sup>. Wspomniana zależność została zobrazowana w następujący sposób. Pewnego dnia skrzydlata istota z płomieniem w ogniu ogłasza, że podaruje ogień każdemu, kto wykaże się uczynnością wobec innych oraz wytrwałością w podążaniu za jej lotem. Niestety, okazuje się, że żaden spośród zwycięzców wyścigu nie zasługuje na nagrodę z powodu okazanego samolubstwa i kradzieży. Niebiański wysłannik zwraca więc wzrok ku jedynej osobie z plemienia, która nie stanęła do rywalizacji, gdyż od wielu dni troskliwie opiekowała się schorowanym i samotnym staruszkiem. Posłaniec bez wahania decyduje, że tę oto kobietę obdaruje życiodajnym płomieniem. Bohaterka opowiadania otrzymuje nagrodę,

---

<sup>31</sup> *Legendy indiańskie*, [Seria Opowieści Dawnych Kultur], Wydawnictwo Purana, Wrocław 2006, s. 25–27.

<sup>32</sup> B. Rockenbach, M. Milinski, *The efficient interaction of indirect reciprocity and costly punishment*, „Nature” 2006, nr 444, s. 718–723; K. Sigmund, *Complex adaptive systems and the evolution of reciprocity*, „Ecosystems” 1998, nr 1, s. 444–448.

w myśl zasady „dobrej reputacji”<sup>33</sup>, zakładającej, że osoby przyjazne wobec spotykanych ludzi najprawdopodobniej zetkną się z większą życzliwością ze strony innych.

Warto zwrócić uwagę na autentyczność kobiety, która zaskoczona łaskawością skrzydlatej istoty, długo wzdrania się przed przyjęciem podarku, tłumacząc, że okazywanie dobroci potrzebującym jest przecież obowiązkiem każdego człowieka. W odpowiedzi boski ptak rozwiewa jej wątpliwości, mówiąc, że postawa spontanicznej uczynności, obok rezygnacji z egoistycznych dążeń, zasługuje na nagrodę w dużo większym stopniu aniżeli choćby i największy trud fizyczny umotywowany wyłącznie myślą o dobrobycie jednostki. Uradowana kobieta, dziękując za nieoczekiwane dobro, postanawia podzielić się cennym darem z pozostałymi członkami plemienia, co z kolei jest przykładem oddolnej wzajemności pośredniej, której istotą jest „podanie dalej” dobra innej, niezaangażowanej w pierwotną interakcję, osobie. Z narracji wynika, że u podstaw przekazania szlachetności może stać więcej czynników aniżeli tylko wdzięczność, uznawana najczęściej za motyw pobudzający do dzielenia się z innymi. Ponieważ kobieta uważa swoją postawę za coś normalnego, może to wskazywać, iż jest osobą wrażliwą, skromną i zdolną do poświęceń.

---

<sup>33</sup> R.D. Alexander, 1987, *The biology of moral systems*, Hawtorne, Aldine 1987, za: M. Mohtashemi, L. Mui, *Evolution of indirect reciprocity by social information: The role of trust and reputation in evolution of altruism*, „Journal of Theoretical Biology” 2003, nr 223, s. 523–531; E. Fehr, U. Fischbacher, *The nature of human altruism*, „Nature” 2003, nr 425, s. 785–791; J. Haidt, *The new synthesis in moral psychology*, „Science” 2007, nr 316, s. 998–1002; M.A. Nowak, K. Sigmund, *The dynamics of indirect reciprocity*, „Journal of Theoretical Biology” 1998, nr 194, s. 561–574; M.A. Nowak, K. Sigmund, *Evolution of indirect reciprocity*, „Nature”, nr 437, s. 1291–1298; H. Ohtsuki, Y. Iwasa, *How should we define goodness? – Reputation dynamics in indirect reciprocity*, „Journal of Theoretical Biology” 2004, nr 231, s. 107–120; G. Roberts, *Evolution of direct and indirect reciprocity*, „Proceedings of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences” 2008, nr 275, s. 173–179.

W zbiorach indiańskich znajduje się również opowieść Czarnych Stóp zatytułowana *Pochodzenie tańca słońca*. Gwiazdny Chłopiec, dorastający bez ojca i osierocony przez mamę, postanawia udać się w niezwykle trudną i niebezpieczną wędrówkę do niebios, gdzie mieszkał jego tata, Gwiazda Poranna. Przyczyną tej odważnej decyzji jest rozpacz po odrzuceniu jego załotów przez ukochaną dziewczynę, spowodowaną zarówno jego statusem sieroty, jak i ogromnie szpecącą blizną na twarzy. Gwiazda Poranna, zaskoczony przybyciem dawno niewidzianego syna, postanawia pomóc chłopcu. Ofiarowuje mu mieszkanie w szałasie należącym do dziadka młodzieńca, wodza Słońce, oraz jego żony. Pewnego dnia mężczyźni udają się razem na podniebne polowanie. Gwiazdny Chłopiec ocala życie swojemu ojcu, ratując go przed atakiem drapieżnych ptaków. Wódz Słońce, poruszony gotowością do poświęcenia, a także odwagą wnuka, postanawia wynagrodzić szlachetny czyn, usuwając szpecącą bliznę z jego twarzy i honorując go mianem swojego posłańca do plemienia Czarnych Stóp. Obdarza chłopca czarodziejską fujarką oraz sekretem tańca słońca, dzięki któremu stanie się możliwe przywracanie zdrowia chorym. Następnie wysyła go z powrotem na ziemię, gdzie zostaje radośnie powitany przez członków plemienia, zyskuje przychyłność swojej ukochanej, a także powszechny szacunek z racji darów i umiejętności, którymi hojnie się dzieli. Widzimy tutaj przykład działania dobrego ze względu na dobrą reputację, kiedy za szlachetne dokonania bohater otrzymuje nagrodę od kogoś, kto nie był adresatem dobra.

Tę samą formę wzajemności możemy zaobserwować w chińskiej baśni ludu Dongxiang. Główną bohaterką *Płaszczka z białych piór* jest sierotka imieniem Fatuman, która po śmierci rodziców zostaje wzięta na wychowanie przez żonę miejscowego strażnika. Zręczna i zawsze uprzejma dziewczynka jak najpilniej wypełnia żądania przybranej matki, ale pracowitość trzynastolatki jedynie wzmaga niechęć kobiety wobec niej. Nieprzychyłość sprawia, że więzi ona dziewczynkę w zamykanym na

klucz pokoju, skąd Fatuman z tęsknotą przypatruje się szybującym po niebie gołębiom i śpiewa o swoim zmartwieniu. Ptaki, słysząc jej historię, wzruszają się niedolą dziewczynki o dobrym sercu. W tym wypadku również działa magia „dobrej reputacji”, gdyż Fatuman słynie z uprzejmości i dobroci. We śnie ptaki radzą jej uszyć biały płaszcz, a kiedy sierotka budzi się w nocy i zastaje w pokoju stos gołębicich piór, natychmiast rozpoczyna intensywną pracę. Dzięki pomocnym ptakom Fatuman wkrótce narzuca szatę na ramiona i wyfruwa przez okno pod postacią gołębicę. Kiedy przelatuje nad herbaciarnią, stary właściciel wzrusza się jej łzami i ze złotego dzbanka nalewa krystalicznej wody do jadesitowego naczynia. Po poczęstunku ptaszek ponownie staje się człowiekiem. Wtedy wrażliwy starsuszek proponuje jej posiłek i dach nad głową.

Warto zauważyć, że w bajkach wymiana dóbr na zasadzie wzajemności pośredniej nader często ma kontynuację w łańcuchu wzajemności bezpośredniej: otrzymawszy nowy dom, Fatuman szybko zaprzyjaźnia się ze swoim dobroczyńcą. A chcąc okazać wdzięczność opiekunowi, pomaga mu troszczyć się o herbaciarnię; z kolei starszy pan broni przybranej wnuczki przed złością poszukującej jej macochy. Obserwowanie przebiegu fabuły baśni, zwłaszcza w kontekście płynności przekazywania dóbr w różnych konstelacjach relacji wzajemności, sprawia, że czytelnik zaczyna spoglądać na nie niczym na model, wzorzec swoistej gotowości do czynienia dobra w relacjach z innymi. Identyfikacja z bohaterami tekstów oraz śledzenie „łańcuchów” złożonych z przeplatających się pośrednio i bezpośrednio oddawanych przysług, budują w młodym odbiorcy świadomość czynnego uczestnictwa jednostki w poszerzaniu kręgu życzliwości.

Interesujące rezultaty analizy literatury dla dzieci przyniosła również lektura baśni arabskich. Przykładowo w jednej z nich, zatytułowanej *Łzy Shammy*, można zaobserwować mechanizm wzajemności pośredniej pozytywnej w jej aspekcie oddolnym. Dynamika tego zjawiska pozwala przewidzieć, że osoba doświadczająca pomocy w trudnej sytuacji będzie



odczuwała irracjonalną potrzebę wsparcia osoby trzeciej<sup>34</sup>. Mohammed, syn sąsiadów tytułowej bohaterki, zostaje uratowany przez jej ojca, Fahlaha, przed utonięciem w morskiej toni. Kiedy kilka miesięcy później młodzieniec dostrzega płaczącą nad brzegiem morza dziewczynę, wspominając otrzymaną od mężczyzny pomoc, za wszelką cenę pragnie uwolnić ją od zmartwienia. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na istotną rolę wdzięczności, która jak wykazały badania, skłania obdarowanego do pomocy obcym osobom nawet wtedy, gdy będzie się ona wiązała z dużym wysiłkiem<sup>35</sup>. Ostatecznie, po wielu przygodach, Mohammedowi udaje się zdobyć sekret okrutnej królowej mórz, dzięki czemu dziewczyna pozbawia ją niegodziwej, czarnoksiężskiej mocy.

Ten sam oddolny aspekt wzajemności w jej pośredniej formie możemy zaobserwować w wątku pochodzącym z celtyckiej baśni zatytułowanej *Jak żona rybaka uratowała dziecko królowej elfów*<sup>36</sup>. Opowieść jest wzbogacona również elementem wzajemności bezpośredniej, co wskazuje, że wiele baśni zawiera konfigurację obu typów wzajemności. Pewnego zimowego dnia, w tym samym czasie, kiedy młoda wdowa po rybaku tuli swojego syna, płacząc nad trudnym losem, jaki przypadł im w udziale, ktoś puka do drzwi. Niespodziewanym gościem okazuje się niewysoka i bardzo blada kobieta, która z powodu choroby błaga o litość i opiekę nad niemowlęciem, które ma ze sobą. Gospodyni nie zastanawia się długo, bierze z rąk nieznajomej słabiotkie dzieciątko, karmi je jak własne, a potem układa w kołysce obok swojego syna. Z resztek zapasów żywności przyrządza ciepłą strawę dla nieznajomej kobiety i ofiarowuje jej posłanie na nadchodzącą noc. Kiedy rano żona rybaka otwiera oczy, dostrzega, że po wieczornym gościu nie ma ani śladu, choć dwoje dzieci

<sup>34</sup> M.A. Nowak, S. Roch, *Upstream reciprocity...*, s. 605–609.

<sup>35</sup> M.Y. Bartlett, D. DeSteno, *Gratitude and prosocial behaviour. Helping when it costs you*, „Psychological Science” 2006, nr 17, s. 319–325.

<sup>36</sup> C. Clément, R. Fučíková, *Czerwonobrody czarodziej...*, s. 367–380.



leży zgodnie w kołysce. Rozglądając się po izbie, ze zdumieniem odkrywa świeży chleb, masło i złocisty miód na stole, pod kominkiem wiszący wędzony udziec barani, a na ławie misternie haftowane ubranka dla dzieci.

Kobieta przez kilka miesięcy troskliwie opiekuje się niemowlętami. Pewnego letniego wieczoru znów rozlega się ciche pukanie do drzwi. Stoi za nimi nieznamiona, której wdowa udzieliła pomocy – tyle, że teraz jest zdrowa, w pięknej sukni i o promieniejących radością oczach. Królowa elfów zabiera swoją córkę, ale przedtem wynagradza samotnej matce miłość oraz troskę o obce dziecko, które wychowywała jak własnego syna. Elfia władczyni zaprasza kobietę na wycieczkę po swoim królestwie, a w momencie rozstania obdarza ją błogosławieństwem oraz wręcza lekarstwa gojące wszystkie rany oraz ułatwiające zrastanie połamanych kości. Kiedy młoda wdowa razem z synkiem wraca do domu z wędrowni po elfim królestwie, gdzie otrzymała szczególnie cenne dary, czując wdzięczność dla władczyni niezwykłego kraju, zaczyna szczerze dzielić się prezentami z osobami w potrzebie, tak samo z biednymi, jak i bogatymi. Tutaj pojawia się również pośrednia forma wzajemności; wkrótce bowiem okazuje się, że hojność obdarowanej kobiety zostaje w cudowny sposób wynagrodzona. Półki spiżarni należącej do samotnej matki zawsze są pełne na tyle, by sama nie zaznając głodu, nadal mogła wspomagać najuboższych i schorowanych, a chłopiec, wzorem rodzicielki, pragnie pomagać chorym i wkrótce staje się najznamienitszym lekarzem na ojczystym wybrzeżu. Treść tej bajki niejako wpisuje się w wyniki badań, które wykazały, że tym, co wzmacnia w ludziach potrzebę prospołecznych zachowań, jest wdzięczność za uprzednio otrzymane dobro<sup>37</sup>.

Kiedy sięgniemy po zbiór bajek buddyjskich, również wśród nich znajdujemy dowody na obecność zjawiska wzajemności pośredniej w dziecięcych podaniach. Na tej podstawie można przypuszczać, że po-

---

<sup>37</sup> R.A. Emmons, *Pay it forward: A symposium on gratitude*, „Greater Good” 2007, nr 4, s. 12–15.

średnie przekazywanie dóbr jest w równym stopniu uniwersalne dla ludzkości, co wielokrotnie dokumentowane i szeroko opisywane bezpośrednio wymiany usług<sup>38</sup>.

Kolejna przytoczona baśń jest o tyle niezwykła, że w sposób wręcz wyjątkowy wyczula czytelnika na potrzeby innych istot oraz uświadamia mu konieczność poszukiwania kompromisów w taki sposób, by roztropnie wczuwać się w sytuację każdego z bohaterów. W opowiadaniu *Król Sziwi*<sup>39</sup> spotykamy postać sprawiedliwego władcy, którego odwiedzają dwie poszukujące pomocy istoty. Po namyśle roztropny król nie pozwala głodnemu i zmęczonemu pościgiem jastrzębiowi skrzywdzić bezbronnej gołębiczy, ale jednocześnie przyrzeka mu, że odda kawałek własnego ciała, odpowiadający wadze ściganej przez drapieżnika zdobyczy – tak by zarówno jastrząb był syty, jak i niedoszła ofiara odzyskała wolność. Kiedy Sziwi odcina kawałek swojego uda, sala tronowa rozjaśnia się blaskiem i przed ofiarnym władcą staje Szakra, sam król bogów, który uzdrawia oraz błogosławi mężczyznę, chwając jego niewzruszone postanowienie służenia poddanym oraz czynienia dobra wszystkim stworzeniom, choćby własnym kosztem. Nietrudno też zauważyć, że „dobra reputacja” Sziwiego, jako przedstawiciela społeczności, przełożyła się na życzliwy stosunek bóstwa do ogółu mieszkańców królestwa, gdyż wkrótce po wydarzeniach w pałacu zarówno władca, jak i wszyscy poddani zaczynają cieszyć się zesłanym im boskim darem długiego życia, niezmaconego spokoju ducha i powszechnej zgody.

---

<sup>38</sup> L. Stanca, *Measuring indirect reciprocity: Whose back do we scratch?*, „Journal of Economic Psychology” 2009, nr 32, s. 190–202.

<sup>39</sup> R. Martin, *Głodna tygrysyca...*, s. 33–35.

## **Wychowawcze implikacje baśni wzajemnościowych w pracy z dziećmi**

Skąd przekonanie o wartości edukacyjnej baśni wzajemnościowych? Stanowisko naukowe wskazuje, iż normy wzajemności bezpośredniej i pośredniej o charakterze pozytywnym świadczą nam korzyści z punktu widzenia adaptacji ewolucyjnej i są uważane za mechanizmy zapewniające stabilność społeczną<sup>40</sup>. Dzięki odwzajemnianiu dóbr i przekazywaniu ich innym, budujemy wspólnotę opartą na wartościach dobra, altruizmu, wdzięczności, uprzejmości, wielkoduszności, sprawiedliwości i ofiarności, a zatem na tych sprawnościach moralnych, które stanowią istotny fundament w kształtowaniu młodego człowieka. Ponadto można przyjąć, że oprócz roli w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym oba typy wzajemności przyczyniają się do powstawania „kapitału społecznego”, czyli tego potencjału współdziałania, który polega na relacjach międzysobowych opartych na współdziałaniu oraz niesie korzyści osobom, grupom i społecznościom<sup>41</sup>. Odwzajemnianie (wzajemność bezpośrednia) i działanie ze względu na otrzymane (oddolna wzajemność pośrednia) lub obserwowane dobro (odgórna wzajemność pośrednia) stają się dobrem społecznosciowym. Tym samym umożliwiają rozwój indywidualny jednostki i usposabiają do otwarcia się na innych poprzez podawanie uprzejmości dalej lub nagradzanie za nią.

---

<sup>40</sup> F.C. Power, *Reciprocal justice*, w: *Moral education: A handbook*, red. F.C. Power, R.J. Nuzzi, D. Narvaez, D.K. Lapsley, T.C. Hunt, Praeger Publishers, Westport 2008, s. 371–372.

<sup>41</sup> P.A. Hall, *The role of government and the distribution of social capital*, w: *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*, red. R.D. Putnam, Oxford University Press, Oxford 2002, s. 21–58; R.D. Putnam, L.M. Feldstein, *Better together: Restoring the American community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2003, s. 2.

Należy wspomnieć również o tym, że wzajemność zarówno bezpośrednia, jak i pośrednia u swoich początków ma niejednokrotnie poczucie wdzięczności. Aby ta ostatnia zaistniała i następnie zmotywowała osobę do działania, musi wystąpić uważność (*mindfulness*) i docenienie (*appreciation*). Bez ich obecności trudno mówić o zachowaniach wzajemnościowych. Wymienione przykłady baśni opisujących historie odwzajemniania dobra i przekazywania go dalej uczą czytelników wrażliwości na otaczające ich osoby i wydarzenia oraz pomagają odnaleźć ich znaczenie w życiu. Uczenie poprzez umiejętność przyglądania się rzeczywistości, odnajdywanie w niej budujących aspektów, wyrażanie radości z małych rzeczy, stopniowo kształtuje harmonijną osobowość dziecka, które potrafi funkcjonować w złożonych realiach codzienności.

Innym powodem, dla którego pozytywna wzajemność w obu swoich formach stanowi zachowanie o wartości wychowawczej, jest to, że baśnie o wątkach odwzajemnienia i przekazywania dobra uczą dzieci zasad współzależności. W świecie, w którym występują tendencje do promowania poczucia samowystarczalności, przesłanie o normach wzajemności pomaga w kształtowaniu więzi i nieodizolowanych, ale zaangażowanych i odpowiedzialnych członków wspólnoty. Jak zauważa Robert D. Putnam, amerykański naukowiec, u podstaw wspólnotowości i sieci społecznych leżą wzajemność i zaufanie<sup>42</sup>, a zatem dwa zachowania pozwalające wychodzić poza siebie i własne potrzeby. Można zaryzykować twierdzenie, że oba mają charakter „przekraczania siebie” i umożliwiają otwieranie się na innych.

Kolejną implikacją baśni wzajemnościowych jest wychowanie do współpracy. Wielu autorów reprezentujących różne dziedziny nauki uważa, że wzajemność prowadzi do działań kooperatywnych<sup>43</sup>. Wystar-

---

<sup>42</sup> R.D. Putnam, *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2000, s. 19.

<sup>43</sup> M.A. Nowak, S. Roch, *Upstream reciprocity and evolution of gratitude*, s. 605–609.

czy wspomnieć kilka opisanych baśni, aby dostrzec, że niejednokrotnie „pierwsze dobro” prowadzi do „drugiego” i „kolejnych”, wskazując, że człowiek jest wrażliwy na to, co piękne i wartościowe. Wzajemność nie pozwala zachować dobra tylko dla siebie. Ono zostaje włączone w ruch wzajemnych zależności i dotyka coraz szerszego grona osób.

Reasumując, należy zastrzec, że zaprezentowane baśnie stanowią tylko niewielką grupę opowieści dla dzieci, zawierających aspekty wzajemności bezpośredniej i pośredniej. Dalsza lektura i kolejne poszukiwania na pewno pozwolą odkryć niezmierzone bogactwo tkwiące w działaniach przekazywania dobra dalej i zachowaniach dzielenia się tym dobrem z osobami szlachetnymi.

### **Bibliografia**

- Bartlett M.Y., DeSteno D., *Gratitude and prosocial behaviour. Helping when it costs you*, „Psychological Science” 2006, nr 17, s. 319–325.
- Baśnie braci Grimm*, tłum. E. Bielicka, M. Tarnowski, Wydawnictwo E. Jaromolkiewicz, Zielona Góra 2004.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, wstęp i tłum. D. Danek, t. 2, PIW, Warszawa 1985, s. 10.
- Bianchi R., *C'era una volta la favola*, IPOC, Milano 2008.
- Cialdini R.B., *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2007.
- Clement C., Fučíková R., *Czerwonobrody czarodziej. Baśnie celtyckie*, tłum. K. Kowalczyk, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2010.
- Emmons R.A., *Pay it forward: A symposium on gratitude*, „Greater Good” 2007, nr 4, s. 12–15.
- Fehr E., Fischbacher U., *The nature of human altruism*, „Nature” 2003, nr 425, s. 785–791.
- Gold G.J., *Bases of power*, w: *Encyclopedia of power*, red. K. Dowding, Sage Publications, Thousand Oaks 2011, s. 66–71.

- Haidt J., *The new synthesis in moral psychology*, „Science” 2007, nr 316, s. 998–1002.
- Hall P.A., *The role of government and the distribution of social capital*, w: *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*, red. R.D. Putnam, Oxford University Press, Oxford 2002, s. 21–58.
- Harrison R.P., *Forest: The shadow of civilization*, The University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Hohr H., *Normativity in fairy tales: Scope, range and modes of communication*, „Scandinavian Journal of Education research” 2013, nr 57 (6), s. 600–611.
- Jazukiewicz I., Rojewska E., *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014.
- Jones S.S., *The fairy tale: The magic mirror of the imagination*, Routledge, New York 2002.
- Khadish P., *The morphology of Persian fairy tales*, „Fabula 2009”, nr 50 (3–4), s. 283–292.
- Legendy indiańskie*, Seria Opowieści Dawnych Kultur, Wydawnictwo Purana, Wrocław 2006.
- Martin R., *Głodna tygrysyca i inne bajki buddyjskie*, Wydawnictwo Elay, Bielsko-Biała 2005.
- Mitchell M.B., *Learning about ourselves through fairy tales: Their psychological value*, „Psychological Perspectives” 2010, nr 53, s. 264–279.
- Mohtashemi M., Mui L., *Evolution of indirect reciprocity by social information: The role of trust and reputation in evolution of altruism*, „Journal of Theoretical Biology” 2003, nr 223, s. 523–531.
- Newton R., *Teaching honesty through fairy tales*, Ready-Ed Publications, Sydney 2010.
- Nowak M.A., Roch S., *Upstream reciprocity and evolution of gratitude*, „Proceedings of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences” 2007, nr 274, s. 605–609.
- Nowak M.A., Sigmund K., *Evolution of indirect reciprocity*, „Nature”, nr 437, s. 1291–1298.



- Nowak M.A., Sigmund K., *The dynamics of indirect reciprocity*, „Journal of Theoretical Biology” 1998, nr 194, s. 561–574.
- Ohtsuki H., Iwasa Y., *How should we define goodness? – Reputation dynamics in indirect reciprocity*, „Journal of Theoretical Biology” 2004, nr 231, s. 107–120.
- Power F.C., *Reciprocal justice*, w: *Moral education: A handbook*, red. F.C. Power, R.J. Nuzzi, D. Narvaez, D.K. Lapsley, T.C. Hunt, Praeger Publishers, Westport 2008, s. 371–372.
- Putnam R.D., *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2000.
- Putnam R.D., Feldstein L.M., *Better together: Restoring the American community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2003.
- Roberts G., *Evolution of direct and indirect reciprocity*, „Proceedings of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences” 2008, nr 275, s. 173–179.
- Rockenbach B., Milinski M., *The efficient interaction of indirect reciprocity and costly punishment*, „Nature” 2006, nr 444, s. 718–723.
- Rutka W., *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 24, s. 27–44.
- Sigmund K., *Complex adaptive systems and the evolution of reciprocation*, „Ecosystems” 1998, nr 1, s. 444–448.
- Stanca L., *Measuring indirect reciprocity: Whose back do we scratch?*, „Journal of Economic Psychology” 2009, nr 32, s. 190–202.
- Szcześniak M., Świątek A.H., Rondón G., *Gdy dobro rodzi dobro*, „Psychologia w Szkole” 2015, nr 50 (4), s. 19–25.
- Szcześniak M., Świątek A.H., Rondón G., *Wzajemność pośrednia, czyli ty mnie, a ja jemu*, „Psychologia w Szkole” 2015, nr 49 (3), s. 49–55.
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 11: *O sprawnościach*, Londyn 1965, 1–2, q. 49, a. 1.
- Warneken F., Tomasello M., *The emergence of contingent reciprocity in young children*, „Journal of Experimental Child Psychology” 2013, nr 116, s. 338, 350.



Zipes J.D., *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*, Routledge, New York 1991.

Zipes J.D., *Grimm legacies: The magic spell of the Grimms' folk and fairy tales*, Princeton University Press, Princeton 2015.

Zipes J.D., *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*, Routledge, New York 2006.

### SHARING GOODNESS: DIRECT AND INDIRECT RECIPROCITY IN FAIRY TALES

#### Summary

The purpose of this article is to present the phenomena of direct and indirect reciprocity in fairy tales from around the world. The previous studies illustrate that children's literature presents many examples of prosocial behavior. However, there have been a few reports that describe events expressing "tip for tap" or indirect reciprocity. In its downstream form of reciprocity, an individual helps another person because of her or his good reputation (for example, "Lord Shiva"). Instead, in upstream reciprocity a beneficiary "pays it forward," this means, passes a benefit to someone else, who did not participate in originally interaction (for example: "How people got fire?"). The text offers also some educational insights. Fairy tales, with direct and indirect reciprocity models, teach appreciation, mindfulness, gratitude, altruism, and contribute to development of social capital among the youngest.

*Translated by Małgorzata Szcześniak*

*Aneta Kamińska*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## WARTOŚCI MORALNE UZNAWANE PRZEZ RODZICÓW UCZNIÓW ZDOLNYCH NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH

Niniejszy artykuł zostanie rozpoczęty wyjaśnieniem, czym jest wartość, wartość moralna, wychowanie moralne i wychowanie etyczne. Wiele w literaturze przedmiotu mówi się o wartościach, rozróżniając je w zależności od przyjętych celów czy kategorii, a także w zależności od dziedziny wiedzy, w ramach której są one charakteryzowane. Nieco inaczej rozpatrywana jest wartość w psychologii, socjologii, a inaczej w teologii. Jednakże istnieją też pewne punkty zbieżne w ich rozumieniu i zastosowaniu.

Wyróżniamy m.in. wartości autoteliczne oraz instrumentalne. Jest to jeden z podstawowych podziałów. Te pierwsze, często uważane za główne, zajmują najwyższe miejsce w hierarchii wartości. Są one centralne, a ich realizacja przez człowieka w jego życiu jest dobrem samym w sobie. Natomiast nie ocenia się ich z punktu widzenia użyteczności. Instrumentalne wartości są podrzędne i o niższym znaczeniu, lecz są pomocne w osiągnięciu wartości wyższych.

Człowiek jest istotą, która w swoim umyśle nieustannie wartościuje to, co się jej wydarza, to, co robi, swoje myśli, czyni innych i wszystko,

co ją otacza i dotyczy. Dokonuje przy tym pewnej hierarchii tego, co jest bardziej wartościowe, a co mniej, tworząc tym samym własną hierarchię wartości.

Należałoby również wspomnieć, jakie definicje ucznia zdolnego zostały przyjęte, żeby dokonać jego bliższej charakterystyki. Chodzi przede wszystkim o ucznia, który nie tylko przewyższa swoich rówieśników uzdolnieniami innymi niż tylko fizyczne, odznacza się wysokimi możliwościami intelektualnymi i wysokimi wynikami w nauce, szybciej niż rówieśnicy rozwija się naukowo, posiada ponadprzeciętne uzdolnienia (zdolności) ogólne i/lub kierunkowe, ale także ma zdolności do rozumowania abstrakcyjnego, jest ciekawy świata, łatwo się uczy, posiada szeroki wachlarz zainteresowań oraz duży zakres uwagi, ma bogaty słownik (ilościowo i jakościowo), zdolność do samodzielnej skutecznej pracy, wykazuje inicjatywę i oryginalność w pracy umysłowej oraz posiada silną motywację do zajmowania się daną dziedziną wiedzy lub danym zagadnieniem<sup>1</sup>. Przy czym uczeń nie musi wykazywać się każdą z tych predyspozycji, lecz jedną z nich. Nie jest istotna dziedzina wiedzy, w której wykazuje wybitne zdolności i zainteresowanie. Dla jednych mogą to być nauki ścisłe, dla innych sztuka czy sport. Autorka na potrzeby niniejszego artykułu za zdolność przyjmuje także zdolności interpersonalne, związane z rozwiniętą inteligencją emocjonalną, co pomaga uczniowi być m.in. empatycznym, mieć zdolności przywódcze i organizacyjne czy pewną szczególną łatwość kreowania korzystnych sytuacji społecznych za sprawą m.in. znajomości zasad funkcjonowania w grupie.

Natomiast uzasadnieniem wybranego tematu jest m.in. waga wpływu wartości na jakość życia człowieka, w tym na wychowanie uczniów zdolnych. Znaczenie wartości w tym względzie podkreśla wielu myślicie-

---

<sup>1</sup> A. Kamińska, *Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z uczniem zdolnym*, w: *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Universitas Rediviva, Warszawa 2013, s. 129–130.

li, filozofów i pedagogów, w tym m.in. Kazimierz Denek, którego zdaniem są one wszechobecne, jak zostało wspomniane, odgrywają bardzo istotną rolę w wychowaniu, edukacji i życiu każdego człowieka. Stanowią źródło celów kształcenia i wychowania, otwierają przestrzeń działań twórczych i wizje człowieka na sens własnego życia. Wartości są cenne i stają się celem działań ludzkich, stają się użyteczne, umacniają ludzkie życie i tym samym dają duchowy spokój i refleksję. Wartości według tego autora to harmonia, ład, piękno, coś co wzbudza zachwyt, ekscytuje i porusza, dostarcza podniosłych przeżyć stymulujących do transcendencji i twórczości, poznawania siebie i świata. Wartości zawsze wiążą się z pewnym działaniem. Człowiek może ich doświadczać, gdy tylko zechce, gdy sam wyrazi chęć ich poznawania i gdy one staną się przedmiotem jego potrzeb i celów<sup>2</sup>. Istotne jest, że autor ten podkreśla fakt „nasylenia sytuacji wychowawczych aksjologią”<sup>3</sup>, co uwypukla znaczenie „posiadania” przez rodziców uczniów zdolnych określonych wartości.

Natomiast za Wolfgangiem Brzezinką „wartość używa się w odniesieniu do różnych rzeczywistości, głównie dóbr, które są dla człowieka cenne. Mogą to być dobra materialne, życie, zdrowie, dobra duchowe, wiedza, moralność, prawo, religia czy sztuka. Wyróżniamy «podstawowe wartości», takie jak: małżeństwo i rodzina, gospodarka rynkowa, demokracja i państwo prawa, a także «wartości wieczyste», czyli nieprzemijające idee, jak: prawda, dobro i piękno. Mówi się też o wartościach i normach, czyli o tym, co powinno istnieć, o zasadach i ideałach, o dobrych intencjach, celach itp. [...] W jakikolwiek sposób pojmiemy słowo «wartość», będzie to zawsze wysoce abstrakcyjne pojęcie ogólne, ubogie w treści, lecz

---

<sup>2</sup> K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – aksjologia – osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanista”, Sosnowiec 2015, s. 28.

<sup>3</sup> Tamże.

posiadające ogromny zasięg i odnoszące się do wielkiej liczby przedmiotów i zjawisk”<sup>4</sup>.

Twórcą jednej z najbardziej popularnych teorii wartości jest amerykański psycholog Milton Rokeach. Zakłada on, że człowiek dąży do uporządkowania świata idei, ludzi i autorytetów w pewne harmonijne relacje. W takim ujęciu wartość jest ogólnym kryterium wyznaczającym preferencje, dzięki którym podmiot może ustosunkować się do rzeczywistości. Osoba „posiadająca wartości” jest zdolna do ilustrowania ich w formułowanych sądach, do identyfikacji ich zakresu, podobieństw i różnic. Wartości są rozumiane jako poznawcze reprezentacje wewnętrznych potrzeb. Kierują autoprezentacją, sądami o sobie i innych, porównywaniem siebie pod względem kompetencji, ale również moralności. Chociaż wartość jest charakteryzowana jako przekonanie, które jest centralne i odporne na modyfikację, ma ona oprócz komponentu poznawczego komponent emocjonalny i behawioralny. Można więc uznać, że wartości jako idea abstrakcyjna łączą pojęcia, uczucia i są kojarzone z działaniem<sup>5</sup>. Wartościami ostatecznymi według M. Rokeacha są m.in. bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, dostatnie życie, mądrość, poczucie dokonania (wniesionego wkładu), poczucie własnej godności, pokój na świecie, prawdziwa przyjaźń, przyjemność (jako miłe uczucia i brak zbytniego pośpiechu), równowaga wewnętrzna, równość (braterstwo, równe szanse dla wszystkich), szczęście, świat piękna. Natomiast wartości instrumentalne to takie cechy, jak: ambicja, czystość, intelektualizm, odwaga, opanowanie, miłość, odpowiedzialność, twórcza wyobraźnia, logiczność, szerokie horyzonty, pogodne usposobienie czy niezależ-

---

<sup>4</sup> W. Brzezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 19.

<sup>5</sup> M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 43.

ność<sup>6</sup>. Autor wśród wartości instrumentalnych wyłonił także moralne, te, które dotyczą stosunków interpersonalnych, jak m.in. uczciwość czy odpowiedzialność<sup>7</sup>.

Przedstawienie problematyki koncentrującej się wokół pojęcia „wartości” wymaga nawiązania również do pewnych zagadnień natury filozoficznej, szczególnie tych związanych ze sposobami ich interpretowania. Na przykład w ujęciu Piotra Olesia filozoficzne teorie wartości można podzielić na „normatywne” i „metanormatywne”. To normatywne wartości określają, co jest, a co nie jest wartością, definiują wartość naczelną i proponują hierarchię wartości<sup>8</sup>.

Przedstawione koncepcje wartości ukazują pewne podobieństwa co do ich podziałów na te główne, ważniejsze czy – można powiedzieć – bardziej wzniosłe, których pełniejszej realizacji służą instrumentalne i bardziej pragmatyczne. Podkreślana jest również waga ich istnienia dla celowości życia człowieka. Natomiast ich autorzy wymieniają nieco inne wartości i nie można dopatrywać się w nich pewnej utartej i ustalonej, np. społecznie, hierarchii, jaką jest m.in. starożytna triada: prawda, dobro i piękno, aczkolwiek w poglądach tych autorów również je można wyróżnić.

Reasumując wywody związane z pojęciem wartości, należy stwierdzić, że na potrzeby niniejszego artykułu będą one interpretowane jako podmiotowe, czy inaczej osobowe, wynikające z wartościowania świata przez daną jednostkę, a nie jako istniejące obiektywnie poza nią (np. w antroposferze). Będą ponadto uznawane za głębokie przekonania jednostki, którymi posługuje się i niejednokrotnie kieruje (mniej lub bardziej świadomie) w swoim życiu, w tym przypadku w kształtowaniu rodziny i wy-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 44.

<sup>7</sup> Tamże, s. 45.

<sup>8</sup> Tamże, s. 36.

chowaniu zdolnych dzieci. Autorka niniejszego artykułu zwróci uwagę na różnorodność posiadanych przez zbadanych hierarchii wartości, a także na pewną ich powtarzalność oraz w pewnym sensie nawiąże do ich wpływu na możliwość rozwoju postawy twórczej u dzieci, która pozwala na wykorzystanie posiadanych przez nie indywidualnych zdolności.

Tematem dalszych rozważań będą wartości moralne stanowiące aksjomaty postępowania. Nie każda wartość jest bowiem uznawana za wartość moralną. Wartością dla jednostki może być chociażby posiadanie dużej kwoty pieniężnej, która sama w sobie nie ma związku z moralnością. Kontynuując, należy nadmienić, że wartości moralne dotyczą m.in. koncepcji jednostkowego życia ludzkiego i są często uważane, głównie przez etyków czy pedagogów, za nadrzędne i najistotniejsze w kwestii regulacji postępowania w różnych jego dziedzinach. Pełnią one funkcje normatywną, w dużym stopniu wyznaczają cele osobowe i wspomagają dążenia jednostki. Mogą także stanowić wykładnię do wartościowania zdarzeń, sytuacji i osiągnięć danego człowieka.

Podobnie jak wartość, wartość moralna także jest odmiennie rozumiana przez różnych autorów. Jednakże dość często ich zastosowanie jest określane właśnie jako wynikające z moralności ludzkiej. Jedną z koncepcji wartości moralnych wiąże się z postacią Maxa Schellera, który podzielił te wartości na obiektywne i normatywne, te ostatnie obowiązują w danym społeczeństwie i kulturze oraz zobowiązują do zachowania w nim określanego jako moralne. Autor ten przeciwstawia się subiektywnemu pojmowaniu wartości oraz wprowadza nowy termin – *etos*, który jest wartością tworzoną i uznawaną przez danego człowieka lub grupę ludzi, zatem jest to wartość subiektywna i może być nawet skrajnie różna od tych powszechnie uznawanych czy tych, które M. Scheller określa jako obiektywne. Oprócz wartości użytecznych (użytecznych), hedonistycznych (przyjemne – nieprzyjemne) i witalnych (m.in. zdrowie, sytość, wiek) wyróżnia on także wartości duchowe: dzieląc je na poznawcze (wola czystego



poznania prawdy), prawne (m.in. poczucie hierarchii i sprawiedliwości) i estetyczne (poczucie i rozróżnianie piękna i brzydoty). Dla M. Schelera najwyżej w hierarchii usytuowane są wartości absolutne związane z pojęciem świętości. Natomiast moralność polega na wyborach zgodnych z hierarchią wartości. Osoba tym bardziej jest moralna, im wyższe wartości wybiera. Wyższe wartości są bowiem mniej zależne od organizmu (od biologicznego aspektu w człowieku), w dalszej perspektywie dają większe zadowolenie oraz możliwość „dzielenia się z innymi”<sup>9</sup>. Wynika z tego, że pozwalają jednostce na szersze współdziałanie i współlistnienie z innymi ludźmi.

Inne rozumienie wartości moralnych prezentuje niemiecki filozof Nicolai Hartmann (1882–1950). Przypisuje on wartościom idealny sposób istnienia, analogicznie do istnienia tworów matematycznych i logicznych. Dla wartości charakterystyczna jest „powinność” istnienia, której jednak nie dzielą one z innymi bytami idealnymi. Hartmann analizuje przede wszystkim wartości moralne i estetyczne. Twierdzi, że nosicielami wartości są osoby, ale także, co interesujące i zarazem trafne, zawierają się już w intencjach danej osoby. Autor wymienia cztery podstawowe wartości moralne: dobro, szlachetność, pełnia i czystość. Ponadto wartość moralną osiąga się poprzez pozytywne działania realizujące własne wartości. Wartości duchowe mogą zaistnieć tylko tam, gdzie zostały zrealizowane podstawowe warunki życiowe. Wartość ujawnia się w podmiocie, w jego specyficznym sposobie istnienia<sup>10</sup>. Autor wymienił także specjalne wartości moralne i podzielił je na trzy grupy. Do pierwszej z nich zalicza: sprawiedliwość, mądrość, męstwo, opanowanie, posłuszeństwo, kar-

---

<sup>9</sup> M.S. Frings, R.L. Funk, *Formalizm in Ethics and Non-Formal Ethics of Value Max Scheler. A New Attempt towards the Foundation of an Ethical Personalism*, Northwestern University Press, Evanston 1973, s. 12–14.

<sup>10</sup> J. Makota, *Filozofia wartości według Nicolaia Hartmanna*, „Estetyka i Etyka” 15/16 (2/2008–1/2009), s. 89–91.

ność, kształcenie charakteru. Do drugiej: miłość bliźniego, prawdziwość i szczerłość, niezawodność i wierność, zaufanie i wiarę, skromność, pokorę, dystans. Do trzeciej grupy zaliczył: miłość do tego, co odległe, hojność moralną, osobowość<sup>11</sup>.

Z niniejszym tematem wiążą się także – wprawdzie pobocznie – takie zagadnienia, jak wychowanie moralne i wychowanie etyczne, czyli takie wychowanie, które sprzyja rozwojowi wartości moralnych. Wychowanie streszcza wszelki możliwy wkład człowieka dorosłego i dojrzałego na rzecz dziecka, w tym rodzica, na wychowanie dziecka zdolnego, nie wyłączając doprowadzenia go do podjęcia pełnej odpowiedzialności za własną osobę. Tak rozumiane wychowanie pokrywa się znaczeniowo z formacją moralną i duchową<sup>12</sup>. Rodzice poprzez wyznawane wartości moralne, identyfikację z nimi i postępowanie według nich wychowują swoje potomstwo do zachowań moralnych.

Należy nadmienić, że wychowanie moralne w rodzinie warunkowane jest naturalnym rozwojem dziecka w ramach wydobywania na jaw struktur wrodzonych w rodzinnym środowisku, wspomagającym i kształtującym rozwój władz zmysłowo-umysłowych. Podstawę wychowania moralnego dziecka wyznacza: miłość rodzicielska, pielęgnowanie rodzinnych więzi intymnych i więzi prywatnych, wartości uniwersalne i normy moralne rodziców, naśladowanie wartościującego myślenia rodziców, ocen, postaw, zachowań i czynów moralnych rodziców, dyscyplinowanie myślenia wartościującego dziecka, formowanie charakteru moralnego wraz z kryterium oddzielającym dobro moralne od zła moralnego. Nie

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 95.

<sup>12</sup> J. Bagrowicz, S. Jankowski, „*Pan Bóg twój, wychowuje ciebie*” (Pwt 8,5). *Studia z pedagogiki biblijnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005, s. 5.

jest możliwe wychowanie moralne bez miłości rodzicielskiej i autorytetu rodzicielskiego<sup>13</sup>.

Jak już zostało wspomniane, podstawą wychowania moralnego w rodzinie jest umożliwienie prawidłowego rozwoju wrodzonych struktur dziecka, w tym właśnie jego zdolności. Temu procesowi towarzyszy formowanie wartości. Wartości uniwersalne, m.in. szlachetności, są określane jako wrodzone. Natomiast występują także wartości ustanowione kulturowo i społecznie w ramach danego środowiska<sup>14</sup>.

Wychowaniu moralnemu towarzyszy spontaniczne naśladowanie rodziców w przyswajaniu myśli i zachowań, postaw i czynów oraz wartości i norm. Dziecko naśladowujące jeszcze nie odróżnia tego, co moralne, od tego, co niemoralne, gdyż nie dysponuje kryterium oddzielającym dobra moralnego od zła moralnego<sup>15</sup>. Zmatrycowany układ wartości rzutuje na konstytucję osobowości, charakteru, człowieczeństwa i motywacje wszelkich działań. Dopiero wydobyte na jaw w procesie wychowania wartości umożliwiają rozróżnianie czynów dobrych od czynów złych, ale i wpływają na formowanie się cnót i wad<sup>16</sup>.

Celem wychowania moralnego młodego człowieka jest taka formacja osobowości, która umożliwi jemu człowieczeństwo i gwarantuje jego przygotowywanie do godnego życia i bycie odpowiedzialnym wobec siebie, rodziny, społeczeństwa i państwa. Wychowanie moralne w rodzinie stanowi fundament wychowania etycznego w szkole: pierwsze jest ukie-

---

<sup>13</sup> A.E. Szołtysek, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 151.

<sup>14</sup> Tamże, s. 152.

<sup>15</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 21.

<sup>16</sup> A.E. Szołtysek, *Filozofia edukacji...*, s. 153.

runkowane na wychowanie jako odkrywanie człowieczeństwa, drugie natomiast na kształtowanie człowieka jako istoty społecznej<sup>17</sup>.

Natomiast wykładnia wychowania etycznego odwołuje się do ogółu norm etycznych wyprowadzonych z ustanowionych społecznie norm kulturowych. Etyka jest normatywna, gdyż reguluje społeczne zwyczaje i obyczaje oraz nakazy i zakazy. Opisuje i wyjaśnia, czym jest dobro etyczne człowieka jako istoty społecznej w kontekście powinności etycznej i odpowiedzialności społecznej. Nauka ta zajmuje się z istoty regulacjami społecznymi, w szczególności tym, co dana istota społeczna ma robić, żeby innym w grupie było z nią dobrze, przy kulturowo-społecznych kompromisach<sup>18</sup>.

W ramach wychowania etycznego rodzice i opiekunowie kształtują u dzieci wartości i normy. Wartości kulturowe są konsekwencją „ujednostkowania” wartości uniwersalnych przez kulturowo-społeczne środowisko<sup>19</sup>.

Niewątpliwie wartości, w tym wartości moralne, dziecko nabywa w rodzinie. To w niej jest poddawane wychowaniu moralnemu, co umożliwia jego etyczne zachowania. To rodzice są pierwszymi osobami, które wartości wyznają, realizują i przez to ukazują je dziecku w konkretnym działaniu i postawach. Współczesne badania nad rozwojem moralnym dzieci zapoczątkował w latach trzydziestych ubiegłego wieku Jean Piaget, a ich rezultaty do dziś dnia nie straciły na ważności i są nadal najbardziej znaną koncepcją tego rozwoju. W późniejszym czasie badanie tego zagadnienia kontynuowano w ramach różnych nurtów współczesnej psycholo-

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 155–156.

<sup>18</sup> Tamże, s. 163.

<sup>19</sup> Tamże, s. 165.

gii. Nurt poznawczo-rozwojowy zapoczątkowany przez J. Piageta znalazł swojego wybitnego kontynuatora w osobie Lawrence'a Kohlberga<sup>20</sup>.

Rozwój moralny według L. Kohlberga zakłada przechodzenie poprzez odpowiednie stadia rozwoju moralnego, który rozpoczyna się od heteronomii – faza zależności w wartościowaniu jednostki i podejmowaniu jej decyzji moralnych – i podąża ku autonomii (kolejne stadia)<sup>21</sup>. Przy czym, według L. Kohlberga kolejność tych faz jest niezmienna i uniwersalna dla wszystkich ludzi, obojętnie, z jakiej rodziny i kultury się wywodzą<sup>22</sup>. Wyróżniamy poziom „przedkonwencjonalny”, a w nim „stadium kary i posłuszeństwa”, gdy ocena zachowań formułowana kategorycznie przez dziecko równoważna jest tu z wyobrażeniem sobie lub/i odczuciem ich obiektywnych i fizycznych skutków. Wartością bezwzględną jest uniknięcie kary i podporządkowanie się silniejszemu. Porządek moralny określa się w tej fazie w kategoriach siły i posiadania autorytetu. Drugie stadium, tzw. instrumentalno-relatywne, cechuje pragmatyczny charakter moralnych decyzji dziecka, podyktowany troską o samego siebie. Za słuszne przez dziecko uznane jest to, co zaspokaja potrzeby własne i ewentualnie ubocznie potrzeby innych<sup>23</sup>.

Natomiast według Jana Pawła II rodzina jest *communio personarum*, czyli wyjątkowa, połączona trwałym i nieodwołalnym zobowiązaniem miłości (która obejmuje wszystkie obszary, tj. duchowy, intelektualny, wolitywny, uczuciowy i cielesny), wierności i uczciwości. Zatem wytyczone zostały najistotniejsze wartości moralne dla rodziny, którymi może

---

<sup>20</sup> Z. Nowak, *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 57.

<sup>21</sup> P.O. Żylicz, *Psychologia moralności. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2010, s. 76.

<sup>22</sup> Z. Nowak, *Kompetencja moralna...*, s. 61.

<sup>23</sup> Tamże, s. 62.

się kierować jako drogowskazami<sup>24</sup>. Jan Paweł II podkreślał szczególnie wagę miłości małżonków, która następnie emanuje na dzieci i pozwala im właściwie się rozwijać, w tym także rozwijać własne talenty.

Przedstawione koncepcje potwierdzają wagę oddziaływań rodzicielskich na moralny rozwój dziecka, przede wszystkim w początkowej fazie jego życia, zanim stanie się autonomiczną jednostką, która dokonuje aksjologizacji świata i własnych działań oraz moralnych wyborów.

Należy jednak stwierdzić, że środowisko rodzinne i jego wpływ na rozwój zdolności dzieci jest przedmiotem badań wielu naukowców z różnych dziedzin, w tym przede wszystkim psychologii i pedagogiki. Należą do nich m.in.: Francis Galton (publikacje z lat 1869, 1874), Maria Manturzevska (1969, 1974, 1990, 1994), Howard Gardner (1993), J.W. Davidson. Znaczenie rodziców, ich postaw, zachowanie, motywy wychowawcze itp. zostały już dość szeroko opisane w literaturze przedmiotu. Natomiast zagadnienie wpływu wyznawanych przez rodziców wartości na rozwój talentów dzieci jest niejako pomijane i stanowi pewną lukę badawczą. Powodem może być trudność wykazania tych zależności w jasny i jednoznaczny sposób. Rodzice bowiem mogą deklarować pewne wartości moralne podczas badań (wartości deklaratywne), a nie odzwierciedlać ich w rzeczywistości. Wyznawane wartości moralne są ponadto związane z osobistą sferą człowieka i nie każdy chce dzielić się informacjami i refleksją o nich. Badacze mogą jednakże przypuszczać, mniej lub bardziej celnie, jakie wartości moralne stoją za konkretnymi działaniami rodziców i jak kształtują one środowisko rozwoju dzieci, w tym rozwoju ich zdolności i talentów.

Przechodząc do rozważań nad znaczeniem wartości moralnych rodziców na rozwój zdolności uczniów, należy także nadmienić, że środowisko domowe ucznia jest ściśle powiązane ze szkolnymi osiągnięciami

---

<sup>24</sup> A. Sorkowicz, *Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 79–80.



uczniów i mówiąc szerzej, z możliwością rozwoju ich zdolności. Istotny jest m.in. styl wychowawczy preferowany przez rodziców oraz wyznawane i wdrażane przez nich wartości moralne. Badania podejmujące problem dynamiki rozwoju uczniów zdolnych, którzy osiągają nieadekwatne wyniki w nauce, sugerują, że w niektórych typach domów mogą panować specyficzne warunki, powodujące, że uczniowie zdolni nie wykorzystują swoich talentów, a nawet zaczynają gorzej się uczyć<sup>25</sup>. Często przyczyny obniżonych osiągnięć w nauce są bezpośrednio związane z warunkami kulturowymi rodziny, poziomem opieki nad dzieckiem, atmosferą wychowawczą w domu i postawami rodzicielskimi. Wiele zdolnych dzieci, które nie wykorzystują swoich bogatych możliwości, funkcjonuje w rodzinach, gdzie nie przywiązuje się wagi nie tylko do wartości moralnych, ale do jakichkolwiek istotnych wartości, np. związanych z edukacją. W takich domach dość powszechne jest m.in. krytykowanie szkoły i nauczycieli przez rodziców w obecności dziecka. Deprecjonowanie przez rodziców wartości związanych z uczeniem się, zdobywaniem wiedzy, szkołą, ciężką pracą jest ważną przyczyną pojawienia się u dzieci nieadekwatnych osiągnięć. Uczniowie, naśladując rodziców, nie stawiają sobie celów związanych z nauką na miarę swoich możliwości<sup>26</sup>.

Komentując te stwierdzenia, przede wszystkim należy mieć na uwadze, że wybierane wartości, w tym wartości moralne, mają miejsce właśnie w danej kulturze, w danej społeczności i rodzinie, czyli w danym kontekście. Jeżeli dla rodziców rozwój intelektualny, uczenie się i poznanie świata nauki nie stanowi wartości, najprawdopodobniej ich dzieci również nie będą podejmowały działań i wysiłku w tym kierunku. Jak wynika z tych rozważań, nie jest możliwa neutralna postawa rodziców wobec pewnych wartości i jedynie informowanie dzieci o ich istnieniu

---

<sup>25</sup> B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2012, s. 198.

<sup>26</sup> Tamże, s. 212.



i możliwości wyboru. Udowodnione jest bowiem, że dzieci dokonują (w dużej części podświadomie) internalizacji tych wartości, według których rodzice żyją, a nie tych, które deklarują.

Rodzina jest środowiskiem wychowawczym, które silnie oddziałuje na rozwój intelektualny i osobowościowy dzieci. Tak duży wpływ rodziny na jej poszczególnych członków, w szczególności na najmłodszych, wynika z faktu, że siła tego oddziaływania dotyczy organizmu bardzo młodego, niedojrzałego i niezdolnego do świadomych wyborów oraz ochrony przed niekorzystnymi czynnikami<sup>27</sup>.

Podjmując rozważania na temat wpływu środowiska rodzinnego na wybitne osiągnięcia dzieci, należy zauważyć, że z jednej strony rodzina postrzegana jest jako grupa najlepiej wspierająca i stymulująca rozwój, a z drugiej – ograniczająca czy nadmiernie eksploatująca dzieci, w tym ze względu na ich zdolności. Dzieje się tak często, kiedy ich rozwój staje się pewnym kapitałem dla rodziny, np. powodem do dumy i podniesienia statusu społecznego w oczach innych, co nie idzie w parze z dobrem dziecka. Taki rodzic nie będzie przekazywał dziecku, że jest ono wartością samą w sobie, odrębną istotą zasługującą na szacunek i podziw, lecz jedynie środkiem do celu. Można pokusić się o pewną interpretację, że taki rodzic/rodzice nie uznają w swoim życiu takich wartości, mogących być uznane za moralne, jak m.in. szacunek dla jednostki.

Sprawdzone jest, że rodzice mogą wpływać na wewnętrzną motywację swoich dzieci poprzez stworzenie klimatu wsparcia, ciepła emocjonalnego i akceptacji. Czynniki te mogą zaprocentować u dziecka pewnością siebie, wewnętrzną harmonią, chęcią współdziałania, a także wytrzymałością i rozwijaniem swoich umiejętności, zdolności i talentów. Osoby, którym rodzina dostarcza pozytywnych bodźców, będą kontynuować pracę

---

<sup>27</sup> W. Limont, J. Cieslikowska, J. Dreszer, *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 53.

nawet w obliczu porażek czy przeciwności losu<sup>28</sup>. Rodzice, którzy okazują akceptację i wsparcie emocjonalne, mniej lub bardziej świadomie, mogą wyznawać istotne wartości moralne, które należą do wartości wyższych, takich jak szacunek i miłość do drugiego człowieka, w tym właśnie w stosunku do swoich zdolnych dzieci.

Ponadto, na podstawie literatury przedmiotu wiadomo, że rodzice uczniów zdolnych często sami są osobami zdolnymi, otwartymi na nowe pomysły i twórczymi, ale też mogą charakteryzować się m.in. tolerancją na odmienne poglądy i sądy oraz poszanowaniem człowieka jako jednostki indywidualnej i niepowtarzalnej. Takie działanie najprawdopodobniej jest podyktowane wyznawaniem pewnych istotnych wartości moralnych, takich jak szacunek do człowieka jako istoty, w tym nie tylko intelektualnej, ale i duchowej.

Przyjmując podział wartości moralnych według M. Schelera, rodzice uczniów zdolnych, aby być określani jako kierujący się wyższymi i najwyższymi wartościami moralnymi, takimi jak: poznawcze, prawne, estetyczne i absolutne, będą odzwierciedlali te wartości w działaniach, w tym wobec ich zdolnych dzieci. Jest wysoce prawdopodobne, że będą oni ceniili naukę i wszelkie intelektualne poznanie, a także fakt, że człowiek jest istotą rozumną i inteligentną. Będą zatem dostarczali swoim dzieciom wiele sytuacji do uczenia się, zachęcali do nauki oraz sami dawali przykład, jak się uczyć. Będą ponadto działali zgodnie z prawem, a nie przeciwko niemu, uczestniczyli w kulturze (może nawet będą jej twórcami), będą dostrzegali piękno w sztuce i muzyce oraz będą krzewili wiarę.

Co więcej, interesujący dla podjętego tematu jest fakt, że Joseph S. Renzulli na podstawie badań i obserwacji oraz danych pochodzących z literatury przedmiotu wyodrębnił parę istotnych komponentów poza-intelektualnych, które mają znaczenie w rozwijaniu talentu. Zaliczył do

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 55.

nich m.in. optymizm, który odnosi się do nadziei związanej z pozytywnym własnym rozwojem, z możliwością osiągnięcia złożonych celów oraz czerpania przyjemności z wykonywanej pracy nad zadaniami i projektami. Kolejno wymienił odwagę jako niezależność psychiczną i intelektualną, z głębokim wewnętrznym przekonaniem moralnym o słuszności podejmowanych decyzji i własnego postępowania<sup>29</sup>. Wynika z tego, że takie wartości moralne, jak optymizm, odwaga, nadzieja, które mogą być krzewione przez rodziców uczniów utalentowanych, mają bezpośredni wpływ na rozwój zdolności.

Ponadto, według J.S. Renzulliego dla efektywnej twórczości osób zdolnych ważne jest także umiłowanie dyscypliny, wyrażające się dużym zaangażowaniem i pasją w działaniu. Do czynników pozaintelektualnych, istotnych dla rozwoju wybitnych zdolności, należy również wrażliwość na problemy innych osób, empatia z wykorzystaniem głębokiego wglądu w emocje innych. Niektórzy zdolni mają także silne poczucie swojego przeznaczenia i realizacji misji, jak również wizję konieczną do wprowadzenia zmian, do których dążą z dużą energią i siłą, znakomicie wyczuwając kierunek, w jakim powinni podążać, aby dojść do wyznaczonego celu<sup>30</sup>.

Z powyższych uwag wynika, jak istotne jest wyznawanie przez rodziców uczniów zdolnych odpowiednich wartości moralnych, które przyczyniają się do rozwoju talentów. Są nimi przede wszystkim: odwaga, szacunek dla człowieka, szacunek dla nauki, miłość, empatia. To w dużej mierze dzięki nim rodzice będą odpowiednio organizowali środowisko rodzinne i tym samym sprzyjali odkryciom zdolności ich dzieci i właściwemu pod względem kierunku i dynamiki ich rozwojowi.

Jeżeli chodzi o podstawy metodologii badań własnych na potrzeby niniejszego artykułu, to przedmiotem badań są wartości moralne wy-

---

<sup>29</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot 2012, s. 57–58.

<sup>30</sup> Tamże.

znawane przez rodziców dzieci zdolnych, a głównym celem badań jest określenie, jakimi wartościami moralnymi kierują się rodzice uczniów zdolnych. Główne pytanie brzmi: *Jakie wartości moralne uznają państwo za najważniejsze i na nich budują wychowanie państwa zdolnych dzieci?* Dodatkowe pytanie: *Czy wyznawane przez państwa wartości mają wpływ na rozwijanie zdolności państwa dzieci i czy mogą państwo przybliżyć ich znaczenie w tym względzie?* Posłużono się analizą pojedynczych przypadków, materiał badawczy został zebrany za pomocą wywiadu niewystandaryzowanego. Prośba o wywiad została skierowana do 200 rodzin z województwa małopolskiego, przy czym tylko trzy z nich zgodziły się na wywiad. Ponadto wywiad został przeprowadzony z czterema rodzinami z województwa dolnośląskiego. Respondenci zostali poinformowani o szerokiej definicji ucznia zdolnego, przyjętej na potrzeby niniejszego artykułu. Autorka ma świadomość wycinkowego charakteru tych badań. Interesujące byłoby przeprowadzenie szerszych badań, w tym o charakterze zależnościowym, oraz na większej grupie badawczej.

Matka z pierwszej zapytanej rodziny odpowiedziała najpełniej na zadane jej pytania – stwierdziła, że najważniejszą wartością moralną w ich domu rodzinnym jest miłość. Dzieci w tym domu są uczone bezwarunkowej miłości. Następnie wymieniła prawdomówność, uzasadniając jej wybór, „gdyż w dużej mierze to ona buduje wzajemne zaufanie”. Czyli wartością moralną dla tej kobiety i jej męża (odpowiadała również w jego imieniu) jest także zaufanie, mimo że nie było wyrażone wprost. Kolejna wartość to szacunek dla inności, dla indywidualnych, niepowtarzalnych cech oraz dla tego, co czasami niezrozumiałe lub trudne do przyjęcia; odwaga – rozumiana jako opoka tych jakości, które nie są pragmatyczne i użyteczne (a które coraz częściej są, zdaniem respondentki, uważane za najważniejsze w dzisiejszym społeczeństwie polskim), a jednak liczą się w życiu i są dla tej rodziny ważne (nie zostały jednak w tym miejscu dodatkowo wymienione i scharakteryzowane). Jedną z wymienionych war-

tości moralnych była samodyscyplina. Autorka wypowiedzi dodaje, że to najstarszy syn uzmysławia jej, że bez dyscypliny jej wychowawcze starania nie są nic warte. Musi jej wymagać od siebie, ale też zrobić, co w jej mocy, aby dzieci mogły się jej nauczyć. Na koniec zapytana osoba stwierdziła, że również radość i optymizm jest ważny dla jej rodziny – scala ją i daje siłę i motywację do działania w rzeczywistości, w której ciągle brakuje czasu i trzeba się ze wszystkim spieszyć. Respondentka odpowiedziała także na drugie pytanie: czy te wartości pomagają w rozwoju zdolności jej dzieci? Stwierdziła, że mają one duże znaczenie. Oboje z mężem nie wymagają od dzieci samych najlepszych ocen, ale chcą je przygotować do wszelkich zadań życiowych, które czekają je teraz i w przyszłości. Chcą, aby ich dzieci zawsze czuły się akceptowane i kochane, a ich zainteresowania są dla nich, jako rodziców, ważne. Pozwalają im decydować o sobie i szanują ich wybory, m.in. po to, aby mogły być samodzielne i wierzyć w siebie.

Druga zapytana matka stwierdziła, że trudno jest jej odpowiedzieć na pytanie, jakie wartości są kultywowane w jej rodzinie, gdyż uważa, że wartości moralne są indywidualne dla każdego człowieka. Jednakże dodała, że tak z mężem wychowują dzieci, aby były one: prawdomówne, uczciwe, okazywały sobie szacunek i miłość, zyczliwość i zrozumienie. Stara się także rozwijać ich kontakt z Bogiem. Na drugie pytanie: czy wartości moralne mają wpływ na rozwój zdolności jej dzieci, odpowiedziała, że nie biorą one większego udziału w tym procesie. Dodała także, że wartości moralne decydują raczej o tym, jak dziecko zachowa się w danej sytuacji – moralnie czy niemoralnie.

Trzecia matka stwierdziła, że w rodzinie stara się przestrzegać i wyznawać wartości i podstawowe zasady ogólnoludzkie i chrześcijańskie. Są nimi: wzajemna miłość, szacunek, uczciwość, wierność wyznawanym zasadom, dochodzenie do prawdy, wpajanie dzieciom postaw współpracy, wzajemnej pomocy i solidarności w trudnych chwilach. Dodała, że razem z mężem starali się wprowadzać dzieci w krąg ich wartości, co udawało się

czasem z lepszym, a czasem z gorszym rezultatem. Pojawiały się bowiem u dzieci takie postawy, jak brak pracowitości i wytrwałości, mimo to i tak odnosiły one sukcesy w szkole i na studiach. Respondentka stwierdziła, że zaobserwowane u dzieci zainteresowania starali się rozwijać, pilnować, aby miały możliwość przeżywania różnorodnych doświadczeń, aby spektrum ich doświadczeń było jak najszersze, by mogły obcować z pięknem otaczającego świata, w tym natury i kultury. Nie zostało w tym przypadku określone, czy wartości wyznawane przez tę rodzinę mają jakikolwiek wpływ na rozwój zdolności dzieci.

Kolejna rodzina, według ojca, wyznawała następujące wartości: wzajemny szacunek członków rodziny i w ogóle szacunek do innych ludzi, wzajemna miłość, wzmożona opieka nad starszymi z rodu – dziadkami – oraz zaangażowanie ich do aktywnego udziału w życiu rodzinnym, wiara w Boga oraz spokój serca. Matka z kolei podkreślała, że nie zabiega o to, aby jej dzieci odnosiły wysokie wyniki w nauce szkolnej (ogólnej i kierunkowej), ale aby były szczęśliwe i miały bardzo dobre relacje ze sobą i innymi ludźmi, w tym głównie z rodziną. Należy nadmienić, że oboje dzieci (w tym jedno już dorosłe) w tym domu (mężczyzna 21 lat i dziewczynka 13 lat) cechują zdolności w dziedzinie sportu i sztuki. Natomiast rodzice widzą pewną korelację wyznawanych wartości z osiągnięciami dzieci. Twierdzą zgodnie, że gdyby nie krzewili w nich wartości szacunku do ludzi oraz postrzegania relacji ludzkich jako ważnych i cennych, to ich dzieci nie uczestniczyłyby tak chętnie w różnorodnych, proponowanych głównie przez szkoły, zajęciach pozalekcyjnych ze sportu i sztuki, co doprowadziło do ponadprzeciętnych wyników w tych dziedzinach.

Kolejna z badanych rodzin wyznawała wartości związane z nauką. Matka nie mówiła w wywiadzie o wartościach moralnych, lecz jedynie o wartościach. Podkreślała, że pragnie mieć mądre i wykształcone dzieci i wraz z mężem (jednakże przyznała, że jej bardziej na tym zależy i częściej pilnuje działań dzieci związanych z nauką) wymaga od nich bardzo



dobrych ocen, gdyż wie, że ich na to stać. Obie latorośle mają wysokie wyniki w nauce szkolnej z przedmiotów ścisłych i języków obcych.

Jedna z rodzin uznawała za wartość szacunek do siebie nawzajem, w tym – co zostało podkreślone – wzajemny szacunek rodzeństwa. Respondentka zapytana o to, czy wartość ta dotyczy także osób spoza rodziny udzieliła odpowiedzi twierdzącej. Kolejna wartość to godny zarobek na życie, rozumiany jako wykonywanie sumiennie i z poświęceniem pracy zawodowej, czego jak podkreślono, uczy się dzieci w tej rodzinie. Wartością okazała się też nauka i zdobywanie wysokich kompetencji zawodowych.

Natomiast ostatnia z badanych rodzin była charakteryzowana przez matkę, która jako pierwszą wartość moralną wymieniła dobro dla wszystkich ludzi, które rozumiała jako niekrzywdzenie nikogo, z kim ma kontakt, poczynając od siebie samej, w swojej rodzinie, a kończąc na osobach spotykanych sporadycznie. Poproszona o bliższą charakterystykę tej wartości moralnej, respondentka uznała, że stara się być asertywna w stosunku do ludzi, pracuje nad tym, żeby nie być ani uległą i bierną w stosunku do innych, ani agresywną. Tego też uczy swoje dzieci. Razem z mężem stosują w swoim domu komunikację bez przemocy, ćwicząc ją razem z dziećmi. Ich dzieci uczęszczają do przedszkola typu Montessori, w którym jak uznali, nie zdarzają się incydenty związane z przemocą w komunikacji. Według matki, z którą został przeprowadzony dialog, tylko w takiej atmosferze mogą rozwijać się inne istotne wartości, jak spokój, miłość, zaufanie i otwartość, a także wzajemna akceptacja inności członków rodziny i społeczności.

Podsumowując, należy stwierdzić, że scharakteryzowane rodziny reprezentują różnorodne systemy wartości moralnych, choć niektóre wartości, takie jak miłość, uczciwość i szacunek do innych, powtarzają się w każdej z nich. Wszystkie analizowane rodzinne systemy wartości były nastawione bardziej na wartości, określane przez znawców przedmiotu



jako wartości wyższe i bardziej uniwersalne, jak m.in. wspomniana już wiara w Boga, miłość, szacunek, spokój, akceptacja, szczęście, dobro, a mniej natomiast na wartości instrumentalne, jak nauka czy praca, które mogą służyć wartościom wyższym. Wszystkie osoby odpowiadały chętnie i angażowały się w wypowiedzi, które jednak nie były zbyt obszerne, mimo dodatkowych pytań. Respondenci wymieniali od dwóch do sześciu wartości. Dwie osoby wyłoniły rodzinną hierarchię wartości, ukazując zależność występowania jednych wartości dzięki drugim, jak m.in. możliwość istnienia miłości i akceptacji dzięki stosowaniu komunikacji pełnej szacunku i zrozumienia dla współrozmówcy. Ponadto dwie osoby zauważyły, że istnieje związek pomiędzy wyznawanymi przez nie wartościami a rozwojem zdolności ich dzieci. Wszystkie wypowiedzi były interesujące, cenne oraz nastrojające do refleksji i dalszego namysłu nad wartościami moralnymi w rodzinach, w tym w rodzinach uczniów zdolnych.

Można ponadto dodać, że świadomość aksjologiczna prezentowanych osób jest różna. Dla jednych osób wyznaczenie wartości moralnych, którymi kierują się w wychowaniu swoich zdolnych dzieci, było łatwe i robiły to z dużą płynnością i przekonaniem, że właśnie takimi wartościami się kierują. Inne twierdziły, że jest to zadanie trudne i nigdy nie zastanawiały się nad tym zagadnieniem w odniesieniu do swojej rodziny.

Na koniec można zaznaczyć, że używając metod jakościowych, należy mieć na uwadze niereprezentatywność wyników badań, a tym samym brak możliwości formułowania uogólnień o zasięgu wykraczającym poza badaną zbiorowość<sup>31</sup>. Nie można zatem określić, czy większa liczba rodziców uczniów zdolnych wyznaje takie same lub podobne wartości moralne, jak badani respondenci. Wymagałoby to bowiem raczej posłużenia się jedną z metod ilościowych i objęcia badaniami znacznie większą próbę badawczą.

---

<sup>31</sup> D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 28.

### Bibliografia

- Bagrowicz J., Jankowski S., „*Pan Bóg twój, wychowuje ciebie*” (Pwt 8,5). *Studia z pedagogiki biblijnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.
- Brzezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Denek K., *Edukacja jutra. Drogowskazy – aksjologia – osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanista”, Sosnowiec 2015.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2012.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Frings M.S., Funk R.L., *Formalizm in Ethics and Non-Formal Ethics of Value Max Scheler. A New Attempt towards the Foundation of an Ethical Personalism*, Northwestern University Press, Evanston 1973.
- Kamińska A., *Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z uczniem zdolnym*, w: *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Universitas Rediviva, Warszawa 2013.
- Kleszcz M., *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot 2012.
- Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J., *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
- Makota J., *Filozofia wartości według Nicolaia Hartmanna*, „Estetyka i Etyka” 15/16 (2/2008–1/2009).
- Nowak Z., *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

- Sorkowicz A., *Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Szołtysek A.E., *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Żylicz P.O., *Psychologia moralności. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2010.

THE MORAL VALUES RECOGNIZED BY THE PARENTS  
OF THE TALENTED LEARNERS  
BASED ON THE OWN RESEARCH

**Summary**

This article is both a philosophical dimension, referring to some selected, but also a variety of concepts moral values of the individual authors and more practical, aiming to at least outline the relationship between recognized by parents of gifted children moral values and the possibility of giftedness. The second dimension is rather an attempt to find these equations through reflection than to show real test results. However, the author shows how the moral values have surveyed parents of gifted students.

*Translated by Aneta Kamińska*



*Justyna Strykowska-Nowakowska*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **WARTOŚCI I SPRAWNOŚCI MORALNE W ŻYCIU MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ**

### **Wstęp**

Niniejszy artykuł jest wyrazem zainteresowania autorki sferą moralną człowieka w każdym wieku, a w tym przypadku młodego człowieka, w wieku wczesnej dorosłości. Młodzież akademicka bowiem to najczęściej osoby w wieku od 19 do 25 lat, który w psychologii rozwojowej jest określany jako wczesna dorosłość. Jest to zatem czas w życiu, kiedy można mówić o osiągnięciu pewnego etapu dorosłości związanego z zakończeniem fazy adolescencji, a więc pierwszych poszukiwań i świadomych odpowiedzi na pytania: jaki jestem? kim jestem? a także: dokąd chcę podążać? Moralność jest jednym z aspektów ulegających rozwojowym przeobrażeniom w ciągu życia, a jednocześnie mającym duże znaczenia w dorastaniu do pełnego człowieczeństwa. Ukształtowanie właściwej hierarchii wartości jest ważnym czynnikiem dla świadomego życia i podejmowania odpowiednich decyzji i wyborów, a także podejmowania określonych zachowań. Proces rozwoju wartości ma doniosłe znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla całego społeczeństwa.

W artykule zamierzam omówić: zarys rozwoju moralnego człowieka, pojęcie i klasyfikacje wartości według różnych autorów, a także badania nad systemem wartości młodzieży studenckiej mierzonym Skalą Wartości Rokeacha. W ostatniej części artykułu zwrócę uwagę na działania pedagogiczne w zakresie kształtowania wartości i sprawności w procesie wychowania i edukacji.

### **Rozwój moralny w okresie wczesnej dorosłości**

Rozwój moralny to proces rozwoju osobowości człowieka prowadzący do uformowania się określonego systemu wartości i odpowiadających mu reguł postępowania. Człowiek osiąga kolejno coraz wyższy poziom przyswajania norm charakterystycznych dla danego społeczeństwa. Proces ten posiada dwa poziomy: poznawczy (rozumowanie, oceny moralne) i behawioralny (działanie moralne). W rozwoju moralnym istotne znaczenie ma wzrastająca wraz z rozwojem poznawczym i emocjonalnym świadomość zasad moralnych i zmieniające się motywacje moralnego postępowania.

Podobnie jak w innych fazach, także w okresie wczesnej dorosłości zachodzą liczne zmiany rozwojowe. Są to zmiany w obszarze fizycznym, poznawczym, społecznym, emocjonalnym oraz moralnym. Jest to zatem początek dorosłości, określane na wiek około 20 lat, jednak wyznacznikiem dorosłości nie jest liczba lat, ale podjęcie zobowiązań wobec siebie w kontekście zadań społecznych i trwanie w ich realizacji<sup>1</sup>. Zobowiązania te odnoszą się do trzech obszarów funkcjonowania: sfery intymno-rodzinnej, zawodowej oraz rozwoju osobistego. Sposób ich realizacji powiązany jest z typem rozwiązania kryzysu tożsamości charakterystycznego

---

<sup>1</sup> B. Ziółkiewicz, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005, s. 423–468.

dla fazy dojrzewania. Wskazuje się na cztery stany tożsamości: rozproszoną, nadaną (lustrzaną), moratoryjną i osiągniętą. Trzy pierwsze stany tożsamości – rozproszona, lustrzana i moratoryjna – są przejściowe, stanowią drogę do uzyskania tożsamości osiągniętej. Są one normalnym procesem rozwojowym. Kłopot pojawia się wtedy, gdy młody człowiek mimo upływu czasu pozostaje w stadium tożsamości rozproszonej, nadanej lub moratoryjnej. Wtedy to właśnie czas wczesnej dorosłości może przebiegać w sposób zakłócony.

Na rozwój moralny należy spojrzeć w połączeniu głównie z rozwojem poznawczym, ale także z rozwojem emocjonalnym i społecznym. Zgodnie z najpełniejszą koncepcją rozwoju moralnego, koncepcją Lawrence'a Kohlberga<sup>2</sup>, moralność rozwija się w sposób sekwencyjny. Zamiany rozumowania moralnego przechodzą kolejne etapy wraz z rozwojem poznawczym. Mamy zatem poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i pokonwencjonalny. Poziom przedkonwencjonalny, charakterystyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ukierunkowany jest na zewnętrzne konsekwencje własnych czynów oraz zaspokojenie swoich potrzeb. Dobre czyny to takie, za którymi stają nagrody, pozytywne konsekwencje zewnętrzne przydzielane przez dorosłych. Złe czyny natomiast to takie, za które grożą kary. Dzieci w tym stadium rozumowania moralnego, oceniając wartość moralną czynu, nie biorą pod uwagę intencji osoby, lecz realne skutki, jakie spowodował określony czyn. Poziom konwencjonalny to czas, kiedy wartości moralne związane są z pełnieniem określonych ról społecznych. Młody człowiek, około 13–14. roku życia, zaczyna orientować się w konwencjach społecznych, dopasowuje swoje pragnienia do konwencji. Dzieci uważają, że należy postępować dobrze ze względu na oczekiwania dorosłych. Motywami moralnego zachowania są sformułowane prawa oraz potrzeba utrzymania istniejącego

---

<sup>2</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 213–215.



społecznie porządku. Czas adolescencji to okres licznych zmian w rozwoju poznawczym, społecznym, a także moralnym. Wtedy to właśnie rozpoczyna się także faza rozumowania pokonwencjonalnego. Rozwój moralny w okresie wczesnej dorosłości, w czasie po fazie dojrzewania, powinien być na poziomie pokonwencjonalnym, czyli tzw. autonomii moralnej. Młody dorosły powinien mieć zinternalizowane wartości, uwewnętrznione na stałe w swojej psychice. Wartości te mają zastosowanie niezależnie od określonej grupy, danego kontekstu społecznego czy autorytetu. W okresie tym pojawia się pryncypializm moralny, czyli postawa wierności wyznawanym zasadom.

Na poziomie pokonwencjonalnym L. Kohlberg wyróżnia stadium ukierunkowane na kontrakt społeczny oraz stadium ukierunkowane na uniwersalne zasady etyczne. Na ostatnim, najwyższym poziomie rozwoju moralnego to jednostka w sposób autonomiczny, zgodnie ze swoim sumieniem, określa, co jest dobre, a więc moralne, a co jest złe, a więc niemoralne.

Według Heliodora Muszyńskiego<sup>3</sup> ostatnia faza rozwoju moralnego to autonomia moralna. Młody człowiek postępuje według norm ze względu na ich wewnętrzną aprobatę i uznanie ich za własne. Autor w okresie tym wskazuje na występowanie pryncypializmu, racjonalizmu i idealizmu moralnego. Po zinternalizowaniu zewnętrznych wzorów postępowania, następuje szukanie indywidualnego, bardzo osobistego sensu uprzednio zaakceptowanych norm, analizowanie powodów ich przestrzegania. Moralność ma charakter świadomy i refleksyjny, problemy moralne są rozstrzygane z punktu widzenia przyjętego systemu wartości, orientacji na cele społeczne, a układem odniesienia są ideały i wiedza.

---

<sup>3</sup> H. Muszyński, *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1983, s. 55–56.

## Pojęcie wartości

W potocznym rozumieniu „wartości” są definiowane jako coś szczególnie cennego, coś, czego pragniemy, co stanowi cel ludzkich dążeń. Mogą to być idee lub przekonania, czasem przedmioty materialne, traktowane przez jednostkę i zbiorowość społeczną jako rzeczy szczególnie cenne.

W naszych rozważaniach zwrócę uwagę na rozumienie pojęcia wartości w naukach społecznych: filozofii, psychologii, socjologii i pedagogice. O wartościach możemy też mówić w znaczeniu kulturowym. Nade wszystko jednak pojęcie to stanowi podstawową kategorię w aksjologii, nauce o wartościach.

Najwcześniej zaczęto posługiwać się tym pojęciem w filozofii, gdzie poprzez wartości rozumie się „bądź własność rzeczy, bądź rzecz własność tę posiadającą”. Innymi słowy, „wartość to stan rzeczy czy przedmiot, który wzbudza motywację pozytywną i ku któremu jednostka skierowuje swe pragnienia i dążenia”<sup>4</sup>.

W psychologii wartością nazywa się przede wszystkim przekonania o tym, jak powinno się postępować, co jest warte trudu i nieustannych starań. Wartość to „obiekt pożądania, czynnik selekcji motywów i kryterium wyborów celów, działań i środków ich realizacji”<sup>5</sup>. To wartość decyduje o wolności człowieka w zakresie jego wyborów. Na wybór wartości wpływa wiedza o świecie, styl wychowania oraz zasób doświadczeń indywidualnych.

W badaniach psychologicznych znajdujemy też definicję systemu wartości, jaką zaproponował psycholog społeczny Milton Rokeach (1918–1988). Według tego autora wartości to „stałe przekonanie, iż określony sposób postępowania lub ostateczny cel życia jest indywidual-

---

<sup>4</sup> R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, s. 64.

<sup>5</sup> C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa–Poznań 1975, s. 15.

nie i społecznie bardziej atrakcyjny niż inne sposoby zachowania się i cele życiowe”<sup>6</sup>. M. Rokeach uważał, że wartości są czymś osobistym, zinternalizowanym. Ich wewnętrzny charakter powoduje, że możemy je traktować jako element osobowości, mający wpływ na konkretne zachowania ludzi. Badacz ten twierdzi, że dla większości ludzi istotny jest pewien określony zestaw wartości. Różnicuje zaś ich hierarchia wartości, tzn. te same wartości są przez nich różnie rozkładane ze względu na ich osobistą ważność. Zatem system wartości to „trwała organizacja przekonań dotyczących preferowanych sposobów postępowania lub ostatecznych celów egzystencjonalnych”<sup>7</sup>. Człowiek tworzy swój indywidualny system wartości, ponieważ codzienne zdarzenia życiowe stawiają go w konieczności wyboru pomiędzy dwoma akceptowanymi przez siebie wartościami. Stają oni wtedy w sytuacji dylematu moralnego, który czasami może przybierać bardzo trudny obraz, gdyż może zaistnieć konieczność wyboru pomiędzy życiem ludzkim a postępowaniem zgodnie z prawem, pomiędzy zaspokojeniem dla siebie i swojej rodziny potrzeb ekonomicznych a samorealizacją. Takie to właśnie sytuacje powodują weryfikację osobistej hierarchii wartości.

W socjologii najpełniejsza definicja wartości stworzona została przez Jana Szczepańskiego: „Wartość to dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostka lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia oceniają jako przymus”<sup>8</sup>.

Szczególne znaczenie przypisuje się wartościom w pedagogice. Mirosław J. Szymański proponuje nazywać wartościami zweryfikowane w cią-

---

<sup>6</sup> M. Rokeach, *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973, s. 5.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972<sup>3</sup>, s. 97–98.

gu wieków sposoby odczytywania sensów i istoty życia, jak i wytyczne postępowania mogącego urzeczywistnić dobro w życiu społecznym<sup>9</sup>. Dodajmy, że w pedagogice wartości są punktem wyjścia do formułowania celów nauczania i wychowania, czyli oczekiwań (efektów) związanych z wielostronnym rozwojem dzieci i młodzieży.

### Klasyfikacja wartości

W literaturze trudno znaleźć jedną klarowną i wyczerpującą klasyfikację wartości. Można natomiast wskazać na dwa typy klasyfikacji wartości, a mianowicie podziały dychotomiczne i wieloaspektowe. Pierwsze z nich mogą być dokonane ze względu na różne kryteria. I tak np. wyróżniamy wartości: (1) materialne i duchowe; (2) pozytywne i negatywne; (3) uniwersalne i jednostkowe; (4) uczuciowe i intelektualne; (5) historyczne i aktualne. Drugą grupę stanowią klasyfikacje wieloaspektowe, wśród których jednym z najciekawszych poznawczo jest podział dokonany przez filozofa niemieckiego Maxa Schelera (1874–1924). Autor ten wyróżnił pięć kategorii wartości: (1) hedonistyczne: przyjemne i nieprzyjemne, zmysłowe; węch, wzrok, słuch, dotyk, smak; (2) witalne, związane z życiem i śmiercią: siła, zdrowie, sytość, wiek; (3) duchowe, które podzielił na poznawcze, moralne i etyczne; (4) religijne, skoncentrowane na pojęciu świętości: wiara, wrażliwość, umiejętność wybaczenia<sup>10</sup>.

Wielu autorów dokonuje podziału wartości, nadając im nazwy pochodzące ze świata antycznego. Oto pięć kategorii hierarchii wartości, które pozwalają wyróżnić różne ich rodzaje w zależności od systemu war-

---

<sup>9</sup> M.J. Szymański, *Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych*, w: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, red. S.M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 152.

<sup>10</sup> M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 31–43.

tości: dionizyjskie, heraklesowe, prometejskie, apollińskie, sokratyczne. Człowiek, który akceptuje wartości dionizyjskie, najwyżej ceni sobie konsumpcję i wygodne życie. Dąży do życia pełnego radości i satysfakcji. Wydaje się, że wielu ludzi w naszych czasach akceptuje dionizyjską hierarchię wartości. Człowiek preferujący wartości heraklesowe dąży do dominacji nad innymi, zdobycia władzy i sławy. Pytanie, jak zdobyć władzę i uznanie, przenika każdą myśl takiego człowieka. Okazuje się, że wartości heraklesowe regulują działania wielu ludzi. Człowiek, który wyznaje wartości prometejskie, traktuje siebie jako część wspólnoty, podejmuje działania altruistyczne i prospołeczne. Nie jest to hierarchia zbyt powszechna w naszej epoce. Ludzie, którzy przyjmują wartości apollińskie, przypisują najważniejsze znaczenie twórczości, poznawaniu świata, rozwojowi nauki i sztuki. Wartości te zwiększają szansę przetrwania kultury i cywilizacji. Istotą wartości sokratycznych stanowi poznawanie i rozumienie samego siebie oraz doskonalenie własnej osobowości. Największe zadowolenie daje człowiekowi samodoskonalenie i samokształcenie<sup>11</sup>.

Ciekawą klasyfikację wartości zaproponował też wspomniany już psycholog M. Rokeach. Wyodrębnił on dwie grupy wartości – wartości ostateczne i instrumentalne. Do każdej z grup przyporządkował po 18 bardziej szczegółowych wartości. Wartości ostateczne odnoszą się do najważniejszych celów, do których dążą ludzie. Wśród wartości ostatecznych wyróżniał wartości osobiste i społeczne. Natomiast wartości instrumentalne podzielił na moralne i kompetencyjne. Nieprzeżeganie wartości moralnych uruchamia poczucie winy, a zaniechanie wartości kompetencyjnych budzi poczucie wstydu. Wartości instrumentalne przedstawiają sposoby postępowania, zachowania i cechy, dzięki którym ludzie mogą je realizować.

---

<sup>11</sup> J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1980, s. 229–230.

### Wartości w świetle badań młodzieży akademickiej

W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane wyniki badań mające na celu poznanie świata wartości młodzieży akademickiej. Grupę badawczą stanowili studenci stacjonarnych studiów nauczycielskich kierunków: historia i filologia polska. Była to grupa licząca 93 studentów w wieku od 19 do 26 lat. W badaniu wykorzystano Skalę Wartości Rokeacha<sup>12</sup>, a także ankietę i wywiad grupowy. Skala Wartości została wypełniona przez 71 osób, ankietę wypełniło 14 studentów, w wywiadzie grupowym uczestniczyło 8 osób. Zarówno ankietę, jak i wywiad zaprojektowane zostały przez autorkę artykułu jako badania jakościowe.

Zastosowanie Skali Wartości Rokeacha pozwoliło ustalić hierarchię wartości w badanej grupie z podziałem na kobiety i mężczyzn. W tym celu została obliczona mediana dla poszczególnych ostatecznych i instrumentalnych wartości. Obliczona mediana pokazuje nam, na którym miejscu w hierarchii została umieszczona dana wartości przez 50% badanych.

Tabela 1. Hierarchia wartości wg Skali Wartości Rokeacha w grupie kobiet studiujących (19–26 lat)

Wartości ostateczne	Mediana	Wartości instrumentalne	Mediana
1	2	3	4
Bezpieczeństwo rodziny	2	kochający	3
Zdrowie	4	odpowiedzialny	5
Dojrzała miłość	5	uczciwy	5
Szacunek dla samego siebie	6	ambitny	7,5
Prawdziwa przyjaźń	6	lojalny	7,5
Mądrość	6,5	niezależny	8,5
Wolność	8	wyrozumiały	8,5
Wewnętrzna harmonia	9	uczynny	9

<sup>12</sup> Jako psycholog wykorzystalam oryginalną Skalę Wartości Rokeacha (RVS). Polskie tłumaczenie: Pracownia Polskich Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

	1	2	3	4
Poczucie dokonania czegoś		10	inteligentny	9,5
Przyjemność		11,5	odważny	10
Bezpieczeństwo narodowe		12	kulturalny	10
Równość		12	o szerokich horyzontach	10
Uznanie społeczne		12	czysty	11
Pokój na świecie		13	obdarzony wyobraźnią	12
Wygodne życie		14	logiczny	12,5
Zbawienie		14	opanowany	13
Ekscytujące życie		14,5	sprawny	13
Świat piękna		15	posłuszny	17

Oprac. na podstawie badań własnych.

Milton Rokeach w opracowanym przez siebie narzędziu badawczym podzielił wartości na ostateczne i instrumentalne. Pierwszą grupę stanowią wartości będące odpowiedzią na pytanie: co jest w naszym życiu najważniejsze? Jak wynika z tabeli 1, 50% badanych dziewczyn za najważniejsze uważa bezpieczeństwo rodziny. Kolejne pozycje zajmują: zdrowie, dojrzała miłość, szacunek dla samego siebie i przyjaźń oraz mądrość. Najniżej zostały umieszczone ekscytujące życie i świat piękna. Wśród wartości instrumentalnych, czyli sposobów postępowania i zachowania, najwyżej zostały umieszczone właściwości: kochający, odpowiedzialny, uczciwy i ambitny.

W grupie męskiej trzy pierwsze wartości są takie same, jak u badanych kobiet: bezpieczeństwo rodziny, zdrowie i dojrzała miłość. Kolejne miejsca zajmują: wolność, mądrość i szacunek dla samego siebie. Podobnie jak w grupie dziewczęcej, najniżej zostały sklasyfikowane: zbawienie, ekscytujące życie i świat piękna. W grupie wartości instrumentalnych najwyżej została umieszczona cecha: kochający, lojalny i inteligentny.



Tabela 2. Hierarchia wartości wg Skali Wartości Rokeacha w grupie mężczyzn studiujących (19–26 lat)

Wartości ostateczne	Mediana	Wartości instrumentalne	Mediana
Bezpieczeństwo rodziny	3	kochający	5
Zdrowie	4	lojalny	5
Dojrzała miłość	5	inteligentny	5
Wolność	5	odpowiedzialny	8
Prawdziwa przyjaźń	6	uczciwy	8
Mądrość	7	obdarzony wyobraźnią	8
Szacunek dla samego siebie	9	logiczny	8
Wewnętrzna harmonia	10	ambitny	9
Poczucie dokonania czegoś	10	niezależny	9
Równość	11	o szerokich horyzontach	9
Przyjemność	12	opanowany	9
Bezpieczeństwo narodowe	12	kulturalny	10
Uznanie społeczne	12	wyrozumiały	11
Pokój na świecie	12	uczynny	11
Wygodne życie	13	odważny	11
Świat piękna	13	czysty	11
Ekscytujące życie	14	sprawny	11
Zbawienie	17	posłuszny	16

Oprac. na podstawie badań własnych.

Zauważyć można różnicę w obu badanych grupach w hierarchii wartości instrumentalnych. Kobiety najbardziej cenią następujące cechy: kochający, odpowiedzialny, uczciwy, a mężczyźni: kochający, a w dalszej kolejności, lojalny i inteligentny.

Uzupełnieniem badań przeprowadzonych na podstawie testu Rokeacha były badania jakościowe przeprowadzone na mniejszej próbie badawczej w formie ankiety (14 osób) i formie wywiadu pogłębionego (8 osób). Łączenie badań ilościowych z jakościowymi jest aktualnie swobodną tendencją we współczesnych badaniach pedagogicznych. Te ostatnie koncentrują się na głębszej analizie badanych zjawisk. Ich celem jest

pełniejsze zrozumienie analizowanych zjawisk. Dzieje się tak dlatego, że techniki stosowane w tych badaniach umożliwiają dotarcie do bardziej szczegółowych, nietypowych danych, umożliwiają analizę zagadnienia z innej perspektywy<sup>13</sup>. „W badaniach jakościowych badacz poświęca się studiowaniu konkretnych ludzi w konkretnym środowisku. To powoduje faworyzowanie detali w przeciwieństwie do uogólnień”<sup>14</sup>.

W naszym przypadku badania jakościowe miały dostarczyć odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak badana młodzież rozumie pojęcie „wartości”?
- Jak badana młodzież rozumie termin „sprawności moralne”?
- Jakich dylematów moralnych doświadczają młodzi ludzie?
- Jaką rolę odgrywają media w kształtowaniu systemu wartości współczesnego młodego pokolenia?

W wypowiedziach ankietowanych wartości rozumiane są jako konstrukty będące wskaźnikami postępowania, życiowe drogowskazy. Oto przykładowe wypowiedzi badanej młodzieży: „Wartości to elementy, którymi człowiek kieruje się w życiu” (ankieta nr 7); „Wartości to osoby, rzeczy, idee, postawy istotne dla mnie” (ankieta nr 8); „Wartości to najważniejsze dla danej osoby rzeczy w życiu” (ankieta nr 9); „Wartości to kierunkowskazy, które podpowiadają, gdzie mamy iść i jak mamy postępować” (ankieta nr 6); „Wartość jest dla mnie czymś, do czego dążę, jest motorem moich działań” (ankieta nr 5); „Wartości są wyznacznikami spoglądania na świat” (ankieta nr 2); „Wartości to coś, co trzyma mnie «w ramach», potrafię odróżnić dobro i zło, umiem zachować się w społeczeństwie itp.” (ankieta nr 1); „Wartości to wytyczne codzienności. Ze-

---

<sup>13</sup> D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

<sup>14</sup> R. Smith, S. Davis, *The Psychologist as Detective*, Prentice Hall, New York 2003, s. 78.

branie moich przekonań, planów, racji na jednej liście, która przypomina mi o tym, jaka jestem i czym się w życiu kieruję” (ankieta nr 3).

Podczas wywiadu osoby badane mówiły, że: „Wartości to jest coś, czym kierujemy się w życiu. Są to rzeczy bardziej i mniej ważne dla nas. Często podejmujemy decyzje na podstawie uznawanych wartości” (wypowiedź 1); „Wartości to coś, co ma dla nas szczególną wagę. Nie chodzi tutaj jednak o przedmioty, ale o określone idee” (wypowiedź 2); „Wartości są wyznacznikiem tego, co robimy” (wypowiedź 3); „Wartości są brane pod uwagę przy istotnych sprawach życiowych, ale także tych drobnych i codziennych” (wypowiedź 1); „Wartości mogą kreować nasze postawy życiowe. Dzięki wartościom oceniamy, czy coś jest dobre, czy złe, czy należy w ten sposób postępować, czy nie” (wypowiedź 4); „Wartości to coś, co jest głęboko we mnie, co noszę w sobie i co kieruje moimi czynami, słowami. Wartości to część mnie samego” (wypowiedź 5).

Interesowała mnie także obecność w życiu młodzieży terminu „sprawności moralne”. Pierwsza spontaniczna reakcja świadczyła o tym, że badana młodzież wcześniej się z nim nie spotkała. Po chwili namysłu w ankietach zamieszczano następujące wpisy: „Sprawności moralne to rozróżnianie złych od dobrych rzeczy, przekładanie tych dobrych i kierowanie się nimi w życiu. Godne życie, moralne, etyczne” (ankieta nr 14); „Umiejętne i sprawne stosowanie ogólnie przyjętych zasad moralnych” (ankieta nr 11); „Sprawności moralne oznaczają, że człowiek potrafi żyć w społeczeństwie, znając jego zasady moralne” (ankieta nr 8).

Często pojawiało się skojarzenie sprawności moralnych z określonymi umiejętnościami, zachowaniami czy też psychologicznymi narzędziami: „Sprawności moralne to dla mnie pewne umiejętności, które kształtuje najczęściej rodzina i szkoła. Są to pewne normy, według których powinno się postępować w określonych sytuacjach. Sprawnością moralną może być np. umiejętność niesienia pomocy drugiemu człowiekowi będącemu w potrzebie” (ankieta nr 4); „Sprawność moralna to chyba możliwość za-

rządzania swoimi umiejętnościami psychicznymi, emocjonalnymi, bycie świadomym tego, kim się jest i w jaki sposób mogą używać swoich cech” (ankieta nr 10); „Doszukiwanie się różnego rodzaju zachowań etycznych i moralnych” (ankieta nr 7); „Sprawności, czyli zdolności do wykonywania czegoś w sposób szybki, wyćwiczony. Sprawność moralna to osobista zdolność sumienia kierująca naszym działaniem” (ankieta nr 3); „Sprawności moralne to narzędzia, którymi posługujemy się, postępując dobrze czy źle” (ankieta nr 6).

„Dylemat to chyba sytuacja, kiedy nie wiem, jak postąpić.” (wypowiedź 1); „Dylematy moralne to chyba jakieś rozterki moralne, trudne sytuacje pod względem moralnym” (wypowiedź 3); „To konieczność wyboru pomiędzy dwoma wartościami. Np. moja wolność a konieczność dostosowania się, gdyż za tym idą pieniądze. A więc w konsekwencji wolność. Konkretnie nie za bardzo chcę się dostosować do wymagań pracodawcy, ale chcę mieć pieniądze, więc się dostosowuję [...]” (wypowiedź 6); „Ja miałam taki dylemat, powiedzmy, że pomiędzy chęcią przebywania z rodziną, rodzeństwem (mam 2 młodsze siostry i 2 braci) a chęcią studiowania w Poznaniu. Długo się zastanawiałam, czy wybrać uczelnię bliżej domu i być częściej z rodzeństwem, czy w Poznaniu, 200 km od mojego miasta. I w końcu padło na Poznań. Czyli tutaj jednak samorealizacja wygrała [...], choć do teraz czasami mam tzw. wyrzuty sumienia” (wypowiedź 8); „Dla mnie współczesne dylematy moralne to za dużo wartości, to za dużo możliwości [...], jest trudno się zdecydować, poznać, doświadczyć i żyć w zgodzie z samym sobą. Moja babcia mówi, że teraz młodzi mają trudno. Nie mają jasnych drogowskazów i prostych dróg, nic nie wiadomo. Myślę, że teraz w szczególności ważne jest, aby mieć swój katalog wartości i żyć w zgodzie z nim” (wypowiedź 4).

Kolejny poruszany przeze mnie problem to wpływ mediów na kształtowanie się systemu wartości młodego pokolenia. Trzynaście osób wskazało na duży i znaczący wpływ mediów. Jedna odpowiedziała, że „raczej

nie wpływają na kształtowanie systemu wartości u młodych ludzi” (ankieta nr 4). Siedem osób wyraziło zdanie, że jest to wpływ raczej negatywny. A oto najbardziej charakterystyczne wypowiedzi studentów. „Myślę, że wpływ ten jest znaczący. To, co pokazują media, to w pewien sposób przyzwolenie. Dlatego myślę, że młode pokolenie może się pogubić” (ankieta nr 6); „Media mają zasadniczy, a nawet nadrzędny wpływ na kształtowanie wartości młodego pokolenia. Młodzi ludzie odbierają różne obrazy, które niejednokrotnie destrukcyjnie wpływają na ich samoświadomość” (ankieta nr 5); „Ich wpływ jest niebagatelny. Dzisiejszy człowiek jest manipulowany, kształtowany przez media w celu uzyskania pożądanego wpływu [...]” (ankieta nr 3); „Media mają bardzo duży wpływ na młode pokolenie. Wiele osób medialnych staje się dla widzów autorytetem. Moim zdaniem media źle wpływają na psychikę młodych ludzi, którzy przyjmują zły system wartości” (ankieta nr 7); „Myślę, że wpływ jest istotny. Mam jednak wrażenie, że w większości w sposób negatywny” (ankieta nr 8); „Mają one ogromny wpływ na system wartości, może nie tyle, aby od razu wyrzucić określony skutek, jednakże poszerzają horyzont. Kampanie społeczne ukazują zachowania pożądane, co kreuje jakiś rodzaj postawy. Ponadto dużą ilość treści prezentują media społecznościowe, gdzie ludzie udostępniają sobie nawzajem chociażby filmiki prezentujące pewne proste czynności, dobre nawyki, co wpływa na każdego użytkownika Internetu” (ankieta nr 1).

### **Uwagi końcowe**

Wartości, jako konstrukty teoretyczne i rzeczywiste mechanizmy ludzkich działań, interesują badaczy z różnych dziedzin z zakresu nauk społecznych. Owocuje to licznymi definicjami, klasyfikacjami oraz teoriami o roli i ich znaczeniu w życiu. Podobnie jest, gdy zaczynamy rozmawiać o wartościach z młodzieżą akademicką. Ona także stara się na swój

użytek definiować wartości. I jak zostało to przedstawione, jej definicje są podobne do definicji uczonych. Młodzież podkreśla także wagę wybranych przez siebie wartości w swoim codziennym życiu.

Badania przeprowadzone testem Rokeacha pozwalają na sformułowanie następującego wniosku ogólnego. Badana młodzież akademicka, mimo zmieniających się warunków społecznych, najwyżej w hierarchii stawia, jako wartości ostateczne: bezpieczeństwo rodziny, zdrowie i miłość, a spośród wartości instrumentalnych, takie jak: kochający, odpowiedzialny, lojalny, a także uczciwy i inteligentny.

Z kolei badania jakościowe pokazują, że studenci na ogół trafnie definiują pojęcie wartości i jego rolę w życiu. Zdaniem młodzieży akademickiej wartości są drogowskazami, jak postępować w życiu, pokazują, do czego dążyć i jak działać. „Wartość to jest coś, co jest głęboko zakorzenione we mnie, coś, co kieruje moimi czynami i słowami” – stwierdza jeden z badanych studentów historii.

Pewne trudności sprawiło młodzieży zdefiniowanie pojęcia „sprawności moralne”. Prawdopodobnie jest to spowodowane tym, że termin ten nie jest obecnie powszechnie stosowany w naszym życiu społecznym. Choć jednocześnie badani mają świadomość, że sprawności moralne dotyczące rozumu, woli i uczuć mają istotny wymiar w rozwoju człowieka.

Można przypuszczać, że niebagatelną rolę w kształtowaniu systemu wartości młodych ludzi odgrywają media. Niejednokrotnie młodzież jest zagubiona w kulturze przyjemności, jaką proponują środki masowego przekazu. Spotyka się też z propozycjami nowych zasad hierarchizacji i wyborów celów życiowych. Ale młodzież akademicka dostrzega też walory mediów: poszerzanie horyzontów, kreowanie pożądanых zachowań i postaw.

Trzeba też stwierdzić, że współczesna młodzież nieustannie staje przed nowymi wyzwaniami. Zmieniają się warunki życia społecznego, co powoduje zmiany w sferze świadomości i zachowań ludzi. Dlatego



też formowanie systemu wartości dzieci i młodzieży oraz tworzenie im warunków do rozwoju jest sprawą fundamentalną. Pamiętajmy jednak, że istnieją wartości ponadczasowe, które są zawsze ważne, bez względu na czas i miejsce, w którym żyjemy. Należą do nich niewątpliwie takie wartości, jak: miłość, przyjaźń, rodzina i wolność. Dobrze się więc dzieje, że młodzież, zwłaszcza w trudnych czasach, potrafi je dostrzegać i rozwijać. My zaś, jako edukatorzy i wychowawcy, powinniśmy stwarzać młodzieży, w tym również młodzieży akademickiej, jak najlepsze warunki do rozwoju, co jest niezwykle ważne zarówno dla życia osobistego jednostek, jak i dla praktyki społecznej.

### Bibliografia

- Ciecuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, [Stare Kościeliska] 2013.
- Dakowicz L.A., *Świat wartości przyszłych nauczycieli. Studium socjologiczne na podstawie badań studentów specjalizacji nauczycielskiej Uniwersytetu w Białymstoku*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2006.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1980.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa–Poznań 1975.
- Muszyński M., *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1983.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Rokeach M., *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973.
- Smith R., Davis S., *The Psychologist as Detective*, Prentice Hall, New York 2003.



- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972<sup>3</sup>.
- Szymański M.J., *Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych*, w: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, red. S.M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Wędzińska M., *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1.
- Ziólkiewicz B., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.

## MORAL VALUES AND SKILLS IN ACADEMIC STUDENTS' LIVES

### Summary

The subject of the article is the shape of systems of values and their place in students' lives. I begin my ruminations with presenting the features of moral development in humans, especially in early adulthood. Subsequently I present an analysis of value related concepts, as formulated by social sciences and how they are understood by philosophers, psychologist, sociologists and pedagogues. The presentation of an empiric (qualitative) research in history students, based on Rokeach Scale of Values, questionnaire and an extended interview is an important part of this article. Finally the article presents the research conclusions, also referring to shaping the moral values.

*Translated by Robert Szymiec*

*Anna Jazukiewicz*

Uniwersytet Szczeciński

*Anna Starkowska, Daria Suchecka*

Pomorski Uniwersytet Medyczny

## MORALNE KORELATY NASTAWIEŃ WOBEC PRACY STUDENTÓW MEDYCyny

Jedną z miar cywilizacji jest to, w jaki sposób człowiek odnosi się do życia. Można to odniesienie rozpatrywać w różnych wymiarach, ale wszystkie przenika wymiar moralny, współdecydujący o jakości tego, co człowiek myśli i czyni. Wyraża się to m.in. w nastawieniu człowieka do pracy, poprzez którą człowiek zmienia siebie i otaczającą go rzeczywistość. Zakres i treść tych zmian zależą od tego, jaką wartość człowiek nadaje pracy, czyli jak ją spostrzega, rozumie i interpretuje. W artykule przedstawiono badania dotyczące moralnych aspektów nastawień wobec pracy przyszłych lekarzy.

Moralność definiowana jest w języku polskim jako „zespół dominujących w danej epoce historycznej i środowisku (społeczeństwie, klasie, grupie społecznej) ocen, norm i zasad określających zakres poglądów i zachowań uważanych w tej grupie za właściwe”<sup>1</sup>. Postępowanie zgodne z obowiązującymi regułami określane jest jako moralne, a nauką zajmu-

---

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, PWN, Warszawa 1988, s. 211.

jąca się opisem, analizą, wyjaśnianiem oraz ustalaniem dyrektyw tego postępowania jest etyka<sup>2</sup>.

Moralność jest różnie ujmowana w zależności od epoki, dominującej myśli i dziedziny naukowej. W starożytności rozważania na temat subiektywnej i obiektywnej oceny właściwego postępowania były przedmiotem dyskusji zwolenników relatywizmu moralnego i absolutyzmu. Zwolennicy relatywizmu moralnego uważali, iż normy i oceny związane z wartościami logiczno-poznawczymi, takimi jak prawda lub fałsz, moralnymi (np. dobro i zło) i estetycznymi są względne i związane z jednostką<sup>3</sup>. Za drugim poglądem filozoficznym, absolutyzmem, opowiedzieli się zwolennicy teorii, iż normy i oceny są niezmiennie, wieczne, a także niezależne od podmiotu poznającego. Są absolutne, tzn. poza tym podmiotem, i dostępne tylko myślom uchwyconym w pojęciach<sup>4</sup>. W psychologii moralności XX wieku można wyróżnić trzy główne stanowiska, związane przede wszystkim z koncepcjami rozwoju moralnego. Jednym z dominujących paradygmatów była psychoanaliza. Moralnym aspektem osobowości w nurcie psychoanalitycznym, którego ojcem był Zygmunt Freud, było superego. Rozwija się ono od najmłodszych lat życia człowieka, kiedy internalizuje on zasady wpajane przez opiekunów oraz środowisko metodami nagradzania i karania. Początkowo jest kontrolowane przez działania rodziców, a w pełni ukształtowane podlega samokontroli<sup>5</sup>. Drugie podejście psychologii moralności jest związane z socjehawioryzmem – są to teorie społecznego uczenia się. Autorem tej koncepcji jest Albert Bandura. Zgodnie z założeniami postępowanie moralne wynika z wpływów czynników sytuacyjnych na zachowanie. Według Bandury

---

<sup>2</sup> Por. tamże, s. 559.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 41.

<sup>4</sup> Por. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1, PWN, Warszawa 1988, s. 4.

<sup>5</sup> Por. D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Historia współczesnej psychologii*, WUJ, Kraków 2008, s. 415.

zachowania ludzkie nie są automatycznie wyzwalane przez działające na jednostkę bodźce zewnętrzne, ale inicjowane przez nią i w zależności od niej są uruchamiane. Zachowanie danej osoby jest modyfikowane pod wpływem otoczenia i wzmacniania przez środowisko uruchomionych reakcji<sup>6</sup>. Kolejnym podejściem związanym z psychologią moralności są koncepcje poznawczo-rozwojowe. Silny wpływ na ich ukształtowanie mieli Jean Piaget i Lawrence Kohlberg. Pierwszy z nich, J. Piaget<sup>7</sup>, podzielił rozwój poznawczy i moralny dziecka na dwa stadia sądów moralnych tworzących ciągły proces i płynne przejście na drodze rozwoju od pierwszego stadium do drugiego. W pierwszym stadium, heteronomii, obejmującym wiek przedszkolny, dominuje moralność przymusu i heteronomiczna. Normy obowiązujące dziecko traktowane są jako zewnętrzne, ustanowione przez autorytety (dorosłych) i przestrzegane ze względu na sankcje. Zachowania traktowane są w kategoriach zła, za które spotka je kara, lub dobra, za które spotka je nagroda. W drugim stadium, autonomii moralnej, obejmującym wiek szkolny, dominuje moralność współdziałania i autonomiczna. Dziecko potrafi postawić się na miejscu innych osób, posiada wykształcony własny zbiór wartości i zasad, a także potrafi dostrzec intencję w działaniu sprawcy. Drugi ze zwolenników koncepcji poznawczo-rozwojowych, L. Kohlberg<sup>8</sup>, swoje badania skupił wokół trzech poziomów rozwoju rozumowania moralnego związanego ze zmianami perspektywy społeczno-moralnej. Pierwszy poziom, moralność przedkonwencjonalna, rozwija się do końca wieku wczesnoszkolnego. Ten etap obejmuje dwa stadia. Pierwsze charakteryzuje egocentryczny punkt widzenia jednostki, obejmujący zaspokojenie własnych potrzeb i posłuszeństwo wobec autorytetu. Drugie stadium charakteryzowane jest

---

<sup>6</sup> Por. tamże, s. 341.

<sup>7</sup> Por. *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 113–114.

<sup>8</sup> Por. tamże, s. 115–116.

przez indywidualny punkt widzenia dziecka i dopuszczanie przez nie do świadomości, że inni ludzie też mają swoje potrzeby. Charakterystyczna jest tu wymiana i wzajemna korzyść. Drugi poziom, moralność konwencjonalna, rozwija się w okresie wczesnej adolescencji i również podzielona została na dwa stadia. W pierwszym perspektywa jednostki ukierunkowana jest na pozostawanie w relacjach z innymi osobami, uzyskanie ich przychylności i traktowanie ich tak, jak chciałaby być traktowana przez nich. W kolejnym stadium, ukierunkowanym na społeczny punkt widzenia, dziecko obserwuje, że celem słusznego postępowania jest działanie na korzyść grupy. Ostatni poziom, postkonwencjonalny, powinien wykształcić się w okresie wczesnej adolescencji, jednak rozwój ten może być zaburzony lub poziom ten może nie wykształcić się w ogóle. Składa się on z dwóch stadiów. Pierwszy związany jest z perspektywą umowy społecznej. Jednostka dopuszcza do świadomości fakt, że ludzie wyznają różne wartości i różni ludzie mogą mieć odmienne zdanie w tej samej sprawie. Drugie stadium związane jest z przyjęciem perspektywy uniwersalnych zasad etycznych.

Z moralnością nieodzownie związane są wyznawane przez osobę wartości. Są one cechą lub zespołem cech charakterystycznych, które mogą służyć zaspokojeniu indywidualnych potrzeb<sup>9</sup>. Związane są z przedmiotami zarówno materialnymi, jak i duchowymi. Pełnią funkcję drogowskazów, punktów orientacyjnych w skomplikowanej rzeczywistości społecznej, kryteriów oceniania i podejmowania decyzji, wytycznych do planowania przyszłych działań. Wartości ujmowane są w trzech płaszczyznach – socjologicznej, psychologicznej i kulturowej<sup>10</sup>. Ujęcie socjologiczne charakteryzuje system wartości społecznych, które zostały zinternalizowane przez określone grupy społeczne: „W aspekcie socjologicznym

---

<sup>9</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, PWN, Warszawa 1988, s. 660.

<sup>10</sup> Por. M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Kraków 1980, s. 15.

wartości określa się jako: przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek; rozpowszechniane w grupie społecznej przekonanie określające godne pożądaną, sądy i zachowania jej członków; przekonania jednostek lub grup społecznych określające godne cechy pożądaną, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa<sup>11</sup>. Do tego ujęcia zaliczane są również przedmioty, instytucje i przekonania, które zapewniają jednostkom i określonym grupom społecznym równowagę psychiczną oraz satysfakcję i które odbierane są przez jednostki i grupy jako ważne, jako cel dążenia; wobec, których mają szacunek<sup>12</sup>. W ujęciu psychologicznym wartości mają charakter jednostkowy. Zostały zinternalizowane przez człowieka lub stanowią przedmiot orientacji. Czesław Matuszewicz definiuje wartość w ujęciu psychologicznym jako „obiekt pożądaną, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji”<sup>13</sup>. Maria Tyszkowa<sup>14</sup> widzi je jako zjawiska psychiczne o charakterze poznawczym. Powszechnie cenione i pożądaną przedmioty oraz pewne elementy systemu symbolicznego społeczeństwa globalnego (np. sądy) są charakteryzowane przez ujęcie kulturowe.

Jak już zostało wspomniane, wartości są indywidualne dla jednostek lub wspólne dla poszczególnych grup społecznych. Mogą dzielić lub łączyć ludzi. W zależności od tego, jakie cechy są szczególnie wartościowe dla jednostki, można wyróżnić kilka kategorii ludzi posiadających specyficzną hierarchię wartości. Jednym ze sposobów rozróżniania wartości jest grupowanie ich pod względem podobieństwa i nadawanie tym grupom nazw związanych ze światem antycznym i mitologią. Najczęstszy podział,

---

<sup>11</sup> M. Misztal, za: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1999, s. 26.

<sup>12</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 97–98.

<sup>13</sup> M. Matuszewicz, za: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, s. 27.

<sup>14</sup> Por. M. Tyszkowa, cyt. za: K. Denek, tamże, s. 26–27.

który nie ma sztywnych granic w obrębie każdej z kategorii, zawiera pięć grup wartości: (1) dionizyjskie; (2) heraklesowe; (3) prometejskie; (4) apollińskie; (5) sokratyczne.

Nazwa wartości dionizyjskich pochodzi od Dionizosa (Bachusa) „nie tylko dobroczynnego ducha wina, ale niejako duszę wszystkiego, co żyje. Rządzi rodzeniem, śmiercią i zmartwychwstaniem i objawia się w bujnej przyrodzie wiosny. [...] Dionizos sam stwarza z niczego mleko i miód, a pod uderzeniem jego laski ze skał wytryska woda”<sup>15</sup>. Ponadto „Dionizos jest bogiem rozkoszy. Panuje pośród uczt i wieńców kwiatnych. Dźwiękiem swojej fujarki roznieca tańce wesołe. Z niego rodzą się śmiechy szalone i on rozprasza czarne troski. Jego nektar, płynąc na stołach bogów, zwiększa ich szczęście, a ludzie czerpią z jego radosnej czary sen i zapomnienie”<sup>16</sup>. Człowieka, dla którego najważniejsze są wartości z hierarchii dionizyjskich, cechuje hedonistyczne podejście do życia będącego pełnym satysfakcji i radości. Istotny jest dla niego własny komfort, wygodne życie i konsumpcyjny tryb bytowania, uwarunkowany rozwojem obecnej cywilizacji, zmieniającej się wraz z postępem technologicznym. Nastawiony jest na zdobywanie luksusowych dóbr materialnych (np. gadżetów). Człowiek dionizyjski jest egoistyczny<sup>17</sup>.

Druga grupa wartości związana jest z Heraklesem (Herkulesem), który był „ulubionym bohaterem greckim. [...] kochano go więcej niż bogów, pamiętając, że był niegdyś człowiekiem. Stał się symbolem ludzkości pracowitej i cierpiącej, symbolem trudu i nieugiętej wytrwałości. [...] Był niewolnikiem swej nadludzkiej siły. [...] Był nabożny i gdzie mógł, stawiał ołtarze i świątynie. Był sprawiedliwy. Drogi, które tyle razy deptał swą potężną stopą, oczyszczał z łotrzyków i rabusiów. Był dobry. Srogie

---

<sup>15</sup> J. Parandowski, *Mitologia*, Wydawnictwo Puls, Cieszyn 1992, s. 86.

<sup>16</sup> Tamże, s. 87.

<sup>17</sup> Por. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 224.



doświadczenia rozszerzyły mu duszę i otwały ją na różnorodność życia, zaprawiając słodyczą jego wrodzoną dobroć. Wśród pożogi i mordów, które szerzył, pozostał nieskalany, albowiem wszystko, co uczynił, czynił z nieubłaganej konieczności. Tępił wszelką nieprawość i okrucieństwo, marząc o dniu, w którym wilk, widząc uśpioną jagnię, nie będzie śmiał wyrządzić mu krzywdy<sup>18</sup>. Wartości heraklesowe są różne od wartości dionizyjskich. Człowiek dąży do kontroli otoczenia, zdobycia władzy, sławy, uznania i do dominacji nad pozostałymi osobami. Komfort i wygody mają dla niego znaczenie drugorzędne<sup>19</sup>.

Trzecia grupa wartości pochodzi od Prometeusza, któremu niektóre podania przypisują stworzenie człowieka. Prometeusz „jest jedną z najwznioślejszych postaci w mitologii – bóg, który cierpiał przez miłość dla ludzi. [...] Dał im naukę o liczbach, najprzedniejszą wiedzę i objawił sztukę pisma, ten skarbiec pamięci i źródło poezji. Oswoił zwierzęta, konie zaprzął do wozu i na słone morze spuścił płóciennoskrzydłe statki. Dał chorym lekarstwa kojące i wynalazł zioła, które ból usuwają. W głębi ziemi wyszedł cenne metale i objawił, jak ze snu, lotu ptaków i głosów w przyrodzie odgadywać przyszłość. Prometeusz w człowieku rozbudził ducha i dał mu moc panowania nad światem. Gdy zabrakło jego mądrego kierownictwa, ludzie, nękanymi cierpieniami, pełni żądz, których poskramiać nie umieli, stawali się źli i występni<sup>20</sup>. Wartości prometejskie wiążą się z egzystencją człowieka w społeczeństwie, zachowaniami altruistycznymi i działaniem na korzyść wspólnoty. Najwyższą wartością dla ludzi wyznających te wartości jest walka z cierpieniem, złem, okrucieństwem i represjami<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> J. Parandowski, *Mitologia...*, s. 130–131.

<sup>19</sup> Por. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 224.

<sup>20</sup> J. Parandowski, *Mitologia...*, s. 31.

<sup>21</sup> J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 224.

Apollo to „najpiękniejszy z bogów. [...] Był bogiem wyroczni i wróżb, a odbłask jego urody odgadywano w złotym obliczu słońca, którego był panem. Jako ten, co daje jasnowidzenie, był Apollo patronem wieszczów, śpiewaków i poetów, których zwano „działwą Apollina”<sup>22</sup>. Apollo „był jedną z najjaśniejszych postaci greckiego Olimpu. Nazywano go Zbawcą, gdyż wspierał ludzi w cierpieniu, ratował z nieszczęścia, śmierć odwracał, zbrodniarzy oczyszczał z grzechów. Był lekarzem duszy i ciała – ten bóg światła i pociechy, łaskawy i dobroczynny”<sup>23</sup>. Osoby, dla których najważniejsze są wartości z grupy apollińskich, przypisują znaczenie głównie twórczości, poznawaniu świata, rozwojowi nauki i sztuki<sup>24</sup>.

Sokrates był filozofem greckim, dla którego najwyższą wartością i celem życia była cnota, którą można było osiągnąć wyłącznie za pomocą wiedzy. Według niego posiadanie tych dwóch cech sprawiało, że człowiek był szczęśliwy. Stosował metodę sokratejską, polegającą na tym, że dyskutował z przechodniami i nakłaniał ich do zastanawiania się nad sensem życia oraz sposobami dojścia do dobra<sup>25</sup>. Osoby wyznające wartości sokratyczne największą satysfakcję z życia osiągają za pomocą autorozwoju i samokształcenia. Sensem życia jest dla nich samodoskonalenie. Najwyższym dobrem człowieka staje się poznawanie i rozumienie samego siebie oraz doskonalenie własnej osobowości<sup>26</sup>.

Trzecim aspektem, jaki jest przedmiotem rozważań niniejszej pracy, jest nastawienie do pracy. Andrew M. Colman<sup>27</sup> definiuje nastawienie jako czasową gotowość do postrzegania, myślenia czy zachowywania się

---

<sup>22</sup> J. Parandowski, *Mitologia...*, s. 46.

<sup>23</sup> Tamże, s. 49.

<sup>24</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 224.

<sup>25</sup> Por. A. Ponurkiewicz, W. Sobaniec, *Tajemnica Sokratesa*, „Medyk Białostocki” 2012, nr 106, s. 19–20.

<sup>26</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 225.

<sup>27</sup> A.M. Colman, *Słownik psychologii*, PWN, Warszawa 2009, s. 427.

w określony sposób. W zależności od zachodzącego procesu poznawczego wyróżnił dwa typy nastawień. Pierwsze, percepcyjne, to „czasowa gotowość lub predyspozycja do spostrzegania w określony sposób”<sup>28</sup>. Z kolei drugi typ nastawienia – poznawcze – to „czasowa gotowość do myślenia czy interpretowania informacji w określony sposób”<sup>29</sup>. Waldemar Furmanek<sup>30</sup> wyróżnił sześć typów nastawień wobec pracy. Są to: (1) praca traktowana jako konieczność. To wartość obligatoryjna wywołana przymusem ekonomicznym, zapewnieniem podstawowych potrzeb materialnych (np. pieniądze, pokarm, lokum), umożliwiającą codzienną egzystencję; (2) praca traktowana jako obowiązek człowieka w sensie powinności wobec grupy i wobec siebie. To ujęcie, według którego każdy człowiek jest zobowiązany podjąć pracę dla dobrobytu społeczeństwa i własnego; (3) praca jako możliwość realizacji potrzeby identyfikacji i tożsamości osobowej. W tym aspekcie praca i codzienne interakcje ze współpracownikami i klientami ułatwiają zbudowanie tożsamości i identyfikację z określonymi grupami pracowników. Zaspokajają potrzebę przynależności społecznej; (4) praca jako oznaka prestiżu społecznego. Środki finansowe uzyskiwane z pracy umożliwiają, poza zaspokojeniem podstawowych potrzeb, zakup dóbr luksusowych, zwiększenie dobrobytu i zdobycie uznania wśród członków społeczności. Większa ilość zgromadzonych funduszy i dóbr materialnych przyczynia się do polepszenia komfortu życia i przynależności do wyższej klasy społecznej; (5) praca jako sposób samorealizacji człowieka. Osoby charakteryzujące się tym typem nastawienia wobec aktywności zawodowej traktują ją jako przyjemność i narzędzie samodoskonalenia dzięki samorozwojowi i samokształceniu; (6) praca jako teren

---

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Por. W. Furmanek, *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 59–67.

realizacji potrzeby kontaktów społecznych umożliwia nawiązywanie znajomości z innymi osobami i poszerzanie siatki relacji interpersonalnych.

Te przesłanki teoretyczne wykorzystano w badaniu empirycznym dotyczącym nastawień wobec pracy studentów medycyny.

### **Założenia badawcze**

Badanie przeprowadzono w lutym 2016 roku na Wydziale Lekarskim z Oddziałem Nauczania w Języku Angielskim Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Dobór próby badawczej miał charakter nielosowy. Stanowiło ją 112 studentów trzeciego roku. Badania umiejscowiono w modelu korelacyjnym.

Główny problem badawczy sformułowano następująco: Czy istnieje związek pomiędzy wartościami i uczuciami moralnymi a nastawieniem wobec pracy studentów medycyny?

Przyjęto następującą główną hipotezę badawczą: Zachodzi istotny statystycznie związek pomiędzy wartościami i uczuciami moralnymi badanych osób a ich nastawieniem wobec pracy.

Problem główny i hipotezy szczegółowe:

P1. Czy istnieje związek pomiędzy wartościami badanych osób a ich nastawieniem wobec pracy?

H1. Przyjęto, że:

- osoby nastawione wobec pracy jako przymusu ekonomicznego preferują wartości dionizyjskie;
- wartości prometejskie preferują osoby ze stosunkiem do pracy jako obowiązku człowieka w sensie powinności wobec grupy i do pracy jako terenu realizacji potrzeby kontaktów społecznych;
- osoby z nastawieniem wobec pracy jako możliwości realizacji potrzeby identyfikacji i tożsamości grupowej preferują wartości apollinijskie;

- nastawienie wobec pracy jako prestiżu społecznego współwystępuje z preferencją wartości heraklesowych;
- osoby z nastawieniem wobec pracy jako sposobu samorealizacji preferują wartości sokratyczne.

P2. Czy istnieje związek pomiędzy skalą uczuć moralnych badanych osób a ich nastawieniem wobec pracy?

H1. Przyjęto, że wysoki poziom dojrzałości moralnej współwystępuje z nastawieniem wobec pracy jako możliwości realizacji potrzeby identyfikacji i tożsamości osobowej oraz pracy jako samorealizacji człowieka.

W modelu korelacyjnym pojawiają się zmienne współwystępujące.

Są nimi:

- 1) Wartości: dionizyjskie, heraklesowe, prometejskie, apollińskie i sokratyczne.
- 2) Wskaźnikiem preferencji osoby badanej w tym zakresie były wartości liczbowe uzyskane z listy twierdzeń dotyczących wartości życiowych.
- 3) Skala uczuć moralnych: przekraczanie norm, realizowanie norm.
- 4) Wskaźnikiem były wartości liczbowe uzyskane w kwestionariuszu SUM.
- 5) Typy nastawień wobec pracy: praca jako konieczność, praca jako powinność społeczna, praca jako możliwość realizacji potrzeby identyfikacji i tożsamości osobowej, praca jako samorealizacja człowieka, praca jako prestiż społeczny, praca jako zaspokojenie potrzeby kontaktów społecznych.

Wskaźnikiem preferencji osoby badanej w tym zakresie były wartości liczbowe uzyskane z listy twierdzeń dotyczących nastawień wobec pracy.

W badaniu wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

- 1) Standaryzowany kwestionariusz Skala Uczuć Moralnych (SUM-5) Włodzimierza Strusa;

- 2) Samodzielnie skonstruowana lista twierdzeń dotyczących życiowych wartości badanego autorstwa Anny Jazukiewicz;
  - 3) Samodzielnie skonstruowana lista twierdzeń dotyczących nastawień wobec pracy autorstwa Anny Jazukiewicz i Darii Sucheckiej.
- Wykorzystanie wskazanych narzędzi umożliwiło zebranie materiału badawczego.

## Wyniki

Zebrane w trakcie badania empirycznego wyniki poddane zostały analizie statystycznej z użyciem pakietu IBM SPSS Statistics v.20.

Tabela 1 zestawia średnie wyniki pomiaru nastawienia studentów medycyny wobec przyszłej pracy zawodowej. Dodatkowo zaznaczono istotne różnice międzypłciowe, mierzone testem U Manna–Whiteneya.

Tabela 1. Średnie wyniki pomiaru nastawienia wobec pracy wśród studentek i studentów medycyny

Nastawienie wobec pracy	Kobiety n=66		Mężczyźni n=45		Cała grupa N=111	
	M	SD	M	SD	M	SD
Praca jako konieczność	6,62	2,98	6,42	2,68	6,54	2,83
Praca jako obowiązek	10,42	2,54	10,89	2,29	10,61	2,44
Praca jako możliwość	11,65	2,00	11,56	2,07	11,61	2,02
Praca jako oznaka prestiżu społecznego	7,64	3,30	7,47	2,86	7,57	3,12
Praca jako sposób samorealizacji człowieka	12,41	2,19	12,38	1,91	12,40	2,09
Praca jako realizacja kontaktów społecznych	10,26*	2,37	8,80*	2,55	9,67	2,54

\*  $p < 0,05$ ; M = średnia; SD = odchylenie standardowe

Źródło: badanie własne.

Badani studenci traktują pracę głównie jako sposób samorealizacji i możliwość spełniania potrzeb identyfikacji i tożsamości osobowej. Trzecim co do nasilenia nastawieniem było pojmowanie pracy jako obowiązku wobec grupy społecznej i samego siebie. Nieco mniej popularna była tendencja do widzenia w pracy zawodowej pola do realizacji potrzeb kontaktów społecznych. Warto zauważyć, że podejście to było zauważalnie silniejsze u kobiet niż u mężczyzn. Wśród badanych studentów medycyny najmniej nasilone było patrzanie na pracę jako na konieczność wynikającą z presji ekonomicznej, a także nastawienie do zawodu jako oznaki społecznego prestiżu.

Tabela 2 zestawia średnie natężenia poszczególnych grup wartości, którymi kierują się przyszli lekarze.

Tabela 2. Średnie wyniki pomiaru wartości życiowych wśród studentek i studentów medycyny

Wartości	Kobiety n=66		Mężczyźni n=45		Cała grupa N=111	
	M	SD	M	SD	M	SD
Dionizyjskie	11,30	2,99	10,82	3,61	10,82	3,61
Heraklesowe	7,18	4,37	8,36	4,27	8,36	4,27
Prometejskie	13,97*	3,17	10,04*	3,92	10,04	3,92
Apollinijskie	12,24	3,52	11,71	3,13	11,71	3,13
Sokratyczne	16,00	2,57	14,64	3,42	14,64	3,42

\*  $p < 0,05$ ; M = średnia; SD = odchylenie standardowe

Źródło: badanie własne.

W badanej grupie najbardziej nasilone były wartości sokratyczne, opisujące dążenie do wiedzy, rozwoju i doskonalenia samego siebie. W drugiej kolejności dominowały wartości apollinijskie – związane z twórczością, rozwojem nauki i sztuki. W zbliżonym nasileniu występowały wartości dionizyjskie (własny komfort, dążenie do radości i samozadowo-



lenia) oraz prometejskie (altruizm, prospołeczność, walka ze złem i cierpieniem), które dodatkowo były wyżej cenione przez kobiety niż mężczyźn. Studenci medycyny najmniej cenili sobie wartości heraklesowe, które wyrażają się w dążeniu do dominacji i sprawowania kontroli nad innymi ludźmi.

Tabela 3 prezentuje średnie natężenia uczuć, które towarzyszą badanym studentom w sytuacjach przekraczania oraz realizacji zasad moralnych.

Tabela 3. Średnie wyniki pomiaru uczuć w sytuacjach moralnych wśród studentek i studentów medycyny

Uczucia w sytuacjach moralnych	Kobiety n=66		Mężczyźni n=45		Cała grupa N=111	
	M	SD	M	SD	M	SD
Uczucia pozytywne	7,92	4,57	8,93	6,24	8,34	5,32
Dystansowanie się od odpowiedzialności	8,35	3,23	7,13	4,04	7,85	3,16
Strach przed karą	14,65	4,62	13,28	4,54	14,09	4,61
Wstyd	12,76*	4,55	10,41*	5,35	11,79	5,01
Globalne poczucie winy	20,03**	7,13	15,15**	7,36	18,03	7,59
Poczucie skruchy	15,27	3,91	13,85	5,31	14,69	4,57
Uczucia negatywne	6,35	5,06	5,26	4,17	5,91	4,73
Nadzieja na nagrodę	16,82	6,00	14,83	6,85	16,00	6,41
Pycha	10,59	6,67	9,78	7,50	10,26	7,00
Umacnianie siebie	20,95	5,39	18,96	7,31	20,13	6,29
Powinność wobec zasad	20,14*	4,80	17,85*	7,29	19,20	6,03

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; M = średnia; SD = odchylenie standardowe

Źródło: badanie własne.

W grupie uczuć związanych z przekraczaniem norm najwyżej nasilone było globalne uczucie winy, a w drugiej kolejności poczucie skruchy i strach przed karą. Czwartym co do nasilenia uczuciem, jakie badani studenci odczuwają w sytuacjach moralnych, okazał się wstyd. Najmniej ocenianymi uczuciami natomiast było dystansowanie się od odpo-

wiedzialności oraz ogólne doznania pozytywne. Różnice międzypłciowe w średnich wynikach punktowych dotyczą skal globalnego poczucia winy i wstydu – wśród badanych studentów są one ogólnie wyższe u kobiet niż u mężczyzn.

W odniesieniu do realizowania norm moralnych najwyższym punktowym uczuciem było umacnianie samego siebie. Nieco niżej badani wartościowali powinność wobec zasad, a następnie nadzieję na nagrodę. Odczuwanie pychy w sytuacjach moralnych było oceniane dwukrotnie słabiej niż dominujące umacnianie siebie, a najniżej punktowym wskaźnikiem była ogólna skala uczuć negatywnych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wśród badanych studentów medycyny dominują pozytywne nastawienia do pracy. W przyszłym zawodzie widzą przede wszystkim szansę rozwijania swojej osobowości i umiejętności. Przyszli lekarze wyznają przy tym głównie wartości skupione wokół wiedzy, twórczości i pomocy innym ludziom, a przy tym niżej wartościują władzę i prestiż społeczny. W sytuacjach przekroczenia norm moralnych odczuwają ogólne poczucie winy i skruchę, a realizowanie wewnętrznych zasad sumienia utożsamiają głównie z umacnianiem samego siebie.

W drugiej kolejności poszukiwano związków pomiędzy wcześniej scharakteryzowanymi zmiennymi. W celu weryfikacji hipotez badawczych przeprowadzono analizę korelacji parami ze współczynnikiem  $r$  Pearsona.

W grupie badanych studentów medycyny zaobserwowano liczne zależności pomiędzy nastawieniem do pracy a wyznawanymi wartościami. Tabela 4 prezentuje współczynniki korelacji z zaznaczeniem związków istotnych statystycznie.

Tabela 4. Weryfikacja związków pomiędzy nastawieniem do pracy a wartościami

Wartości	Typ nastawienia wobec pracy / Praca jako...					
	Konieczność	Obowiązek	Możliwość	Prestiż społeczny	Samo-realizacja	Kontakty społeczne
Dionizyjskie	0,521**	0,176	0,183	0,443**	0,134	0,012
Heraklesowe	0,423**	0,186	0,192	0,445**	0,191*	0,140
Prometejskie	-0,392**	0,059	0,259**	-0,064	0,048	0,415**
Apollinijskie	0,125	0,156	0,219*	0,207*	0,154	0,074
Sokratyczne	-0,024	0,128	0,320**	0,200*	0,482**	0,050

\*p &lt; 0,05; \*\*p &lt; 0,01

Źródło: badanie własne.

Studenci, którzy traktują pracę jako konieczność, w wyższym stopniu wyrażają wartości dionizyjskie i heraklesowe, a w mniejszym wartości prometejskie. Cenią zatem konsumpcjonizm, wygodne życie, władzę i dominację, a przy tym nie patrzą na siebie jak na część społecznej wspólnoty, rzadziej podejmują zachowania altruistyczne i przeciwstawiają się złu i cierpieniu. Zależności te mają umiarkowaną siłę. Traktowanie pracy jako możliwości jest słabo i dodatnio związane z trzema pozytywnymi grupami wartości. Studenci widzący w pracy szansę realizacji potrzeb identyfikacji i tożsamości osobowej są bardziej prospołeczni, twórczy i nastawieni na poznawanie i rozumienie siebie oraz otaczającego świata. Praca jako prestiż społeczny jest umiarkowanie związana z wartościami dionizyjskimi i heraklesowymi oraz słabo związana z apollinijskimi i sokratycznymi. Oznacza to, że badani nastawieni na podnoszenie statusu społecznego poprzez wykonywany zawód wyżej cenią sobie komfortowe życie i dominację nad innymi, ale i takie pozytywne wartości, jak twórczość, ciekawość poznawcza oraz chęć rozwijania własnej osobowości. Dostrzeganie w pracy możliwości do własnej samorealizacji umiarkowanie związane było z wartościami sokratycznymi i w słabym stopniu

z heraklesowymi. Zatem rozwój osobowości cenią oni wyżej niż uzyskanie dominacji i kontroli nad innymi osobami. Postrzeganie pracy jako sposobu na realizację kontaktów społecznych jest umiarkowanie związane z wartościami prometejskimi, wyrażającymi altruizm, prospołeczność i gotowość do przeciwstawiania się cierpieniu innych ludzi.

Wśród badanych studentów zaobserwowano także szereg słabych związków pomiędzy nastawieniem do pracy a uczuciami, które przeżywane są w sytuacjach moralnych. Wyniki tej analizy przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Weryfikacja związków pomiędzy nastawieniem do pracy a uczuciami w sytuacjach moralnych

Uczucia w sytuacjach moralnych	Typ nastawienia wobec pracy / Praca jako...					
	Ko- niecz- ność	Obo- wiązek	Możli- wość	Prestiż społecz- ny	Samo- realiza- cja	Kon- takty społecz- ne
Uczucia pozytywne	0,070	0,133	0,082	0,081	0,235*	0,060
Dystansowanie się od odpowiedzialności	0,253**	-0,021	0,049	0,209*	0,049	0,027
Strach przed karą	-0,032	0,028	0,095	-0,055	-0,050	-0,116
Wstyd	-0,027	0,105	0,101	0,016	0,036	0,037
Globalne poczucie winy	-0,189*	-0,122	-0,015	-0,055	0,025	-0,032
Poczucie skruchy	-0,314**	-0,070	0,128	-0,109	0,076	0,163
Uczucia negatywne	0,221*	0,222*	-0,034	0,269**	0,069	0,067
Nadzieja na nagrodę	0,087	-0,038	0,067	0,119	0,040	0,014
Pycha	0,004	0,021	0,144	0,142	0,139	0,029
Umacnianie siebie	-0,115	0,009	0,204	0,037	0,180	-0,048
Powinność wobec zasad	-0,218*	0,017	0,106	-0,063	0,189*	-0,091

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01

Źródło: badanie własne.

Badani, którzy postrzegają pracę jako konieczność, mają skłonności do uciekania od odpowiedzialności, a łamiąc zasady moralne, odczuwają

niższą skruchę i winę. Wykazują też niższą powinność wobec norm, a ich respektowanie wzbudza w nich negatywne uczucia. Silniejsze negatywne uczucia w odpowiedzi na realizację norm moralnych odczuwają również studenci, którzy w pracy widzą obowiązek oraz łączą ją z podnoszeniem społecznego prestiżu. Pozytywne nastawienie do pracy jako do możliwości rozwoju sprzyja umacnianiu siebie na drodze realizacji zasad sumienia. Ponadto studenci, którzy patrzą na pracę jak na pole samorealizacji, cechują się obniżonym poczuciem powinności przestrzegania ogólnie przyjętych norm, a przy tym wzmocnionymi uczuciami pozytywnymi w sytuacji ich przekraczania.

W świetle zgromadzonych wyników hipotezy znalazły swoją pozytywną weryfikację.

### Dyskusja wyników

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza zaobserwowano wzrost znaczenia wiedzy i wykształcenia, które były nieodłącznie związane z przemianami na rynku pracy. Z badań Anny Zielińskiej wynika, że rosnące bezrobocie wśród osób z niskimi kwalifikacjami zwróciło uwagę na konieczność podnoszenia poziomu wiedzy<sup>31</sup>. Zmiany ustrojowe zachodzące w kraju przewartościowały podejście do pracy kolejnych pokoleń. Badania Anny Zielińskiej i Hanny Świdy-Ziemby<sup>32</sup> pokazały, iż ciekawa praca jest jedną z głównych wartości wiążących się z odczuwaniem sensu życia.

Wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród studentów medycyny szczecińskiej uczelni wskazują, że główną motywacją wyboru

---

<sup>31</sup> A. Zielińska, *Najważniejszych pięć wartości*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 4, s. 25–30.

<sup>32</sup> H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 1999, s. 27–28.

przyszłego zawodu jest zaspokojenie potrzeby samorealizacji, czyli praca traktowana jest jako przyjemność i narzędzie samodoskonalenia dzięki rozwojowi własnej osoby i nieustannemu doksztalcaniu. Odpowiedzi uzyskane na podstawie ankiet przeprowadzonych z udziałem gdańskich adeptów medycyny częściowo potwierdzają autorskie wyniki badań. Dla studentów Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego<sup>33</sup> głównym powodem wyboru kierunku studiów było zaspokojenie potrzeby rozwoju i niesienie pomocy innym, a także, w mniejszym stopniu, zainteresowania związane z tym obszarem nauki. Mniejsze znaczenie miało również uzyskanie po ukończeniu studiów pracy, która dawałaby stabilizację życiową, poczucie bezpieczeństwa, zaspokojenie potrzeby szacunku i prestiżu społecznego. Zbliżone do autorów wyniki uzyskano, badając losy niedawnych absolwentów rocznika 2009/2010 Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum w Krakowie, którzy „zapytani o to, jakie aspekty są dla nich ważne przy podejmowaniu decyzji o wyborze pracy, podawali najczęściej takie kryteria jak: możliwość podnoszenia kwalifikacji, dobrą atmosferę w pracy, satysfakcjonujące zarobki, stabilność pracy, zgodność podejmowanej pracy ze zdobytym wykształceniem oraz satysfakcjonujący zakres obowiązków”<sup>34</sup>. Wynika z tego, iż możliwość samorozwoju poprzez dalsze doksztalcanie i wzrost umiejętności, a także atmosfera w miejscu pracy były ważniejsze dla badanych absolwentów niż względy ekonomiczne. Jako najważniejszy powód zadowolenia z pracy „największy odsetek zadowolonych absolwentów podawał, że wykonywana praca daje możliwość rozwoju zawodowego (podnoszenia kwalifikacji) oraz że jest interesująca, a także zgodna ze zdobytym wykształce-

---

<sup>33</sup> M. Walkiewicz, *Psychologiczne uwarunkowania sukcesu w zawodzie lekarza*, [http://pbc.gda.pl/Content/11405/doktorat\\_WALKIEWICZ\\_Maciej.pdf](http://pbc.gda.pl/Content/11405/doktorat_WALKIEWICZ_Maciej.pdf), s. 4 (15.04.2016).

<sup>34</sup> *Losy zawodowe absolwentów Wydziału Lekarskiego UJ CM, rocznik 2009/2010*, <http://www.sdka.cm.uj.edu.pl/documents/13606729/69ec74d5-a1ef-4cac-a26b-93b305c7d808>, s. 10 (15.04.2016).

niem i daje poczucie stabilności/pewności zawodowej”<sup>35</sup>. Do pozostałych czynników wpływających na zadowolenie z podjętej pracy zaliczono „możliwość pracy w dobrej atmosferze, specyfikę pracy („jest interesująca”), poczucie stabilności oraz zgodność ze zdobytym wykształceniem i możliwość rozwoju zawodowego”<sup>36</sup>. Prowadzone rok później badania w tej samej uczelni dotyczące absolwentów rocznika 2010/2011 poszerzone zostały o przyczyny wyboru kierunku lekarskiego: „Jako kryterium najważniejsze największa część badanych absolwentów Kierunku Lekarskiego wskazywała zainteresowania (77%). Wśród pozostałych wskazywano łatwość znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem (14%), prestiż zawodu (5%) oraz inne przyczyny (5%). W przypadku Kierunku Lekarsko-Dentystycznego dominująca większość – choć mniejsza niż dla kierunku lekarskiego – wskazywała zainteresowania (45%); następnie perspektywę dobrych zarobków (27%), prestiż zawodu (14%) oraz łatwość znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem (9%). Najmniej badanych jako najważniejsze kryterium wyboru studiów wskazało sugestię innych osób (5%)”<sup>37</sup>. „Badani stwierdzali, że ukończone studia dają szansę na podjęcie pracy w zawodzie zgodnym ze zdobytym wykształceniem, uzyskanie zadowalającego poziomu zarobków, satysfakcjonujące wykazanie się kompetencjami zawodowymi w pracy oraz ubieganie się o rezydenturę. Znaczna część respondentów uważała również, że ukończone studia dają im w dużym stopniu możliwość podjęcia własnej działalności gospodarczej”<sup>38</sup>. Uzyskane wyniki nie różniły się znacząco od wyników poprzednich absolwentów pod względem kryteriów, którymi kierowali

---

<sup>35</sup> Tamże, s. 17.

<sup>36</sup> Tamże, s. 16.

<sup>37</sup> *Losy zawodowe absolwentów Wydziału Lekarskiego UJ CM, rocznik 2010/2011*, <http://www.sdka.cm.uj.edu.pl/documents/13606729/9759751e-4bdb-4c7a-8551-d9b3861a0298>, s. 10 (15.04.2016).

<sup>38</sup> Tamże, s. 14–15.



się przy wyborze pracy – „badani za najważniejsze uważali rozwijanie zainteresowań zawodowych, dobrą atmosferę w pracy, satysfakcjonujące zarobki, możliwość podnoszenia kwalifikacji oraz satysfakcjonujący zakres obowiązków”<sup>39</sup>.

Podobne wyniki uzyskała Ewa Wysocka w badaniach, z których wynika, że „praca częściej traktowana jest przez młodzież studencką jako środek samorealizacji. Jednak w niewielkim stopniu zmieniło się bezrefleksyjne traktowanie pracy, związane z traktowaniem jej jako konieczności życiowej, co czyni tę motywację podstawową w tej kategorii wiekowej”<sup>40</sup>. Badana grupa studentów traktowała pracę „[...] jako integralny wyznacznik jakości życia w kontekście celów, które młode pokolenie kolejno chce realizować, powinna stanowić zatem decydujący czynnik określający jego jakość. Jednakże w kategoriach wyznaczników przedstawionych do oceny jakości życia człowieka nie zajmuje ona tak istotnej pozycji, jaka wynika z powyższych analiz. Bezpośrednio zatem praca nie wyznacza jakości życia, podobnie jak stan materialny i standard życia materialno-bytowego, co wydaje się ze sobą ściśle powiązane. Biorąc pod uwagę ogólne kategorie jakości życia, najważniejszą kategorię stanowi sfera indywidualnego rozwoju i osobistych doznań, która może być powiązana ze sferą stosunków społecznych i aktywnością społeczno-zawodową (środki indywidualnej kreacji). Praca zatem nie jest traktowana jako osobiście istotna w ocenie jakości własnego życia, choć niewątpliwie obiektywnie wyznacza wiele innych jego elementów”<sup>41</sup>.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród adeptów kierunku lekarskiego Akademii Medycznej we Wrocławiu różnią się od przytoczonych powyżej. Motywacja, którą kierowali się przyszli lekarze przy wyborze studiów we

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 15.

<sup>40</sup> E. Wysocka, *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 13–44.

<sup>41</sup> Tamże.

Wrocławiu, a w związku z tym motywacja związana z przyszłą pracą medyka, miała bardziej altruistyczny charakter. Z badań Ludmiły Waszkiewicz, Katarzyny Zatońskiej, Jakuba Einhorna, Katarzyny Połtyn-Zaradej i Dąmmary Gawel-Dąbrowskiej<sup>42</sup> wynika, że więcej niż jedna trzecia studentów jako główny powód wyboru zawodu lekarza podała chęć niesienia pomocy innym, a także (w jednej piątej) gwarancję znalezienia pracy w zawodzie i zatrudnienia po ukończeniu studiów. Innymi czynnikami były: wysoki prestiż zawodu lekarskiego, dobra sytuacja ekonomiczna medyków, a także kontynuacja rodzinnej tradycji. W badaniach autorskich praca traktowana przez studentów kierunku lekarskiego jako oznaka prestiżu społecznego, rozumiana w postaci posiadania dóbr luksusowych, umożliwiających zwiększenie dobrobytu i zdobycie uznania wśród członków społeczności, została wskazana na jednym z ostatnich miejsc.

Specjalizacja jest dla studentów realizacją własnych zainteresowań oraz sposobem osiągnięcia osobistej satysfakcji ze zdobycia wiedzy i umiejętności lekarskich. Wybór specjalizacji lekarskiej związany jest z określeniem dalszej ścieżki kariery zawodowej. Wyniki uzyskane przez Agnieszkę Pawełczyk, Tomasza Pawełczyka i Jana Bieleckiego wskazują, iż „wśród czynników warunkujących wybór specjalizacji lekarskiej wymienia się: osobowość, płeć, zainteresowania, zdolności, aspiracje, wiedzę, motywy działań, postawy, cechy temperamentu oraz świadomość społeczną, a także wzorce zachowań [...]”<sup>43</sup>.

Uzyskane wyniki badań własnych oraz autorów zajmujących się podobną problematyką potwierdzają celowość i potrzebę podjętych badań.

---

<sup>42</sup> L. Waszkiewicz, K. Zatońska, J. Einhorn, K. Połtyn-Zaradna, D. Gawel-Dąbrowska, *Motywacje wyboru studiów medycznych na przykładzie studentów Akademii Medycznej we Wrocławiu*, „Hygeia Public Health” 2012, nr 47, s. 223–226.

<sup>43</sup> A. Pawełczyk, T. Pawełczyk, J. Bielecki, *Determinanty wyborów specjalizacji medycznej w podstawowej opiece zdrowotnej przez absolwentów wydziałów lekarskich*, „Polski Mercuriusz Lekarski” 2007, nr 22, s. 233–238.

## Podsumowanie

Na podstawie zgromadzonych wyników badań własnych pozytywnie zweryfikowano przyjęte hipotezy. Studenci, którzy cechują się bardziej szlachetnym nastawieniem do przyszłej pracy, odznaczają się też bardziej pozytywnymi wartościami życiowymi, a na drodze realizacji zasad moralnych wzbogacają i umacniają samych siebie. Natomiast osoby widzące w pracy konieczność i społeczny prestiż częściej dążą do własnego komfortu i dominacji nad innymi, a przy tym mają skłonności do uciekania od odpowiedzialności za łamanie norm moralnych oraz przeżywania negatywnych uczuć w sytuacjach, gdy konieczne jest ich przestrzeganie.

Kontynuacja badań w zakresie moralnych korelatów nastawień wobec pracy studentów medycyny mogłaby dotyczyć poszerzenia wyników o inne roczniki studiów medycznych. Jest bowiem prawdopodobne, że opinie studentów w tym zakresie ulegają ewolucji. Interesujące byłoby także porównanie moralnych korelatów nastawień wobec pracy studentów medycyny z przedstawicielami innych kierunków studiów.

## Bibliografia

- Colman A.M., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1999.
- Furmanek W., *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 59–67.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- Losy zawodowe absolwentów Wydziału Lekarskiego UJ CM, rocznik 2009/2010*, <http://www.sdka.cm.uj.edu.pl/documents/13606729/69ec74d5-a1ef-4cac-a26b-93b305c7d808> (15.04.2016).

- Losy zawodowe absolwentów Wydziału Lekarskiego UJ CM, rocznik 2010/2011*, <http://www.sdka.cm.uj.edu.pl/documents/13606729/9759751e-4bdb-4c7a-8551-d9b3861a0298> (15.04.2016).
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Kraków 1980.
- Pawelczyk A., Pawelczyk T., Bielecki J., *Determinanty wyborów specjalizacji medycznej w podstawowej opiece zdrowotnej przez absolwentów wydziałów lekarskich*, „Polski Mercuriusz Lekarski” 2007, nr 22, s. 233–238.
- Ponurkiewicz A., Sobaniec W., *Tajemnica Sokratesa*, „Medyk Białostocki” 2012, nr 106, s. 19–20.
- Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Schultz D.P., Schultz S.E., *Historia współczesnej psychologii*, WUJ, Kraków 2008.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, PWN, Warszawa 1988.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1999.
- Walkiewicz M., *Psychologiczne uwarunkowania sukcesu w zawodzie lekarza*, [http://pbc.gda.pl/Content/11405/doktorat\\_WALKIEWICZ\\_Maciej.pdf](http://pbc.gda.pl/Content/11405/doktorat_WALKIEWICZ_Maciej.pdf) (15.04.2016).
- Waszkiewicz L., Zatońska K., Einhorn J., Połtyn-Zaradna K., Gawel-Dąbrowska D., *Motywacje wyboru studiów medycznych na przykładzie studentów Akademii Medycznej we Wrocławiu*, „Hygeia Public Health” 2012, nr 47, s. 223–226.
- Wysocka E., *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 13–44.
- Zielińska A., *Najważniejszych pięć wartości*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 4, s. 25–30.

MORAL CORRELATES OF ATTITUDES TOWARDS WORK  
OF THE MEDICAL STUDENTS

**Summary**

The aim of the study was to determine the relationship between values, moral feelings and attitudes towards work of medical students.

Students who are distinguished by amore noble attitude for future work are also characterized by more positive values of life, and through the implementation of moral principles, they enrich and strengthen themselves. Whereas, people who see at work the necessity and social prestige, often tend to seek to their own comfort and domination over others, and at the same time, have a tendency to avoid the responsibility for their violations of moral norms and experiencing negative emotions in situations where it is necessary to observe them.

*Translated by Anna Jazukiewicz i Daria Suhecka*



*Daria Bienkowska*

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie

**POZA WARTOŚCIAMI.  
RELACJA LEKARZA Z PACJENTEM W KONTEKŚCIE  
PRAKTYKOWANIA MEDYCYNY DEFENSYWNEJ**

*Człowiek dotknięty chorobą pozostaje przede wszystkim człowiekiem [...].*

*Lekarz ze swoim terapeutycznym arsenałem powinien zrobić wszystko,  
aby stosować odpowiednie środki profilaktyczne,  
chronić, przynosić ulgę, pomagać i leczyć.*

Jacques Metrot

**Wprowadzenie**

Medycyna tradycyjnie ujmowana jako wiedza, dziedzina nauki, a nawet sztuki, jako swój najbliższy cel obierała służbę człowiekowi. Rozwijała się w powiązaniu z filozofią, etyką, filozoficzną refleksją nad człowiekiem i światem wartości, którymi żył. Jedne z nich zaspokajały *stricte* biologiczne potrzeby człowieka, inne sięgały obszaru jego życia duchowego, a nawet religijnego, by przyczynić się ostatecznie do rozwoju życia kulturalno-moralnego. Proces ten miał niemałe znaczenie dla rozwoju medycyny w ogóle, w szczególności zaś kształtował relacje, jakie zachodziły pomiędzy lekarzem a pacjentem. Zazwyczaj koncentrowały się



one na wartościach humanistycznych, takich jak braterstwo, solidarność, przyjaźń, a nawet miłość czy ufna troska oraz empatia, by tym samym zakreślać aksjologiczny horyzont spotkania człowieka chorego z tym, który go leczy. Najbardziej ogólną wartością, o którą chodziło choremu, była godność. To on przez swoją chorobę i doznawane cierpienie odczuwał znaczne jej pomniejszenie, a od lekarza spodziewał się jej wzmocnienia. Tak jest i dziś.

Współcześnie wraz z rozwojem nowych technologii w zakresie medycznej praktyki wzrasta także świadomość przysługujących pacjentom praw, zwłaszcza tych, które wprost lub pośrednio odnoszą się do poczucia jego godności, ale nie tylko. Proces ten ma także słabe strony. Mianowicie medycyna zaczęła zatracać swój pierwotny cel. Dawne miejsce lekarza-powiernika nader często zajmowane zostaje przez lekarza-usługodawcę, a relacja lekarz-pacjent staje się relacją opartą na świadczeniu usług (*contract for services*)<sup>1</sup>. Ponadto wszelkie sygnały, jakie wysyłane są przez nie-

---

<sup>1</sup> Na przykład w amerykańskim systemie ochrony zdrowia relacje lekarz-pacjent stanowią umowę o świadczenie usług (*contract for services*), wpisaną w tzw. przemysł ochrony zdrowia (*health care industry*). Stanowią one jednocześnie stały elementem rynku gospodarczego. „W perspektywie analizowania kwestii relacji lekarz-pacjent określenie «świadczenia usług» może wydawać się nietrafione, jednak – jak wskazuje Grossman – należy rozróżnić pojęcie «zdrowia» od «pojęcia opieki zdrowotnej». Zdrowie jest dobrem fundamentalnym dla człowieka, stanowiącym o jakości jego życia, zarówno w wymiarze fizycznym, psychicznym, jak i duchowym. Jest dobrem, które nie podlega prawom rynku, jednak już opieka, jaka roztraczana jest nad ludzkim zdrowiem, jest elementem działalności rynkowej. Opieka zdrowotna stanowi usługę, świadczenie, którą można nabyć, wobec czego pacjent staje się zwykłym świadczeniobiorcą, a medyk – świadczeniodawcą. «Mimo że wielu pracowników służby zdrowia wykonuje swój zawód z powołania i że zasada ratowania życia jest na pewno ważniejsza w procesie podejmowania decyzji niż inne czynniki, to bodźce ekonomiczne mają dla nich duże znaczenie». Również w krajach europejskich relację lekarza z pacjentem zaczęto określać mianem umowy o świadczenie usług. Pionierskie w tej kwestii było orzecznictwo niemieckie, a wraz z nim ugruntowało się to w orzecznictwie austriackim, z kolei prawodawstwo tureckie sklasyfikowało tę relację jako kontrakt na świadczenie usług o charakterze umowy zlecenia (*mandate*

efektywne rozwiązania prawne, szczególnie w zakresie odpowiedzialności prawnej lekarza za zaniedbania (*negligence*) i błędy medyczne, sprzyjają praktykowaniu tzw. medycyny defensywnej (*Defensive Medicine*). Medycyna defensywna stanowi poniekąd odpowiedź środowiska lekarskiego na luki i błędy systemu nadużyć medycznych (*medical malpractice system*)<sup>2</sup>, a także jest wyrazem wielkiego deficytu wartości, którymi powinna się kierować. Postawy charakteryzujące medycynę defensywną ukazują słabość rozwiązań prawnych, niską jakość opieki zdrowotnej, jak i wskazują na kryzys samej relacji lekarz–pacjent: zaufania, opieki, służby, ale przede wszystkim sumienia, jego godności i wolności<sup>3</sup>. Powtarzając za

---

*contract*)". Por. D. Bieńkowska, *System nadużyć medycznych a medycyna defensywna w Stanach Zjednoczonych* [manuskrypt dysertacji doktorskiej].

<sup>2</sup> System nadużyć medycznych (*medical malpractice system*) oscyluje przede wszystkim wokół reguły niedbałości lekarza (*negligence rule*), osadzonej w prawie czynów niedozwolonych (*tort law*). Problematyka systemu jest wieloaspektowa i bardzo złożona. Fundamentem jest relacja lekarz–pacjent, zakreślająca jednocześnie szersze konteksty, dotykając właściwego znaczenia i zrozumienia wspomnianej niedbałości (*negligence*) jako czynu konkretnej natury z wielością podstaw normatywnych i swoistej aksjologii. Poruszane są zagadnienia obowiązku informacyjnego wiążącego lekarza, poinformowanej zgody, standardu opieki nad pacjentem w odniesieniu do usług medycznych, odpowiedzialności cywilnej lekarza, wysokich kosztów systemu zdrowia, polityki zdrowotnej, odpowiedzialności za czyny własne, odpowiedzialności za cudze czyny, sprzeciwu sumienia, co nierozzerwalnie jest powiązane z właściwym ujęciem relacji lekarz–pacjent, w której rodzą się najwrażliwsze dylematy natury zarówno prawnej, jak i etycznej. W tak ujętej problematyce wyłaniają się zasadnicze pytania o fundamenty i cele zarówno konkretnej dziedziny prawa w szczególności i medycyny w ogóle. Ponadto ukazane są słabości i patologie systemu, które zmuszają do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o przyczyny kryzysu odpowiedzialności medycznej, medycyny defensywnej (*defensive medicine*). Por. F.A. Sloan, L.M. Chepke, *Medical Malpractice*, MIT Publishers, Cambridge 2008; W.M. Sage, R. Kersh, *Medical Malpractice and the U.S. Health Care System*, Cambridge University Press, New York 2002.

<sup>3</sup> Por. D. Bieńkowska, *W pułapce sumienia. Granice wolności działań lekarskich*, w: *Człowiek człowiekowi*, red. R. Kozłowski, D. Bieńkowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2015, s. 297–314.

Jackiem Sobczakiem: „Pacjent, z natury rzeczy, znajduje się wobec lekarza w sytuacji mało komfortowej, w której trudno mówić o partnerstwie czy chociażby tylko równowadze stron takiego stosunku. Wydaje się być w położeniu znacznie gorszym niż petent wobec urzędnika. Jest nie tyle podmiotem, co przedmiotem działań lekarza, często w oczach znacznej grupy przedstawicieli świata medycznego nie jest nawet człowiekiem tylko przypadkiem, który tyle godny jest zainteresowania, o ile wart jest obserwacji, poszerza wiedzę badającego, stosującego terapię czy operującego”<sup>4</sup>. Takie podmiotowe podejście do pacjenta szczególnie unaocznione zostaje w perspektywie praktyki medycyny defensywnej.

### **Medycyna defensywna – charakterystyka zjawiska**

Medycyna defensywna po raz pierwszy została zdefiniowana w 1994 roku przez Wydział Oceny Technologii (OTA)<sup>5</sup>, istniejący przy Kongresie USA. W zaprezentowanej przez OTA definicji podkreśla się, że mamy z nią do czynienia wówczas, „kiedy lekarz zleca nadmierne badania, procedury lub wizyty, czy też unika pacjentów wysokiego ryzyka lub procedur, przede wszystkim (lub wyłącznie) w celu zmniejszenia ryzyka odpowiedzialności związanej z niedbałością. Gdy lekarz zleca dodatkowe testy i procedury, przede wszystkim w celu zmniejszenia odpowiedzialności, wówczas jest to pozytywna medycyna obronna (*positive defensive medicine*). Natomiast w sytuacji, gdy unika niektórych pacjentów lub procedur, praktykuje negatywną medycynę obronną (*negative defensive medicine*)”<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> J. Sobczak, *Godność pacjenta*, „Medyczna Wokanda” 2009, nr 1, s. 33.

<sup>5</sup> U.S. Congress, Office of Technology Assessment 1994.

<sup>6</sup> P.A. Manner, *Practicing defensive medicine – Not good for patients or physicians*, <http://www.aaos.org/news/bulletin> (21.09.2014).

Badacze tematu w miejsce pozytywnej medycyny defensywnej wprowadzili określenie „zachowanie zabezpieczające” (*assurance behaviour*)<sup>7</sup>, z kolei negatywną medycynę obronną nazwali „zachowaniem unikającym” (*avoidance behaviour*). Definicja ta wydaje się bardziej trafna chociażby z uwagi na fakt, iż wykracza poza ramy samej praktyki lekarskiej, wskazując tym samym, że zachowania unikające inspirowane są obawą wobec bycia pozwanym, a zachowania zabezpieczające pobudzone są poprzez skutki generowane przez prawo deliktów w stosunku do oskarżonego za zaniedbania medyczne lekarza.

Stosując tego typu rozróżnienia, zakreśla się szerszy obszar praktyki medycyny obronnej. Poza interakcją, jaka zachodzi na płaszczyźnie prawo-medycznej, stosunkowo mocno wybrzmiewają te, które dotyczą przestępstwa społecznej, socjalnej, psychologicznej, moralnej, ekonomicznej, a także aksjologicznej. W sposób szczególny interesuje nas kategoria godności i różnych wartości z nią powiązanych. „Z uwagi na swój absolutny charakter posiada pierwszeństwo w każdej sytuacji, w której dochodzi do konfliktu z innymi dobrami, wartościami. Lekarz doświadczający własnej godności kieruje się przede wszystkim dobrem pacjenta. Jeśli jego postępowanie jest etyczne, czyni wszystko, co zgodne jest z etosem jego zawodu i jego aksjologią, gdzie fundamentem jest służba człowiekowi i poszanowanie jego godności. Godność bowiem, jako pierwowzór wszelkich wartości, jest również ich «[...] ostatecznym sprawdzianem», jak i je konstytuuje. Ponadto godność, posiadając ontyczny charakter, przysługuje każdej osobie bez względu na jej możliwości, ułomności. Jest to swoista wartość bycia Kimś, a nie czymś. Wobec takiego ujęcia bycie Kimś łączy się z wartością samego siebie i wpisane jest głęboko w nurt personalizmu, gdzie osoba jest wartością [...], wprowadzona norma personalistyczna

---

<sup>7</sup> M.M. Mello, D.M. Studdert, *The Medical Malpractice System*, w: *Medical Malpractice and the U.S. Health Care System*, red. W.M. Sage, R. Kersh, Cambridge University Press, New York 2006. s. 23.

[...] zakazuje instrumentalnego traktowania jednostki. W jej pryzmacie niedopuszczalne jest jakiegokolwiek wartościowanie człowieka. Wobec czego na każdym człowieku ciąży etyczny i moralny obowiązek poszanowania tego dobra”<sup>8</sup>.

Praktyki stosowane przez medycynę defensywną, zwane „złymi praktykami”, w istocie rzeczy zatracają to, co dla medycyny było i jest najcenniejsze – rozmijają się z wartościami, a mówiąc odważniej – zdradzają je. Zdradzają w imię lęku przed odpowiedzialnością, w imię pozornej troski o pacjenta, kosztem społeczeństwa.

### **Medycyna defensywna a nadużycia medyczne**

Medycyna defensywna, określona jako nieuzasadniona ostrożność (lęk) ze strony lekarzy, celem zredukowania potencjalnego zagrożenia odpowiedzialności za zaniedbania medyczne stanowi poważny czynnik kryzysu odpowiedzialności cywilnej lekarza<sup>9</sup>. W literaturze przedmiotu wskazuje się na pilną potrzebę reform dotyczących deliktowej odpowiedzialności za zaniedbania medyczne. Analiza krytyczna badanej materii wskazuje przede wszystkim na wadliwość założeń systemowych, uzasadniając tym samym nieefektywność funkcji odstraszenia i prewencji prawa deliktów. Ostrze krytyki wymierzone jest również w judykaturę, której wyroki są często nieprzewidywalne i pomijające podstawowe wartości, a także w agresywny rynek prawno-ubezpieceniowy, wysyłający błędne informacje poszkodowanym pacjentom. Najdotkliwiej jednak skutki braku wprowadzania stosownych reform w zakresie odpowiedzialności

---

<sup>8</sup> D. Bieńkowska, *Rozwój biotechnologii w obliczu praw człowieka i ludzkiej godności*, w: *(Gen)etyczna przyszłość człowieka*, red. A. Bobko, K. Cynk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 111–128.

<sup>9</sup> F.A. Sloan, J.H. Shadle, *Is there empirical evidence for 'Defensive Medicine'? A re-assessment*, „Journal of Health Economics” 2009, nr 28, s. 481–491.

lekarskiej odczuwa sam pacjent, nawet w sytuacji, gdy lekarz praktykuje pozytywną medycynę obronną<sup>10</sup>.

Praktykowaniu medycyny defensywnej sprzyja panujące wśród lekarzy przekonanie o przychylności judykatury dla pokrzywdzonych pacjentów. Dodatkowo na gruncie nauk prawnych wskazuje się na brak jednoznacznej interpretacji standardu opieki medycznej (*standard of care*), który korelowałby z należytą starannością lekarską. Sytuacje dodatkowe wprowadza lęk przed byciem pozwanym. Lęk zmusza niejako lekarza do stosowania wszelkich możliwych praktyk, które umożliwiłyby mu pominięcie potencjalnych zagrożeń. To zaś może przełożyć się na nadmierną ilość sporządzanych przez lekarza dokumentów medycznych celem poświadczenia swojej pracowitości i dbałości o powierzonego pacjenta, a także na wydłużone pobyty w szpitalach, blokujące tym samym dostęp innym osobom potrzebującym opieki klinicznej.

Ponadto zwraca uwagę także fakt, że w medycynie defensywnej relacja lekarza z pacjentem zatracą swój charakter służby i troski, a coraz częściej przyjmuje postać usługi opartej na kontrakcie<sup>11</sup>. W takim układzie pacjent pełni rolę konsumenta, który w dużej mierze ograniczony jest decyzjami i propozycjami lekarza. W związku z tym coraz powszechniejszą praktyką jest prywatna działalność lekarska, w której lekarz pełni decydującą rolę w zakresie generowania potrzeb konsumenckich pacjenta<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Por. W. Wadlington, J.R. Waltz, R.B. Dworkin, *Law and Medicine*, Fundation Press, New York 1980; L. Wagner, *Defensive Medicine: Is Legal Protection the Only Motive?*, „Modern Healthcare” 1990, nr 22 (14), s. 26–28.

<sup>11</sup> Por. K.F. Bolt, *Publicznoprawne aspekty systemu ochrony zdrowia w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2012, s. 95–96; R. Tokarczyk, *Prawo amerykańskie*, Oficyna Wolters & Kluwer, Warszawa 2011, s. 151.

<sup>12</sup> „W teorii uznaje się, że w większości branż siły rynkowe wykreowane są poprzez preferencje konsumentów i wyrażają się w decyzjach zakupu określonych produktów, wpływają na określone kombinacje kosztów i jakości usług. Jednocześnie ograniczają możliwości wyboru producenta do alokacji zasobów do takich usług, które są społecznie odpowiednie, akceptowalne” (M. Mello, C. Amitabh, A. Atul, A. Gawande,



Decyzje dotyczące konsumpcji usług medycznych wykonywane są przez medyka w taki sposób, że tylko on ma pełną swobodę podejmowania decyzji odnośnie do alokacji zasobów medycznych<sup>13</sup>.

Z drugiej jednak strony dochodzi do znacznego ograniczenia autonomii lekarza. Lekarz jako świadczeniodawca zobowiązany jest do zaspokajania potrzeb świadczeniobiorcy. Zaspokajanie potrzeb często odbywa się z pominięciem lekarskiego systemu aksjologicznego. Wobec czego istotne jest, aby więzi lekarza z pacjentem nie były stosunkiem przedmiotowym, lecz pełnym empatii, troski i profesjonalizmu, gdzie podstawą relacji jest osoba<sup>14</sup>.

### Powiernictwo, troska i zaufanie

W medycynie defensywnej kwestie wartości (prawdy i dobra), w tym szczególnie tak pożądane postawy, jak powiernictwo, troska czy zaufanie, wspierane być muszą przez etykę i prawo. Zwraca na to uwagę Henry Anrys w tekście pt. *Etyka lekarska a prawa człowieka*, pisząc, że „jakikolwiek byłby zakres interwencji medycznej w wymiarze prawnym czy społecznym,

---

M.D. Studdert, *National Costs of the Medical Liability System*, „Health Affairs” 2010, nr 29, s. 1569–1577).

<sup>13</sup> Por. L.R. Tancredi, R.R. Bovbjerg, *Re-thinking Responsibility for Patient Injury: Accelerated-Compensation Events. A Malpractice and Quality Reform Ripe for a Test*, „Law and Contemporary Problems” 1991, nr 54 (2), s. 147–178; P. Bell, *Legislative Intrusions into the Common Law of Medical Malpractice: Thoughts About the Deterrent Effect of Tort Liability*, „Syracuse Law Review” 1984, nr 35 (3), s. 939–993.

<sup>14</sup> Pojęcie relacji zmusza do podkreślenia jej osobowego wymiaru, w którym „osoba” właśnie jest z istoty swej rzeczywistością relacyjną. W tym momencie przywołać należy również spory we wspomnianym obszarze badań, gdzie niektórzy z filozofów stali na zgoła innym stanowisku, nie uznając relacyjnej struktury osoby, lecz tylko monadyczną, substancjalną. Por. M.A. Krąpiec, *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1979; M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1974; R. Kozłowski, *Filozofia osoby ludzkiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2006, s. 50 i n.



diagnoza i leczenia pacjenta realizowane są w cztery oczy. [...] Chory może mieć mnóstwo praw, ale istotne jest to, że oczekuje on od lekarzy natychmiastowej pomocy medycznej na wysokim poziomie. [...] Etyka i prawa człowieka przeplatają się ze sobą; są tu: szacunek dla wolnej i świadomej decyzji pacjenta, ale także szacunek dla wyboru przez lekarza sposobu leczenia [...], co nadaje sens świadomej zgodzie, pozwalając na wybór, oraz szacunek dla życia i godności człowieka”<sup>15</sup>. Etyczny wymiar relacji odnosi się do sumiennego wykonywania swojego zawodu, do uczciwości, bezinteresowności, szacunku dla samego siebie i drugiego. To pozwala na rozwinięcie autentycznej relacji, opartej na wzajemnym zaufaniu i trosce<sup>16</sup>.

Zaufanie i troska (ang. *care*, gr. *tharsos*) stanowią bezpośredni wyraz relacji dialogicznej i empatycznej. Relacja empatyczna możliwa jest tylko wówczas, gdy pomiędzy lekarzem a pacjentem zrodzi się personalna wzajemność<sup>17</sup>. Ponieważ dochodzi tu niejako do spotkania dwóch światów, świata człowieka zdrowego i człowieka chorego, gdzie wiążącym punktem jest właśnie empatyczna otwartość, możliwe jest kultywowanie intymności i poszanowania osobistej godności<sup>18</sup>, tym bardziej że zarówno intym-

---

<sup>15</sup> H. Anrys, *Etyka lekarska a prawa człowieka*, w: *Medycyna a prawa człowieka*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1996, s. 29.

<sup>16</sup> Wydaje się, iż etyka zakreśla szersze pole znaczeniowe niż prawo. Etyka bowiem jest wtórna do wszelkich zapisów normatywnych, składających się na dany porządek prawny. Kształtuje ona zarówno prawa, jak i obowiązki lekarzy i pacjentów, zanim zostaną wyartykułowane w konkretnych ustawach, deklaracjach.

<sup>17</sup> Samo już słowo „empatia” (z gr. *pathos* – pragnienie uczuciowe, pożądanie, silne przyłgnięcie do czegoś, namiętność, miłość przyciągająca) wskazuje na budowanie i rozwijanie równej i stabilnej relacji pomiędzy obiema osobami.

<sup>18</sup> Godność stanowi w tym momencie imperatyw moralno-etyczny. Zakreśla granice „osoby”, wskazując jednocześnie na to, co tajemnicze i najbardziej skryte dla człowieka. Warto przywołać w tym miejscu słowo wybitnego krytyka literackiego, Tymona Terleckiego, który wskazał na niepowtarzalność osoby jako na jej istotną strukturę egzystencjalną, wskazując iż „Osoba jest tym, co nie może być dwa razy powtórzone. Człowiek – pisze dalej T. Terlecki – jest czymś jednym, niepowtarzalnym, czymś, czego nie można zastąpić nikim innym. Każda osoba stanowi świat dla siebie. Każda jest

ność, jak i godność zakreślają koniczne do zachowywania granice tychże relacji<sup>19</sup>. Ponieważ troska jest wrażliwością serca na osobowe dobro, pomaga w klarowaniu się profesjonalizmu, którym powinien charakteryzować się zarówno lekarz, jak i pacjent. Profesjonalizm, o którym tu mowa, w ścisłym sensie jest sposobem przeżywania i urzeczywistniania wartości. W ujęciu klasycznym wiąże się z doskonałością nie tylko zawodową, ale z doskonałością samego człowieka.

Złe praktyki w medycynie defensywnej znacznie osłabiają, jeśli nie redukują do minimum, postawę powiernictwa (*fiduciary duty*)<sup>20</sup>, której pacjent słusznie oczekuje od lekarza. Powiernictwo widoczne jest w kontekście analizy specyfiki kontraktu o świadczenie usług (*contract for services*). Pomimo iż jest to kontrakt wpisujący się w dziedzinę zwaną prawem gospodarczym, to badając go w perspektywie relacji opartej na porozumieniu równych sobie stron (osoba–osoba), bardziej zrozumiałą będzie fakt, iż lekarz nie może odmówić kontynuowania świadczenia z powodu braku środków materialnych pacjenta<sup>21</sup>.

---

środkiem świata. Każda jest miarą wszechrzeczy”. T. Terlecki, *Krytyka personalistyczna*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1987, s. 27.

<sup>19</sup> Por. R. Kozłowski, *Filozofia wczucia*, w: tenże, *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2015, s. 170–190.

<sup>20</sup> Prawo do poufności jest jednym z najważniejszych praw pacjenta, które jednocześnie obejmuje poszanowanie najważniejszych dla niego wartości, takich jak intymność, godność. W orzecznictwie polskiego SN właśnie te wartości, obok czci, zaliczane są do z najważniejszych dóbr osobistych. Szczególnie doniosłe jest tu orzeczenie SN z 8.10.1987 roku, w którym sąd stwierdził, że „obejmuje ona wszystkie dziedziny życia osobistego, zawodowego i społecznego” (ICR 269/87, OSN 4/1989, poz. 66), z kolei w orzeczeniu z 25.04.1989 roku orzekł: „Godność osobista jest tą sferą osobowości, która konkretyzuje się w poczuciu własnej wartości człowieka i oczekiwaniu szacunku ze strony innych osób. Poczucie to, które stanowi istotny element psychiki człowieka, kształtowane jest przez szereg różnych okoliczności zewnętrznych” (ICR 143/89, OSPiKA 9/1990, poz. 330).

<sup>21</sup> Por. M. Nesterowicz, *Prawo medyczne. Komentarze i glosy do orzeczeń sądowych*, Wydawnictwo Wolters & Kluwer, Warszawa 2012, s. 25. W świetle orzecznictwa Eu-

Powiernictwo wymaga odwagi czynienia dobra, niesienia ulgi w cierpieniu i pomocy w potrzebie. Polega na otaczaniu troską powierzonego nam człowieka. Powiernictwo wyraża się również w odpowiedzialności za daną osobę, za jej godność, jej prawa, przy poszanowaniu wyznawanych przez nią wartości. Zasadne jest również podkreślenie, iż powiernictwo ma charakter dialogiczny, relacyjny, a jego podstawą jest wzajemne zaufanie<sup>22</sup>. „Bezsilny wobec grożącej mu śmierci pacjent rozumie, że jego jedyną szansą jest zawierzenie wiedzy i umiejętności lekarza. Zaufanie spotyka się tu z uczciwością. Zaufanie pacjenta jest wprost proporcjonalne do uczciwości i reputacji lekarza. Istnieją dwie drogi gwarantujące takie połączenie: oddziaływanie z zewnątrz albo uświadomienie sobie przez lekarza, jak ważna jest uczciwość w jego profesji”<sup>23</sup>.

Thomas Hafemeister uważa, iż zaufanie pacjenta wobec lekarza rozwija się szczególnie w sytuacji choroby pacjenta. W akt zaufania wpisuje się dobra wiara, że lekarz wykonuje to, co w danym przypadku jest najlepsze i przyniesie jak najlepsze skutki. Tu też znajduje swoje uzasadnienie ewentualne pozwanie lekarza przez pacjenta, kiedy ten go zawiedzie. „W sytuacji, gdy dotyka nas choroba [...], pacjent ufnie polega na swoim lekarzu, wierząc, że medyk robi wszystko, co najlepsze w interesie chorego. [...] Dlatego też, gdy lekarz zawiedzie, pacjent może go pozwać”<sup>24</sup>.

---

ropejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu pozbawienie człowieka leczenia jest równoznaczne z naruszeniem jego godności.

<sup>22</sup> Etymologia słowa „powiernictwo” (*fiduciary* – od łac. *fiduciarus*) – oznaczające „zaufanie”, „trzymanie w zaufaniu”, „poufność” (*fidere*) – szczególnie wybrzmiewa w analizowanym problemie.

<sup>23</sup> J.P. Massue, *Wprowadzenie, w: Medycyna a prawa człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 3.

<sup>24</sup> T. Hafemeister, *Breach of Trust Claims Avoid Pitfalls of Medical Malpractice Suits, Professor Concludes*, [http://www.law.virginia.edu/html/news/2009\\_sum/hafemeister.htm](http://www.law.virginia.edu/html/news/2009_sum/hafemeister.htm) (4.03.2015). Pozwy z tego tytułu wytaczane były już przez poszkodowanych pacjentów, np. *Hammonds v. Aetna Casualty & Surety Company*, gdzie podstawą

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że powierniczy charakter stanowi podstawę zarówno prawną, jak i moralną do kontynuowania opieki medycznej, pomimo strat materialnych po stronie świadczeniodawców. Niepodjęcie opieki nad pacjentem jest podstawą do wystąpienia z pozwem przeciwko lekarzowi, gdzie zarzut opiera się na zawiedzeniu zaufania pacjenta<sup>25</sup>.

### Wierność sumieniu

Wyrazem wolności sumienia jest jego wierność – wierność wartościom, przede wszystkim prawdzie, której poszukuje, za którą podąża, ale w pierwszym odruchu sumienie powinno być wierne samemu sobie. Aby rozjaśnić te zależności, odwołuję się do nauki o sumieniu Johna H. Newmana. Badał on nie tylko fenomen sumienia, ale z intelektualną pasją analizował jego aktywność na polu moralności<sup>26</sup>.

---

wniesionej skargi było niedotrzymanie tajemnicy przez lekarza. Podobnie skarga w sprawie Jane Doe v. Doris Marselle et al.

<sup>25</sup> Powierniczy charakter relacji w naukach prawnych pobudza do szukania odpowiedzi na pytanie dotyczące prawnego charakteru relacji lekarz–pacjent. Z uwagi na specyficzny element tego kontraktu, jakim jest obowiązek powiernictwa, relacja ta według niektórych badaczy tematu przybiera poniekąd formę stosunku agencyjnego. Por. R. Cooter, B.J. Freedman, *The Fiduciary Relationship: Its Economic Character and Legal Consequences*, „New York University Law Review” 1991, nr 66, s. 1045; por. H. Wade, *Public Responsibilities of the Learned Professions*, „Law Review” 1960, nr 21, s. 130–131; A.S. Gold, P.B. Mille, *Philosophical Foundations of Fiduciary Law*, Oxford University Press, Oxford 2014, s. 69; D. Sau-yan Wong, *Legal Issues for the Medical Practitioner*, Hong Kong University Press, Hong Kong 2010, s. 17–19.

<sup>A</sup> Gafni, C. Charles, T. Whelan, *The Physician – patient Encounter: The Physician as a Perfect Agent for the Patient versus the Informed Treatment Informed Treatment Decision-making Model*, „Social Science & Medicine” 1998, nr 47/3, s. 347–354.

<sup>26</sup> W kontekście *stricte* prawnym tematykę wolności sumienia podejmuje m.in.: W. Sobczak, *Wolność myśli, sumienia i religii. Poszukiwanie standardu europejskiego*, Wydawnictwo Duet, Toruń 2013.

J.H. Newman sprzeciwiał się przede wszystkim ujmowaniu sumienia jako absolutnej samowoli, jako działania pod wpływem hedonistycznych impulsów, głoszenia iluzorycznych nauk. Wolność sumienia polega przede wszystkim na kierowaniu się dobrem, prawdą i pięknem. Wartości te urzeczywistniają się w poszczególnych wyborach człowieka, o ile ten chce wsluchiwać się w głos sumienia, wciąż pytając – jak czynił to J.H. Newman – co mi mówi moje sumienie<sup>27</sup>.

Ponadto J.H. Newman przyznawał jednostce wolność sumienia, o ile posiada ono konkretne obowiązki. Przez to do nauki o sumieniu wprowadził kategorię odpowiedzialności. Dzięki niej człowiek o wolnym sumieniu jest niezależny od nakazów z zewnątrz. Uwaga ta jest o tyle istotna dla omawianej problematyki medycyny defensywnej, o ile bierze się pod uwagę, że złe praktyki medyczne w dużej mierze, jeśli nie całkowicie, uwarunkowane są naciskami z zewnątrz. Nie są nakazami prawdy czy dobra, lecz nakazami systemu. Tylko taki lekarz, który wiąże swoje sumienie z odpowiedzialnością za wszelkie sądy, oceny, powątpiewania, jest człowiekiem wolnym, umiejącym bezinteresownie poświęcić się dobru powierzonego mu pacjenta.

Z tak ujętym prawem do wolności sumienia koreluje jego godność, która nie może być poddawana żadnym ograniczeniom. Prawo do wolności sumienia wypływa z jego godności i jest swoistym odzwierciedleniem poszukiwanej przez człowieka prawdy, stanowiąc tym samym aksjologiczną podstawę wszelkich działań odnoszących się do drugiego człowieka. Dlatego „głosząc wolność sumienia jako zasadę podstawową, nie głosimy tym samym indyferentyzmu moralnego. Przeciwnie, podkreślamy, że tylko umiłowanie dobra moralnego może stanowić o doskonałości osoby. Lecz tę miłość osoba może wprowadzić w życie tylko w swej kondycji podmiotu moralnego, a uznanie i szacunek, jakiego wymagamy

---

<sup>27</sup> Por. J.H. Newman, *Apologia pro Vita Su*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2009.

dla podmiotu moralnego, jest całkowicie różny od indyferentyzmu. [...] Wolność sumienia jest tylko rękojmą i ochroną godności podmiotu moralnego w jego stosunkach społecznych<sup>28</sup>.

Wobec problemów, jakie niesie za sobą medycyna defensywna w szczególności i medycyna w ogóle, można dostrzec wiele momentów, w których sumienie zostaje zniewolone, znajduje się w stanie zawieszenia lub samooszukiwania się. Dlatego tak ważna jest czułość i wrażliwość w odniesieniu do własnego sumienia. Niejednokrotnie będzie ono polem swoistej walki o prawdy i godność życia. Będzie wyrazem afirmacji dla wszelkich wartości związanych z ludzkim życiem i jego świętością. Będzie też zewnętrznym i społecznym wyrazem sporów toczących się na pograniczu zła i dobra, postępowania właściwego i niewłaściwego, unaocznieniem wewnętrznych konfliktów człowieka (zwłaszcza lekarza)<sup>29</sup>.

J.H. Newman zwraca uwagę, że sumienie nie jest narzędziem, które można wykorzystać w celu pozyskiwania nowych argumentów i racji. Sumienie nie jest naszym „partnerem, w debacie [...], w której każdy przedstawia swoje racje i domaga się posłuchu. [...] Jego istota nie polega na przekonywaniu i poszukiwaniu argumentów, bo należy do porządku praktycznego, a nie spekulatywnego. Dlatego wcale nie szuka nowych argumentów! Raczej pozostaje w sali obrad, milcząc jak człowiek, którego poglądy wyśmiano<sup>30</sup>. Niestety, debaty społeczne i prawne, które odnoszą się do zagadnienia sumienia i jego wolności, tzw. klauzuli sumienia, wypaczają jego ontyczny i metafizyczny status. Nader często zapomina się, że „żywołem” sumienia są wartości, a przede wszystkim godność, że jest

---

<sup>28</sup> Cyt. za: L. Janssens, *Wolność sumienia i wolność religijna*, w: S. Gałęcki, *Spór o sumienie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012, s. 86–87.

<sup>29</sup> Por. Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium Vitae”*, Wydawnictwo Pallottinum, Rzym 1991, s. 73.

<sup>30</sup> J.H. Newman, *List do Księcia Nerfolk*, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002, s. 51.



ono wolne o tyle, o ile wartościami żyje; nie jest głosem partii, nie jest zapomnianą funkcją lekarza, nauczyciela czy pacjenta. Osobowy status sumienia oznacza, że jedynym jego podmiotem jest osoba.

W dobie rozwoju medycyny życie według sumienia, a tym bardziej zachowanie wolności sumienia jest czymś trudnym, jednak możliwym i pożądanym. Pojawiające się w związku z tym wszelkie konflikty sumienia są nieuniknione. Szczególnie unaoczniają się one w pluralistycznych społeczeństwach na gruncie dostępu do najnowszych osiągnięć medycznych, możliwości, jakie niesie za sobą postęp techniczny. Dotyczą przede wszystkim podstawowych zagadnień, takich jak ochrona życia, prawo do życia i śmierci. Problemy i konflikty nierzadko powstają i rozwijają się „w braku gotowości uznania moralnych barier w realizowaniu swoich własnych planów życiowych. [...] Ponieważ odchylenia od prawdy etycznej dotyczą nie tylko odleglejszych błędów, ale także pryncypiów i norm, na których gruncie sumienie nabywa swoją własną kompetencję sądu, można zasadnie mówić o sumieniu, które samo się myli”<sup>31</sup>.

Sumienie, poza tym, że jest tą niezwykłą sprawnością słuchania prawdy i podążania za dobrem, niekiedy bywa określane jako skromność. Tak ujmował je Albert Camus w *Dżumie*<sup>32</sup>. Zauważył on, iż ludzie hołdują złu i nieprawości, są pewni siebie, butni i pyszni w myśleniu i postępowaniu, sięgają zenitu w absurdalnych czynach słuszności, ponieważ są etycznie ospali i przytępieni i zapominają o skromności. Thomas Merton, analizując fenomen skromności zaproponowany przez Alberta Camusa, wyjaśnia, iż jest ona „zdolnością wątpienia we własną mądrość, nieufność wobec doktryn i systemów wyjaśniających wszystko zbyt wygodnie

---

<sup>31</sup> G.J. Woodall, *Sprzeciw sumienia a praktyka lekarska*, „Życie i Płodność” 2008, nr 1, <http://www.zycieiplodnosc.pl/kwartalnik/artukul/21/> (30.03.2012).

<sup>32</sup> A. Camus, *Dżuma*, PIW, Warszawa 2003; tenże, *Notatniki 1935–1959*, wybór J. Guze, Wydawnictwo Krag, Warszawa 1994.



i uzasadniających zło jako rodzaj dobra”<sup>33</sup>. Ma ona wobec tego wydźwięk głęboko etyczny, szanuje bowiem poszukiwanie piękna i prawdy, kieruje się dobrem. Przy tym skromność jest w pełni świadoma ludzkich ograniczeń wynikających z jego człowieczeństwa, błędu rozumu, „doświadcza zarazem szlachetności i ubóstwa ludzkiej wolności”<sup>34</sup>.

\*\*\*

Wszelkie dylematy etyczne i prawne wynikające z praktyki medycyny defensywnej znajdują odzwierciedlenie w relacji lekarz–pacjent. Lekarz uwikłany w kulturę lęku stosuje nadmiernie obronną medycynę, próbując tym samym objąć wszystkie możliwe obszary, z których mogłyby wynikać roszczenia pacjenta wynikające z zaniedbania medycznego. Czyniąc w ten sposób, zaprzecza etosowi medycyny, gwałci wolność i godność własnego sumienia, pełniącego rolę punktu odniesienia dla innych wartości i praw<sup>35</sup>.

Medycyna defensywna jest wyrazem i skutkiem przedmiotowego podejścia do człowieka. Pomija podstawowe prawa, wolności i wartości człowieka. Zapomniana zostaje troska opierająca się na „odruchach serca”, a przede wszystkim wewnętrzna i zewnętrzna sprawiedliwość, praktyczna mądrość, odwaga uzdalniająca do podejmowania wielkich wysiłków, pochłaniająca lęk, nawet lęk przed śmiercią. A przede wszystkim niszczy wolność sumienia i wpływa negatywnie na postawę lekarza, który uwikłany w kulturę lęku, nie zachowuje wierności swemu sumieniu. Jest niczym Camusowa dzuma, która mimo iż jest bezosobowa i „pozbawiona

---

<sup>33</sup> T. Merton, *7 esejów o A. Camus*, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 1996, s. 28.

<sup>34</sup> Por. tamże, s. 29.

<sup>35</sup> Por. A.R. Eiser, *The Ethos of Medicine in Postmodern America: Philosophical, Cultural, and Social Considerations*, Lexington Books, New York 2014, s. 131–178; A.J. Schae, H.L. Schreiber, Z. Ryn, J. Andres, *Ethics in Medicine*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001, s. 107.

twarzą [...] zachowuje się, jakby była obdarzona niezależnym umysłem i własną wolą. Rozsadzając spokojną powierzchnię codziennej egzystencji, niespodziewanie stawia [człowieka – D.B.] [...] wobec przerażającej rzeczywistości osamotnienia i cierpienia. [...] uczy, że są pewne rzeczy nie na miarę człowieka i nie w jego guście, z którymi jednak trzeba stanąć twarzą w twarz, jako z fundamentalnymi faktami ludzkiej egzystencji”<sup>36</sup>.

### Bibliografia

- Anrys H., *Etyka lekarska a prawa człowieka*, w: *Medycyna a prawa człowieka*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1996.
- Bell P., *Legislative Intrusions into the Common Law of Medical Malpractice: Thoughts About the Deterrent Effect of Tort Liability*, „Syracuse Law Review” 1984, nr 35 (3).
- Bieńkowska D., *System nadużyć medycznych a medycyna defensywna w Stanach Zjednoczonych* [manuskrypt dysertacji doktorskiej].
- Bieńkowska D., *W pułapce sumienia. Granice wolności działań lekarskich*, w: *Człowiek człowiekowi*, red. R. Kozłowski, D. Bieńkowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2015.
- Bieńkowska D., *Rozwój biotechnologii w obliczu praw człowieka i ludzkiej godności*, w: *(Gen)etyczna przyszłość człowieka*, red. A. Bobko, K. Cynk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016.
- Bolt K.F., *Publicznoprawne aspekty systemu ochrony zdrowia w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2012.
- Camus A., *Notatniki 1935–1959*, wybór J. Guze, Wydawnictwo Krag, Warszawa 1994.
- Camus A., *Dżuma*, PIW, Warszawa 2003.
- Cooter R., Freedman B.J., *The Fiduciary Relationship: Its Economic Character and Legal Consequences*, „New York University Law Review” 1991, nr 66.

---

<sup>36</sup> T. Merton, *7 esejów o A. Camus...*, s. 26.

- Eiser A.R., *The Ethos of Medicine in Postmodern America: Philosophical, Cultural, and Social Considerations*, Lexington Books, New York 2014.
- Gafni A., Charles C., Whelan T., *The Physician – patient Encounter: The Physician as a Perfect Agent for the Patient versus the Informed Treatment Informed Treatment Decision-making Model*, „Social Science & Medicine” 1998, nr 47/3.
- Gogacz M., *Wokół problemu osoby*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1974.
- Gold A.S, Mille P.B., *Philosophical Foundations of Fiduciary Law*, Oxford 2014.
- Hafemeister T., *Breach of Trust Claims Avoid Pitfalls of Medical Malpractice Suits, Professor Concludes*, <http://www.law.virginia.edu> (4.03.2015).
- Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium Vitae”*, Wydawnictwo Pallottinum, Rzym 1991.
- Janssens L., *Wolność sumienia i wolność religijna*, w: S. Gałęcki, *Spór o sumienie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012.
- Kozłowski R., *Filozofia osoby ludzkiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2006.
- Kozłowski R., *Filozofia uczucia*, w: R. Kozłowski, *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2015.
- Krapiec M.A., *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1979.
- Manner P.A., *Practicing defensive medicine – Not good for patients or physicians*, <http://www.aaos.org/news> (21.09.2014).
- Massue J.P., *Wprowadzenie*, w: *Medycyna a prawa człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Mello M., Amitabh C., Atul A., Gawande A., Studdert M.D., *National Costs of the Medical Liability System*, „Health Affairs” 2010, nr 29.
- Mello M.M., Studdert D.M., *The Medical Malpractice System*, w: *Medical Malpractice and the U.S. Health Care System*, red. W.M. Sage, R. Kersh, Cambridge University Press, New York, 2006.
- Merton T., *7 esejów o A. Camus*, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 1996.
- Nesterowicz M., *Prawo medyczne. Komentarze i glosy do orzeczeń sądowych*, Warszawa 2012.

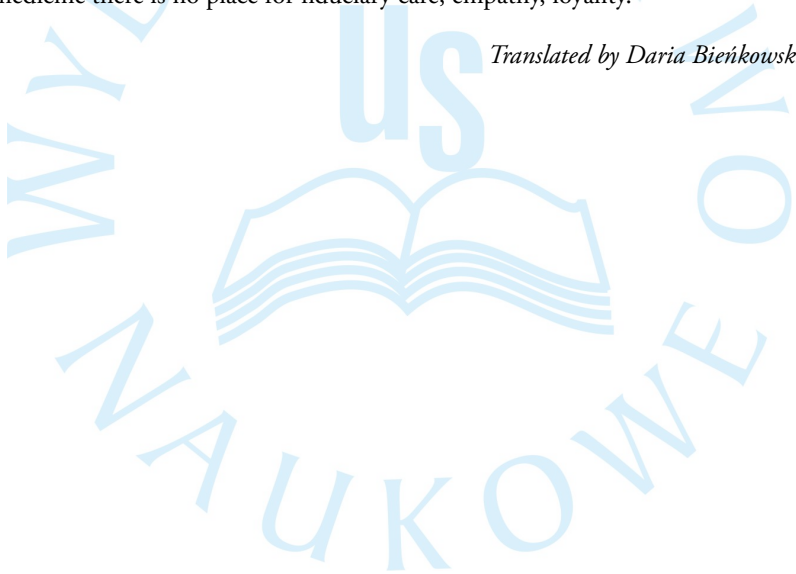
- Newman J.H., *Apologia pro Vita Sua*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2009.
- Newman J.H., *List do Księcia Nerfolk*, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002.
- Sage W.M., Kersh R., *Medical Malpractice and the U.S. Health Care System*, Cambridge University Press, New York 2002.
- Sau-yan Wong D., *Legal Issues for the Medical Practitioner*, Hong Kong University Press, Hong Kong 2010.
- Schae A.J., Schreiber H.L., Ryn Z., Andres J., *Ethics in Medicine*, Vandenhoeck & Ruprecht, Gottingen 2001.
- Sloan F.A., Chepke L.M., *Medical Malpractice*, MIT Publishers, Cambridge 2008.
- Sloan F.A., Shadle J.H., *Is there empirical evidence for 'Defensive Medicine'? A re-assessment*, „Journal of Health Economics” 2009, nr 28.
- Sobczak J., *Godność pacjenta*, „Medyczna Wokanda” 2009, nr 1.
- Sobczak W., *Wolność myśli, sumienia i religii. Poszukiwanie standardu europejskiego*, Wydawnictwo Vandenhoeck & Ruprecht, Toruń 2013.
- Tancredi L.R., Bovbjerg R.R., *Re-thinking Responsibility for Patient Injury: Accelerated-Compensation Events, A Malpractice and Quality Reform Ripe for a Test*, „Law and Contemporary Problems” 1991, nr 54 (2).
- Terlecki T., *Krytyka personalistyczna*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1987.
- Tokarczyk R., *Prawo amerykańskie*, Wydawnictwo Wolters & Kluwer, Warszawa 2011.
- Wade H., *Public Responsibilities of the Learned Professions*, „Law Review” 1960, nr 21.
- Wadlington W., Waltz J.R., Dworkin R.B., *Law and Medicine*, Foundation Press, New York 1980.
- Wagner L., *Defensive Medicine: Is Legal Protection the Only Motive?*, „Modern Healthcare” 1990, nr 22 (14).
- Woodall G.J., *Sprzeciw sumienia a praktyka lekarska*, „Życie i Płodność” 2008, nr 1, <http://www.zycieiplodnosc.pl/kwartalnik/artukul/21/> (30.03.2012).

BEYOND THE VALUES.  
THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICIAN AND PATIENT IN THE  
CONTEXT OF PRACTICE DEFENSIVE MEDICINE

**Summary**

Nowadays one can notice that medicine based on humanistic values, understood as a service to man broke away from their foundations. There are many reasons for such situation. One of it is the practice of defensive medicine which destroy relationship between physician and patient. In the prism of defensive medicine there is no place for fiduciary care, empathy, loyalty.

*Translated by Daria Bieńkowska*



*Lucyna Majewska*  
Uniwersytet Zielonogórski

## NATURA CZYNU JAKO OPIS NATURY CZŁOWIEKA W FILOZOFII ANDRZEJA GRZEGORCZYKA

### **Wprowadzenie – Andrzej Grzegorzczak jako etyk**

Swoją charakterystykę natury czynu pragnę rozpocząć od propozycji konstrukcji etyki filozoficznej według Andrzeja Grzegorzczaka<sup>1</sup>, która jest refleksją autora na temat podejmowania decyzji etycznych i kształtowania natury człowieka. W zaproponowanym obszarze zainteresowań A. Grzegorzczak obiera logiczną analizę i nowoczesny empiryzm, jako

---

<sup>1</sup> Andrzej Grzegorzczak urodził się 22 sierpnia 1922 roku w Warszawie. Był jedynym synem Piotra Grzegorzczaka, historyka polskiej literatury, i Zofii Zdziarkiej, lekarki. W 1945 roku obronił pracę magisterską z filozofii – *Ontologia właściwości* – na Uniwersytecie Jagiellońskim. W latach 1946–1948 był asystentem Władysława Tatarkiewicza i sekretarzem redakcji „Przeglądu Filozoficznego”. W 1950 roku obronił na Uniwersytecie Warszawskim pracę doktorską z matematyki *On topological spaces in Topologies without Points*, napisaną pod kierunkiem Andrzeja Mostowskiego, polskiego logika i matematyka. W latach 1950–1974 pracował w Instytucie Matematycznym PAN, w latach 1960–1968 równocześnie na Wydziale Matematyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. W roku 1960 mianowany został profesorem nadzwyczajnym. W 1972 roku otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. W roku 1974 został pracownikiem Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, od roku 1982 kierował tam Pracownią Etyki. Zmarł 20 marca 2014 roku.

kierunek swojej myśli filozoficznej. Empiryzm nowoczesny to empiryzm naukowy, gdzie wiedzę empiryczną gromadzą poszczególne nauki. Obok wiedzy naukowej każdy człowiek ma też wiedzę opartą na własnym doświadczeniu. A. Grzegorzcyk, wychodząc od doświadczenia ludzkiego, nie przesądza o budowie etyki ani także o strukturze poznania ludzkiego, ale w myśl platońskich twierdzeń – gdzie doświadczenie zmysłowe było okazją do uświadomienia sobie odwiecznych idei – doszukuje się źródeł etyki w ludzkim zachowaniu czy w badaniu natury ludzkiej.

Szkielet programu etycznego, jaki proponuje A. Grzegorzcyk, opiera się na<sup>2</sup>:

- 1) Opisie natury ludzkiej.
- 2) Opisie dróg doskonalenia się bytu ludzkiego – czyli wartościowaniu, tworzeniu ocen.
- 3) Opisie ludzkich powinności – zbudowaniu pewnego systemu ocen.

Andrzej Grzegorzcyk zwraca uwagę, że opis natury człowieka wymaga syntezy wielu nauk, a do charakterystyki natury człowieka – refleksji nad kulturą życia społecznego, wartościowania i tworzenia systemu ocen (aksjologii). Stąd też spróbuję przedstawić pewną kondycję człowieka w świecie. „To, co przedstawiam czytelnikowi, mimo nazwy «etyka» nie jest kodeksem norm. Znacznie bardziej jest pewną wizją bytu ludzkiego. W szczególności tych jego aspektów, które mają pewien związek z podejmowaniem świadomych działań i decyzji dotyczących postępowania»<sup>3</sup>, jak sam proponuje A. Grzegorzcyk.

I choć A. Grzegorzcyk jest znanym na całym świecie logikiem, matematykiem, był przede wszystkim filozofem, etykiem, propagatorem

---

<sup>2</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989, s. 6–7 (ze wstępu).

<sup>3</sup> Tamże, s. 8 (ze wstępu).



idei *non-violence*. Jego nieliczni uczniowie<sup>4</sup> tak o nim piszą: „Jak można wyrazić szacunek takiej osobie jak Andrzej Grzegorzcyk? Najlepiej postąpić zgodnie z szacowną tradycją akademicką: zadedykować jubilatowi prace naukowe. Uczyniło tak grono logików. Kto wie, może w przyszłości, korzystając z nieustającej młodości naszego bohatera, pojawi się tom prac z dziedzin, które są bliższe prawdziwym wyzwaniom stojącym przed ludzkością – z etyki, aksjologii czy religii – zgodnie z jego hasłem «Bez wspólnego języka pojęć pokój światowy wydaje się niemożliwy»<sup>5</sup>. I w myśl słów Stanisława Krajewskiego chciałabym zaprezentować pewną część etycznych poglądów A. Grzegorzcyka. Jego poglądy moralne były nie tylko w teorii, ale zwłaszcza w praktyce jego życia spójną całością. Profesor A. Grzegorzcyk jawi się jako postać zrównoważona i pewna swoich przekonań. Nie uciekał od banalnych tematów codzienności, lecz podejmował trudną problematykę współczesnego świata – gdzie podstawą było zrozumienie innego człowieka przez dialog, a w konsekwencji zrozumienie siebie jako człowieka myślącego, afirmującego wartości wyższe, dążącego do „lepszego siebie”.

W wywiadzie udzielonym Jackowi Syskiemu w 1976 roku Andrzej Grzegorzcyk odsłania naturę filozofa i etyka:

„J.S.: Jak Andrzej Grzegorzcyk-logik współżyje z Andrzejem Grzegorzcykiem-etykiem czy raczej moralistą [...]?”

---

<sup>4</sup> Mowa tutaj przede wszystkim o prof. Stanisławie Krajewskim z Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>5</sup> W trakcie sesji Polskiego Towarzystwa Logiki i Filozofii Nauki, zorganizowanej 20 października 2007 roku na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW dla uczczenia 85-lecia profesora Andrzeja Grzegorzcyka, kiedy został wygłoszony ten odczyt, wręczono jubilatowi specjalny egzemplarz Księgi Pamiątkowej, która ukazała się potem jako zeszyt specjalny „Fundamenta Informaticae” 2007, vol. 81, nr 1–3 oraz jako osobny tom *Topics in Logic, Philosophy and Foundations of Mathematics and Computer Science. In Recognition of Professor Andrzej Grzegorzcyk*, ed. by S. Krajewski, W. Marek, G. Mirkowska, A. Salwicki, J. Woleński, IOS Press, Polskie Towarzystwo Matematyczne, Amsterdam 2007.

A.G.: [...] Jeśli chodzi o osobistą biografię, to przed doktoratem z matematyki studiowałem filozofię i stale uprawiałem podwójną działalność ku wiecznemu niepokojowi mojego matematycznego mistrza [...] Andrzeja Mostowskiego.

J.S.: A więc jest to co najwyżej powrót lub tylko przesunięcie akcentu?

A.G.: Tak. Matematyka, jak może większość nauk, jest dziś bardziej technicznym rzemiosłem niż ekspresją osoby. Cenione dziś osiągnięcia są głównie kwestią technicznego sprytu, a nie namysłu nad istotą rzeczy. [...] Natomiast w dziedzinie refleksji filozoficznej nie mam poczucia tej mechanicznej wymienialności. Może to megalomania, ale też przeświadczenie, że nawrócenie moralne jednego człowieka ważniejsze jest od matematycznego stwierdzenia [wyróżnienie moje – L.M.]. Twierdzenia nic nie pomogą, jeśli nie będzie dobrej woli [...]”<sup>6</sup>.

Profesor A. Grzegorzcyk, sam nazywając siebie, „prawicielem moralów”<sup>7</sup>, uważał, że moralizatorstwo jest potrzebne nie tylko w sferze ideałów, ale w codziennym życiu. Podkreślał, że ideały i marzenia są znaczące w życiu człowieka, ale tylko te zrealizowane, te czynne w działaniu. To urzeczywistnienie wzorców daje rozwój. Jak mówił: „[...] żeby był duchowy postęp, musi być napięcie między pragnieniem a rzeczywistością”<sup>8</sup>. Co znaczy, że musi być motyw do realizacji zamierzonych ideałów – motyw skutkujący właściwymi czynami. Moralizatorstwo profesora A. Grzegorzcyka było z jego strony zachętą do samorozwoju i współdziałania z innymi – bez konieczności rezygnacji z marzeń. Zauważał on pewnego rodzaju konflikt między pragnieniami człowieka a ich realizacją, do którego często nawiązywał. Konflikt objawia się nieadekwatnością działań wobec pragnień i zamiarów człowieka. Profesor A. Grzegorzcyk

<sup>6</sup> Wywiad przeprowadzony i spisany w roku 1979 przez Jacka Syskiego, *Czuwanie rozumu*, Czytelnik, Warszawa 1979, s. 65–76.

<sup>7</sup> Zob. tamże.

<sup>8</sup> Tamże.

stwierdził, że często nie wybieramy tego, co jest cenne, ani nawet nie próbujemy tego osiągać. I choć stanowi to zakłócenie harmonii życia ludzkiego, jest normalnym stanem, bo żaden człowiek nie żyje nigdy w pełnej harmonii. „Życie wielu ludzi przedstawia się jako pewna walka wewnętrzna, ścieranie się różnych tendencji.[...] Człowiek rozwija się w dużym stopniu metodą prób i błędów. [...] Głównie przez własne doświadczenie człowiek nabiera zdecydowanych przekonań dotyczących tego, co dla niego najcenniejsze”<sup>9</sup>. Ale wizja etyki u A. Grzegorzcyka nie skupia się na zaistnieniu jakichkolwiek sytuacji, gdzie moralne problemy są radykalnie widoczne albo gdzie pojawia się konflikt wartości. Kładzie on nacisk raczej na sposób rozwiązania tychże problemów, co staje się centrum jego rozważań o etyce. I tutaj A. Grzegorzcyk popiera rozwiązywanie konfliktów metodą *non-violence*, gdzie ważny jest dialog, porozumienie, zrozumienie drugiej strony. Koncentruje się na człowieku jako jednostce, która w sytuacjach konfliktowych jest zdolna pójść na kompromis i pozbyć się egoistycznych tendencji. I choć szukał konsensusów, jego poglądy *non-violence* były bezkompromisowe<sup>10</sup>. „Nie rób nikomu krzywdy swym słowem. Mów tylko prawdę i rozważaj, kiedy prawdę jakąś należy powiedzieć. [...] Każdego krytykuj, gdy trzeba i każdą krytykę przyjmuj. Wszyscy ludzie są bowiem ułomni i muszą się wzajemnie wychowywać”<sup>11</sup>. Te słowa, nawiązujące do formuły Dekalogu, mają uświadamiać, że zrozumienie i dialog są wyznacznikami człowieczeństwa. W tym względzie A. Grzegorzcyk nie uzasadnia zasad moralnych przez religię, a raczej utrzymuje, że istnieje wspólny zasób wartości, spośród

---

<sup>9</sup> A. Grzegorzcyk, *Mała propedeutyka filozofii naukowej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989, s. 53–54.

<sup>10</sup> Grzegorzcyk czerpał z nauczania Mahatmy Gandhiego oraz Martina Luthera Kinga.

<sup>11</sup> A. Grzegorzcyk, *Dekalog po świecie przeczytany. Przykazanie VIII*, „Więź” 1958, nr 8, s. 25.

których wartości chrześcijańskie są najlepsze, ale nie wyjątkowe. W tym sensie etyka Andrzeja Grzegorzcyka jest niezależna, według znaczenia, jakie nadał etyce niezależnej Tadeusz Kotarbiński. A. Grzegorzcyk nie był jednak bezkrytycznym spadkobiercą myśli T. Kotarbińskiego, ponieważ nie zgadzał się z pewnego rodzaju minimalizmem jego koncepcji. Stąd też polemizuje z nim, pisząc *Dekalog po świecku przeczytany*. „Wyrazem tego nieustającego zainteresowania człowiekiem w całej jego złożoności i «trudności kondycji» były filozoficzne, etyczne, a także literackie teksty, zawierające rozmaite postulaty, analizy i rozstrzygnięcia dotyczące związków intelektualnej dyscypliny z moralnością. To właśnie owo połączenie, owo uparte wiązanie *ratio* z wartościami i dążenie do mariażu rozumności z powinnością, stanowiło cechę charakterystyczną całego piarstwa Grzegorzcyka [...]. Filozof nie skonstruował wprawdzie osobnego systemu etycznego, uznając to za zbędne, niestrudzenie jednak analizował zagadnienia związane w konstytucją wartości. Zawdzięczając «szkielet» swej etyki filozofii chrześcijańskiej, pozostawał również dłużnikiem myśli analitycznej, a inspiracje te łączył w autorski, czasem zaskakujący sposób”<sup>12</sup>.

### **Natura człowieka – człowieczeństwo i wartości**

Natura ludzka w koncepcji etycznej A. Grzegorzcyka jest podzielona na poziomy doskonalenia się człowieka, przy czym są one zintegrowane ze zdolnościami poznawczymi. Na poziomach są wyróżnione dwa źródła poznawczych zdolności człowieka: jedno to umiejętność rozumowego szukania przyczyn (podłoże w nauce i technice), a drugie – to odkrywanie wyższych wartości, które swoje podłoże mają w dążeniach, kształtowaniu się poglądów na świat, filozofię, religię i kulturę. Obie te zdolności są

---

<sup>12</sup> M. Jankowska, *Filozoficzne dekalogi – tekst dedykowany pamięci profesora Andrzeja Grzegorzcyka (1922–2014)*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein – wobec samotności” 2014, nr 12, s. 252.

nierozdzielne. I w ten sposób formują człowieka jako całość zamkniętą w ramy czasowe, ograniczoną pewnymi okolicznościami społecznymi, etycznymi i wartościowo-twórczymi.

Profesor A. Grzegorzcyk, pisząc o naturze ludzkiej, wyróżnia wartości, które opisują wybory ludzkie i zachowania. Są to wartości witalne (podstawowe) i wartości duchowe (wyższe), które motywują działania człowieka<sup>13</sup>. Człowiek powinien, jego zdaniem, dążyć do tych wyższych, to znaczy zaspokajać, wybierać i rozwijać wartości duchowe. Są one lepszym rozwiązaniem dla pełnej realizacji podmiotu niż tylko życie wartościami witalnymi – są jedynie bazą wyjściową pewnego rodzaju instynktów (wspólnych również dla zwierząt), które pozwalają i dają pole na rozwinięcie wartości wyższych – duchowych. „Używając samemu pojęcia wartości, będę zabiegał o to, żeby wartość oznaczała dobrze empirycznie określony zbiór konkretnych zachowań, który można konwencjonalnie nazwać dowolnym słowem. To związanie z empirią powinno pomóc w uniknięciu fascynacji retoryką idei wartości naczelnych”<sup>14</sup>.

Opisując wartości, A. Grzegorzcyk przede wszystkim mówi o wartościach jako o tym, co ludzie cenią samo w sobie, a nie jako środek wiodący do celu. Opisuje wartości jako zbiór zachowań kierujących postępowaniem człowieka. Normy i wartości to drogowskazy, dostępne i czytelne na drodze rozwoju<sup>15</sup>. „Czyny ludzkie zależą jednak nie tylko od aktualnych pragnień kierowanych wyczuciem wartości, przeżywanych w momencie czynu, ale też od pewnych złożonych całości, kierujących naszym postę-

---

<sup>13</sup> Szerzej o tychże wartościach, ich podziale i wpływie na człowieka, a także na kształtowanie się jego zachowania, można przeczytać w książce A. Grzegorzcyka *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1983.

<sup>14</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 61.

<sup>15</sup> Zob. A. Grzegorzcyk, *Próba treściowego opisu świata...*, s. 38.

powaniem i nadającym mu pewną jednolitość”<sup>16</sup>. Jeżeli człowiek wyłącznie wybiera wartości witalne i takie decyzje wpływają przede wszystkim na jego działanie, to jest ono płytkie i zaspokaja podstawowe instynkty. Natomiast jeśli wybiera wartości wyższe, jego działania są podyktowane ich jednoczesną realizacją i przez to człowiek skupia się na samokształceniu siebie. Ponadto jego działania, podyktowane decyzją i wyborem wartości wyższych, są także dobre. Takie podejście A. Grzegorzcyka jest zamkniętym systemem zależnych od siebie składników. Choć nie zawsze da się w konflikcie wartości duchowych i witalnych wybrać właśnie te duchowe, to w takich decyzjach przewycięzania wygody, egoizmu i wyboru czegoś wyższego zyskujemy podwójnie: kształtujemy własną osobowość i nasze działania są pozytywne w skutkach. Podobnie sądził Roman Ingarden, pisząc o naturze człowieka. „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości”<sup>17</sup>. Zaznaczał, że człowiek działa intencjonalnie, ingerując w zastany świat. Nie odkrywa wartości w świecie zastanym, wręcz przeciwnie. Musi je stworzyć w takich warunkach, jakie sam wykreuje. Ukazanie wartości świata jest pewnym zadaniem i wyzwaniem. Bez rozwoju świata wartości, bez wysiłku podejmowanego w przewycięzaniu natury zwierzęcej, człowiek zapada się – jak twierdzi R. Ingarden – uśmierca się.

Pewną specyfiką człowieka – jako istoty ludzkiej – jest swoista wrażliwość na istniejące wartości, jak i racjonalność. Wszelkie aspekty istnienia człowieka są zsynchronizowane z różnymi jego aktywnościami. Sposobem poznania, jaki jest człowiek i jak się zachowuje, jest staranna analiza psychologicznych i społecznych faktów. Sam psychologiczny ogląd nie wyczerpuje zagadnienia. A. Grzegorzcyk uznaje potrzebę promowania

---

<sup>16</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 173.

<sup>17</sup> R. Ingarden, *O naturze ludzkiej*, w: tegoż, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 25.



racjonalnych standardów. „W obecnym stanie ludzkości wolę można określić jako zdolność kierowania swoim życiem zgodnie z przyjętymi postanowieniami. [...] jako zdolność do inteligentnej i konsekwentnej samodeterminacji, jako właśnie to świadomie zorganizowane przecięzanie trudów, kierowane dalekim wyobrażeniem upragnionego stanu i rozumieniem przyczynowych związków”<sup>18</sup>.

Powiązanie racjonalnego rozumu z psychologizmem wyróżnia A. Grzegorzcyka w sposobie interpretacji, kładł nacisk na samosterowność – czyli świadomy wybór, wpływający potem na codzienne działanie. Samosterowność to pewien stan niezmienny względem środowiska, obejmujący pewne zachowania gatunku, w tym wypadku człowieka, i dlatego wiązany jest nie tylko z potrzebami, ale z tym, co specyficznie ludzkie – wartościami.

Profesor A. Grzegorzcyk stale podkreślał „praktyczność etyki”, która, choć mówi o normach, nakazach i sposobach zachowania się, powinna i wręcz musi być stosowana w codziennym życiu. Stwierdzał, że etyka jest nakierowana na doskonalenie się ludzkiego działania, które postrzegamy i „odbieramy” w doświadczeniu. Zbyt duża teoretyzacja pewnych zagadnień nie sprzyja i nie przekłada się na stosowalność zasad etycznych w praktyce<sup>19</sup>. A. Grzegorzcyk nie proponował gotowych rozwiązań konfliktu w wyborze między wartościami witalnymi a duchowymi. Sugerował, że poszukiwanie tego, co duchowe, stwarza w człowieku pewien rodzaj szacunku do każdego innego człowieka, uznanie innych istot, kształci postawę pokory wobec życia i tego, co dał nam los<sup>20</sup>. „W pracach z zakresu aksjologii życia społecznego nawoływał [Grzegorzcyk – L.M.] do przededefiniowania naszego pojmowania współczesności: do bycia ambit-

---

<sup>18</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 22–23.

<sup>19</sup> Zob. tamże, s. 176.

<sup>20</sup> Zob. A. Grzegorzcyk, *Mała propedeutyka...*, s. 60.



nym poznawczo, niepoprzestawania na powtarzaniu trywialnych frazesów podsuwanych nam przez różne odcienie kultury masowej”<sup>21</sup>. Chodzi o to, by w codziennej konfrontacji wartości witalnych z duchowymi umieć odnaleźć w sobie taką motywację, która pokieruje nas do osiągnięcia wartości duchowych, spowoduje rezygnację z pewnych wygod, pychy i egoizmu, skutkując współdziałaniem z innymi ludźmi. „W koncepcji Grzegorzcyka bycie w świecie jest zatem powiązane z twórczym, aktywnym działaniem na rzecz innych ludzi, jest powinnością, zadaniem do wykonania. Życie ma służyć realizacji dobra. Człowiek jednak, jak zauważał filozof, jest istotą niedoskonałą, dlatego potrzebuje wskazówek, które ułatwią mu podjęcie się tego trudnego zadania”<sup>22</sup>. Stąd porównanie człowieka do Platońskiego Demiurga. Niczym budowniczy nadaje kształt światu według wzorców. Jest siłą twórczą i jest „pierwszą przyczyną zdarzeń”<sup>23</sup>. Ten boski atrybut w rękach człowieka daje mu władzę twórczą. Ważne jest nie tylko odtwarzanie wartości poznanych i doznanych. Ale dla A. Grzegorzcyka zadaniem człowieka jest tworzenie świata poprzez tworzenie własnego systemu wartości. „Ale cała etyka, a nawet całe w ogóle myślenie o przyszłości, nasze planowanie, postanawianie, a więc regulacja wolicjonalna, presja na innych, obarczanie odpowiedzialnością, staranie się o cokolwiek mają sens tylko przy założeniu, że jednostka ludzka jest pierwszą przyczyną, że może postąpić tak lub inaczej i od jej decyzji zależy łańcuch przyczynowy, który ona powoduje. Tylko przekonanie o naszym niezdeteminowaniu stanowi racjonalną podstawę pod jakikolwiek zamiar wysiłek, dążenie, czy przedsięwzięcie”<sup>24</sup>. Podejmowanie świadomych decyzji kształtujących cha-

---

<sup>21</sup> Zob. G. Trela, *Logika – sprawa ludzka. Wspomnienie o profesorsze Andrzejcu Grzegorzcyku (1922–2014)*, „Argument” 2 (2014), vol. 4, s. 491–498.

<sup>22</sup> M. Jankowska, *Filozoficzne dekalogi...*, s. 263.

<sup>23</sup> Zob. A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 45.

<sup>24</sup> Tamże, s. 46.

rakter człowieka jest tym, co określa jego naturę. Wolność, decyzyjność, tworzenie wartości, wychodzenie ponad zwierzęcość.

### Natura czynu – działania i decyzje człowieka

Natury człowieka i jego działania nie sposób rozdzielić. Zdaniem A. Grzegorzcyka „cała energia ludzkiego postępowania płynie z przeżycia wartości”<sup>25</sup>. Zachowanie człowieka odbywa się zgodnie z zaproponowanym przez filozofa schematem, w którym na samym początku człowiek rozpoznaje swoje stany, relacje bądź zachowania jako cenne. Następnie, poprzez analogię, uznaje stany innych ludzi za cenne dla nich. Potem dokonuje wyboru między owymi cennymi rzeczami, stanami czy zachowaniami. W następstwie tych spostrzeżeń i ich hierarchizacji dąży do realizacji tychże cennych wartości<sup>26</sup>. „Każda próba sprostania przeciwnościom losu, a także pokonania własnych słabości (konformizmu, lenistwa, intelektualnego marazmu, egoizmu, pychy), jawiła się Grzegorzcykowi jako wartość sama w sobie. Motywy, jakimi człowiek kieruje się w swoim postępowaniu, były dlań, jak wspomniano, równie istotne jak efekty działań”<sup>27</sup>.

Schemat ten jest pewnym uproszczeniem zachowania ludzkiego. Główny nacisk kładzie A. Grzegorzcyk na to, że przed człowiekiem zawsze stoją różne możliwości zachowania się. Alternatywa postępowania jest dana człowiekowi jako swoboda wyboru, wolności. Każdego dnia stajemy przed wyborem działań i podejmujemy decyzje odnośnie do sposobów zachowania się. „Wydaje się, że istotą tego, co bywa nazywane samoświadomością, jest widzenie siebie i swoich wewnętrznych poczuc

---

<sup>25</sup> A. Grzegorzcyk, *Mała propedeutyka...*, s. 51.

<sup>26</sup> Zob. tamże, s. 51–52.

<sup>27</sup> M. Jankowska, *Filozoficzne dekalogi...*, s. 263.

jako przyczyny swoich zewnętrznych zachowań i działań powodujących dalsze skutki. Skłonny byłbym twierdzić, że samoświadomość nie jest całkiem odrębnym przeżyciem, ale jedynie po prostu zauważeniem swojego sprawstwa<sup>28</sup>. U A. Grzegorzcyka sprawstwo to cecha człowieka, który, jako wolna jednostka, podejmuje decyzje i poprzez jej skutki tworzy rzeczywistość. Często pomijamy takie właśnie widzenie człowieka – jako sprawcy, bo nie mamy pewnego całościowego spojrzenia na siebie z zewnątrz<sup>29</sup>. Jednak nie jest to wolność w ścisłym rozumieniu indeterminizmu, ale wolność w pewnych warunkach, w świecie zaistniałych wartości, świecie danym człowiekowi do życia. „Pewna decyzja jest wolna w pewnym zakresie, gdy ze względu na ten zakres jest ona przyczyną pierwszą, czyli gdy w tym zakresie decyzja nie była zdeterminowana żadną inną przyczyną”<sup>30</sup>. A. Grzegorzcyk mówi o wolnej decyzji w kontekście możliwości i ograniczeń człowieka. Podejmujemy decyzję o skoku wzwyż. Jednak jest ona ograniczona naszą kondycją fizyczną – bo podskoczmy na tyle, na ile możemy, ile wyćwiczyliśmy. Decyzja jest wolna, jednak ma swoje limity. W kontekście przyczynowości A. Grzegorzcyk opisuje poczucie ludzkiego sprawstwa. Z jednej strony, wnioskujemy, że człowiek to ów Demiurg, sprawca szeregu wydarzeń. Tworzy nowe rzeczy, tworzy wartości. Jest jednak druga strona, gdzie człowiek jest tylko częścią świata, pewnym elementem układanki. „Warto zdawać sobie sprawę, że obraz świata, jaki sobie tworzymy, jest rezultatem praktycznych uwarunkowań naszego życia, przede wszystkim jego uwarunkowań społecznych, oraz służy praktycznemu życiu”<sup>31</sup>. Działanie człowieka to przede wszystkim

---

<sup>28</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 54.

<sup>29</sup> Niewątpliwie Andrzej Grzegorzcyk inspirował się poglądami prakseologicznymi Tadeusza Kotarbińskiego.

<sup>30</sup> A. Grzegorzcyk, *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995, s. 36.

<sup>31</sup> Tamże, s. 37.

wychodzenie naprzeciw wyzwań, jakie stawia przed nim codzienne życie. I to podejście w taki sposób, by realizować wartości duchowe.

A. Grzegorzcyk, pisząc o działaniu i woli, traktuje je jako pewnego rodzaju przymus, przewyciężanie nas samych. Podejmowanie świadomych, wolnych decyzji, niezależnych od tego, co prezentuje zastany świat. „Jeśli uważamy, że istnieją wydarzenia niezdeterminowane, to takimi wydarzeniami są przede wszystkim niektóre ludzkie decyzje. To, co jest wolne, może też być nazywane twórczym, bo tworzy coś istotnie nowego”<sup>32</sup>. Jest to systematyczne dążenie do uznanego celu, a nie działanie pod wpływem bezpośrednich wrażeń. Jest to praca nas samych i wykonywanie powziętych postanowień i przyrzeczeń. Cel ustanowiony daje motywację do działania. Nie muszą zaistnieć bezpośrednio, wrażliwe i emocjonalne bodźce, by człowiek realizował ów cel. Jak zaznacza A. Grzegorzcyk, istnieją przecież działania oparte na emocjonalnych impulsach, jednak to przymuszenie stanowi główny element w dążeniach życiowych człowieka. „Pragnienie zrealizowania postanowienia nawet przy braku przeżyć emocjonalnych, w nastroju wewnętrznej posuchy, a jedynie z przekonania o wartości czynu jest dla człowieka równie autentyczne. Autentyczne może więc być przymuszenie się wbrew emocjom lub bez emocji, jeśli opiera się na uznaniu wartości. Autentyczne bywa także po prostu opanowywanie swoich emocji i kształtowanie od wewnątrz swoich przeżyć”<sup>33</sup>.

W jaki sposób fakt, że jestem człowiekiem, wpływa na nasze czyny? A z drugiej strony, jak to, że wybieramy pewne rzeczy zamiast innych, hierarchizujemy dobra, określa to, kim jesteśmy? Jak natura czynu kształtuje człowieka, a jak jakość danego działania wpływa na naszą naturę? A. Grzegorzcyk preferuje egzystencjalne podejście do życia, nie w sensie rozważań nad istnieniem, ale bardziej na przeciwstawianiu tego, co żywe,

---

<sup>32</sup> Tamże, s. 38.

<sup>33</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 69.

utartym schematom, rutynie intelektualnej, instytucjom, które nas ograniczają. Zbytne poleganie na schematach i racjonalnych, ale utartych wzorcach poddaje ostrej krytyce, ponieważ to ogranicza rozwój człowieka i swobodę podejmowania decyzji.

A. Grzegorzczak postulował poszerzenie świadomości człowieka odnośnie do odpowiedzialności za życie i siebie samego. Szukał racjonalnych – rozumowych – ogłądów na wartości, przy jednoczesnym poszukiwaniu przez jednostkę, wręcz intuicyjnym, swobodnych działań i wolnych decyzji. „Wartościowanie, czyli cenie jednych rzeczy bardziej, a innych mniej; uważanie, że jeden pogląd, styl życia lub czyn jest lepszy, pełniejszy czy mądrzejszy od innego, jest podstawą całego naszego niezautomatyzowanego zachowania”<sup>34</sup>. Nie jest to rozumienie człowieka jako nadczłowieka, jako lepszego od innych. Ale rozumienie człowieka jako lepszego od samego siebie, od życia tylko podyktowanego wartościami witalnymi, wreszcie od życia wyznaczonego tylko pustymi odruchami, przyzwyczajeniami.

### Podsumowanie

Kluczem do zrozumienia człowieka jest według A. Grzegorzczaka wybór człowieczeństwa, osiągnięcie swoistej Arystotelesowskiej *arete*, gdzie ważniejsze jest przedkładanie wartości duchowych nad podstawowe, zwalczanie własnej wygody i egoizmu. „Będzie to właśnie wymagało na pewno wprowadzenia innego etosu życia, zrezygnowania z ekspansji dla samej ekspansji, z marnotrawstwa, z prestiżowej konsumpcji itp., będzie wymagało przejścia na nowy typ satysfakcji i samorealizacji człowieka”<sup>35</sup>. Działanie wynikające z natury człowieka tworzy świat, w którym żyjemy,

---

<sup>34</sup> Przedmowy do: A. Grzegorzczak, *Schematy i człowiek. Szkice filozoficzne*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1963, s. 12.

<sup>35</sup> Wywiad Jacka Syskiego, *Czuwanie rozumu...*, s. 76.

wyznacza wartości, jakimi się kierujemy. Jednak w pewien sposób decyzje i wybory kształtują człowieka i jego czyny. Są to „transakcje” powiązane.

Oczywiście nie jest to odkrywczą teorią, w tradycji filozofii, w tym i chrześcijańskiej, odnajdujemy podobne konstrukcje. Myślę jednak, że nowatorski jest sposób przekazu – nie są to konkretne nakazy ujęte w formie kodeksu, które mogą zniechęcać ludzi do podejmowania trudu. Istotne jest tu skupienie się na człowieku jako bycie, który poprzez swoje wybory i zaangażowanie „wychowuje” siebie i innych do lepszych, wyższych i bardziej użytecznych wartości. „Umiejscawianie człowieka jako istoty moralnej w szerszym kontekście życia społecznego sprawiło, że naczelnymi kategoriami etyki Grzegorzcyk uczynił odpowiedzialność i odwagę [...], a także wyzwanie, którym jest każda ludzka egzystencja, każde bycie w świecie, bycie wśród innych i dla innych. Wyzwanie łączył filozof z metaforą służby, zwracając szczególną uwagę na jej chrześcijańską proveniencję. Wyzwaniem jest moralne życie, życie w prawdzie i dobru, życie ku realizacji powinności, takich jak miłość, troska, współczucie i altruizm”<sup>36</sup>. Myślę, że nowatorskie u A. Grzegorzcyka jest właśnie to, że był on jednym z ostatnich przedstawicieli pokolenia, dla którego wypowiedzane słowa i zachowanie stanowiły jedność. To, co moralizatorsko ogłaszał, wcielał albo przynajmniej starał się wcielać w życie, w codzienną praktykę.

Tym, co można poddać dyskusji, jest linearność poglądów A. Grzegorzcyka na wartości tworzące świat. Podejście profesora jest konstrukcją bardzo prostą, która dzieli świat na czarno-białe – wartości są dobre i złe, są witalne i duchowe. A świat wartości moralnych i natury człowieka jest często zasiany szarościami, różnymi odcieniami, które trudno wpasować w dychotomiczny podział dobre–złe. Problematyczne może być także podejście A. Grzegorzcyka do natury ludzkiej i jej oglądu jako jednorodnej podstawy u wszystkich ludzi. Ze względu na to, że właśnie jesteśmy

---

<sup>36</sup> M. Jankowska, *Filozoficzne dekalogi...*, s. 261.



ludźmi, od zwierząt odróżnia nas to, że wybieramy czy też dążymy do wartości duchowych, a różnice wynikają jedynie z powierzchowności, są płytkie i zależne np. od odmiennych warunków życia, wychowania, czy też miejsca zamieszkania<sup>37</sup>. A. Grzegorzcyk zwraca uwagę na jednostki mające daną naturę ludzką, skłoną do bycia ponad ludzką zwierzęcość, instynkty, wartości witalne. Owa natura dotyczy każdego z nas, każdy człowiek jest przynaglany do tego, by wybierać wartości duchowe. Polemika z takimi poglądami otwiera szeroką drogę do rozmyślań nad zagadnieniami natury czynu i natury człowieka.

### Bibliografia

- Andrzej Grzegorzcyk, [hasło w:] *Polska filozofia powojenna*, t. 3, red. W. Mackiewicz, S. Krajewski, Agencja Wydawnicza Witmark, Warszawa 2005, s. 99–118.
- „Fundamenta Informaticae” 2007, vol. 81, nr 1–3.
- Grzegorzcyk A., *Dekalog po świecku przeczytany. Przykazanie VIII*, „Więź” 1958, nr 8.
- Grzegorzcyk A., *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989.
- Grzegorzcyk A., *Mała propedeutyka filozofii naukowej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989.
- Grzegorzcyk A., *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1983.
- Grzegorzcyk A., *Schematy i człowiek. Szkice filozoficzne*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1963.
- Grzegorzcyk A., *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.

---

<sup>37</sup> Zob. A. Grzegorzcyk, *Schematy i człowiek...*



- Jankowska M., *Filozoficzne dekalogi – tekst dedykowany pamięci profesora Andrzeja Grzegorzcyka (1922–2014)*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein – wobec samotności” 2014, nr 12.
- Syksi J., *Czuwanie rozumu*, Czytelnik, Warszawa 1979.
- Topics in Logic, Philosophy and Foundations of Mathematics and Computer Science. In Recognition of Professor Andrzej Grzegorzcyk*, ed. by S. Krajewski, W. Marek, G. Mirkowska, A. Salwicki, J. Woleński, IOS Press, Polskie Towarzystwo Matematyczne, Amsterdam 2007, s. 1–17.
- Trela G., *Logika – sprawa ludzka. Wspomnienie o profesorze Andrzeju Grzegorzcyku (1922–2014)*, „Argument” 2 (2014), vol. 4, s. 491–498.
- Wywiad przeprowadzony i przygotowany przez przewodniczącego Komitetu Nauk Filozoficznych PAN prof. Piotra Gutowskiego, a zrealizowany przez portal Academicon we współpracy z TVP Lublin, patrona medialnego portalu. Nagranie odbyło się 11 września 2012 w Warszawie w mieszkaniu Pana Profesora Andrzeja Grzegorzcyka. Wywiad przeprowadzili prof. Piotr Gutowski i dr hab. Andrzej Biłat, prof. WSPA, <https://www.youtube.com/watch?v=W3cUe8Hv2w8> (20.03.2016).

## THE NATURE OF ACT AS A DESCRIPTION OF HUMAN NATURE IN PHILOSOPHY OF ANDRZEJ GRZEGORCZYK

### Summary

The human nature is to making the decisions, feelings and choice of spiritual values over the vital values. Values are the part of the human life and they are associated with his experience of the world and also they motivate and driver man to action. According to Andrzej Grzegorzcyk, the attitude of the subject should be called – self-steering – improvement of themselves, the perception of life through the prism of the selection of higher value, the creation of the world almost like Plato’s Demiurge does.

The nature of the action is inseparable from the human nature. It follows from his choices, which the object observes valuable behaviors in his life and makes certain hierarchy of values, preferring one over the other. Forming and educating man it means to leading up to purpose, values and making conscious decisions to achieve them. This is loyalty and coerce, which is based on recognition of the value and internal shaping own experience.

Grzegorzyc points on that key to understand the human being is the choice of humanity, bravery life, going beyond schemes and choice of spiritual values over vital ones.

*Translated by Agnieszka Szczap*



*Michał Boczek*

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie

## KULT WARTOŚCI CZY KULT NICOŚCI?

W pogoni za tzw. lepszym jutrem pędzimy, nie uświadamiając sobie związanego z nim wymiaru wartości. Dążenie nie powinno być celem samym w sobie. Cel winien określać dobro, którego pożądamy, o które zabiegamy. Pojawia się w tym miejscu pierwsza wątpliwość, a mianowicie, czy obrany przez nas cel przedstawia jakąś wartość, czy może – jak u Jana Twardowskiego – „to, czego pożądam, nie jest mi potrzebne, ale muszę to mieć, bo mają to inni”. Może mieć on rację, pisząc: „Przeminą romanse, czcigodne małżeństwa, jak słonie własnym ciężarem zmęczone. Zostaną tylko malutkie szczęścia – miłości niespełnione”<sup>1</sup>. Wydaje się, że w tych krótkich myślach zawiera się sens i motyw ludzkiego działania, obciążonego emocjami, a nie zawsze kierowanego rozumem. W tym tkwi paradoks ludzkich wyborów, że człowiek częściej działa, a rzadziej o tym myśli.

Atakowani informacjami w dobie cyfryzacji przyjmujemy to, co dla nas dobre i niedobre. Często początkowy obiekt naszego zainteresowania w perspektywie czasu staje się dla nas utrapieniem. Rosnąca podaż informacji niesie za sobą daleko idące konsekwencje, z czego nie każdy zdaje

---

<sup>1</sup> J. Twardowski, *Znaki ufności*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1970; tenże, *Poezje wybrane. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył autor*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

sobie sprawę. Zalew informacji utrudnia rozumowanie, ponieważ ludzki mózg nie potrafi ich ignorować i nadaje większe znaczenie informacji niż jej brakowi. Efektem odbioru informacji jest to, że staje się ona dla nas aktualna i wiarygodna, a w rzeczywistości może przesądzać o błędnej ocenie rzeczywistych zagrożeń. Ludzkie postawy z zasady wydają się trwałe, lecz istnieje szereg instrumentów, za pomocą których można doprowadzić do ich zmiany. Skuteczność reklamy i propagandy, pseudotreści promujących rzekome wartości, które w rzeczywistości degenerują ludzkość, powoduje zgodnie ze słowami Josepha Goebbelsa, że „tysiąc razy wypowiedziana nieprawda staje się prawdą”<sup>2</sup>. Zamiast cieszyć się z dokonania dobrego wyboru, częściej zastanawiamy się, co utraciliśmy. Rozwiązaniem wydaje się stosowanie zasady, aby używać tyle rozumu, ile emocji<sup>3</sup>.

Każdą nową informację ludzki mózg osadza na płaszczyźnie naszych przekonań i doświadczeń, a to, jaką posiadamy wiedzę i doświadczenie, decyduje o trafności dokonanej oceny. Niejednokrotnie wystarczą zaprezentowane gotowe odpowiedzi, aby uznać coś za prawdziwe. Człowiek dość często zapomina o mechanizmach rozumowania, ponieważ nie został nauczony, aby podważać to, co z pozoru wydaje się oczywiste i budować własną hierarchię wartości.

W piśmiennictwie nie można odnaleźć jednolitego opisu mechanizmu oceny świata i ludzkich zachowań według tego, co już znamy, czy tego, co jesteśmy sobie w stanie wyobrazić. Dla dokonania dobrego wyboru obydwie te kwestie mają znaczenie, zatem należy łącznie brać je pod uwagę. By zrozumieć skomplikowane problemy, wystarczają proste, gotowe odpowiedzi płynące z mediów. Jednak rosnąca podaż informacji niesie

---

<sup>2</sup> D. Pietrucha, *17 mgnień III Rzeszy*, „Focus Historia” 2014, nr 12, s. 88.

<sup>3</sup> Człowiek został wyposażony zarówno w rozum, jak i w emocje, trudność polega na korzystaniu z nich w odpowiedniej proporcji. Przewaga rozumu lub emocji w zachowaniu nie jest racjonalna i nie rokuje pozytywnego efektu. Ważne jest odpowiednie przygotowanie do wykorzystania obu tych elementów.

za sobą dalekosiężne konsekwencje, których przeważnie nie zauważamy. „Powszechna dostępność do informacji pogłębia przekonanie o rosnącym zakresie nieodwracalnych kłopotów”<sup>4</sup>. Można by rzec, że wcześniej czy później człowiek stanie się bezwładnym narzędziem maszyny strachu, podejrzliwości, nieufności i totalnej bezradności.

Powstaje pytanie, jak zaradzić temu problemowi, ale aby na nie odpowiedzieć, należy postawić sobie inne: dokąd zmierza człowiek i w jakim celu? Zrozumienie świata wymaga zrozumienia siebie. Należy zacząć od siebie, od odpowiedzi na pytanie, jakim jestem człowiekiem i jakim chcę być w przyszłości. By dobrze wychowywać, samemu trzeba być dobrze wychowanym. W ziemskiej drodze z różnych powodów omijamy rzeczy trudne, te, którym podołanie wymaga należytego przygotowania i wielkiego trudu. Zgodnie z koncepcją Józefa Tischnera człowiek ma twarz i ma maskę. Nie wiadomo jednak, kiedy pokazuje jedno, a kiedy drugie, a właśnie w tym tkwi sedno: ile w nim maski, a ile twarzy. Proporcje te zależą od naszego myślenia i jego realizacji według określonych wartości.

Myślenie „według wartości” jest myśleniem na skrzyżowaniu dróg. Myślenie według wartości określa kierunek swego rozwoju. Myślenie według wartości wykracza poza horyzont bycia, pokazuje, że refleksja nad subiektywnością nie musi być subiektywizmem, a słynna „rzecz”, do której wciąż trzeba wracać, to po prostu inny człowiek<sup>5</sup>.

Nie można myśleć wartościująco bez odróżnienia tego, co jest wartością, od tego, co nią nie jest. Świadomość poznania to relacja między podmiotem a przedmiotem ustanowiona przez akt poznania. Stąd, jak podaje Danuta Gierulanka, zadaniem epistemologii jest m.in. badanie „zachodzących między treścią poznawczego aktu a przedmiotem pozna-

---

<sup>4</sup> M. Kleiber, *Kleiber: Zapanujemy nad przyszłością albo ona nad nami*, <http://www.gazetaprawna.pl/> (17.02.2016).

<sup>5</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011, s. 10.

nia, w szczególności idei, zgodności”<sup>6</sup>. Można wysnuć przypuszczenie, że poznanie uznawanych przez nas idei odzwierciedla hierarchię naszych wartości, decyduje o postawie wobec innych i świata zewnętrznego. Powstaje pytanie, czy tak jest w rzeczywistości.

Rozdźwięk między tym, jakimi ludźmi jesteśmy, a tym, za jakich się uważamy, to jedno z zagadnień nurtujących ludzkość od zarania czasów. Człowiek, jako element świata materialnego, ma nieograniczoną możliwość poznania samego siebie i rzeczywistości. Czy jednak możliwość ta występuje tylko w materialnym wymiarze? Wydaje się, że nie. Sposób postrzegania tomizmu i odnoszenia się do niego jest wolnym wyborem człowieka, lecz ryzykowne wydaje się twierdzenie, iż człowiek stanowi tylko element materialistycznego świata, jako że nie bierze ono pod uwagę stanu ducha. Poruszając się wyłącznie w materialistycznym obszarze, człowiek gubi się w sprzecznościach swojego życia, opartego na grzechu i niepokoju. Współczesna filozofia ludzkiego umysłu zdominowana jest przez różne odmiany materializmu. Materializm w filozofii umysłu głosi, że ludzkie stany umysłowe czy przeżycia psychiczne są tylko stanami materialnymi, a człowiek jako całość – skomplikowaną rzeczą materialną. Argumentem przeciwko jest dualność ludzkiego doświadczenia i wnętrza duszy<sup>7</sup>.

Dwa poglądy na człowieczeństwo przedstawia w artykule *Filozofia w „Granicach”* - „Jakimi ludźmi jesteśmy naprawdę? Czy takimi, jakimi nas widzą inni, czy też takimi, za jakich sami się uważamy?” Dorota Blednicka. Pierwszy „prawdziwy spokój istnienia jest możliwy poprzez pogodzenie się z losem i marnością przyjmującą postać ludzkiego robaka”.

---

<sup>6</sup> D. Gierulanka, *Teoria poznania bez kompromisów*, „Życie i Myśl” 1968, nr 1, s. 61.

<sup>7</sup> S. Judycki, *Umysł i synteza. Argument przeciwko naturalistycznym teoriom umysłu*, RW KUL, Lublin 1995, s. 112 i n.; J. A. Fodor, *The Elm and the Expert*, MIT Press, Cambridge, Mass 1994; R. i I. Ziemiński, *Dusza i dualizm*, „Etyka” 1997, nr 30.

Odmienne to twierdzenie, że „o człowieku stanowi on sam i jego czyny”<sup>8</sup>. Jedna i druga koncepcja daje dużo do myślenia, aczkolwiek poprawne wydaje się pogodzenie ich obu, ich wyważenie, szczególnie w relacjach rodzinnych.

Często słyszy się, że rodzina jest najważniejsza, że jest przyszłością ludzkości, podstawą cywilizacji. Rzeczywistość odbiega jednak od deklaracji. Co na to wpływa i dlaczego? To wynik ludzkiej bierności, nieodpowiedniego przygotowania do bycia rodziną i w rodzinie, brak wzorców ludzkiej powinności i zachowania. Ludzi nie należy postrzegać takimi, jakimi byśmy chcieli ich widzieć, lecz takimi, jakimi są. A jakimi są? Takimi, jakimi chcą być.

To nie świat zewnętrzny przeszkadza człowiekowi, a człowiek światu zewnętrznemu. Jak podkreślał Lew Tołstoj: „największą przeszkodą dla człowieka jest drugi człowiek”. Sytuacja taka niejednokrotnie występuje w dzisiejszym świecie, coraz częściej także w rodzinie<sup>9</sup>. Przyczyny takiego stanu rzeczy pomaga odnaleźć aksjologia – „to, co dla jednego jest wartością, dla drugiego nicością”. Zdaniem Leszka Kołakowskiego jedną z podstawowych wartości jest wiara w Boga.

Dla tego, czyj wzrok przykuwa ziemia, umysł religijny jest jak Iksjon, który uprawiając miłość z obłokami, płodzi monstra. Kto zaś przebywa w świecie wieczystego, przez Boga nadzorowanego Ładu, powiedzieć może coś podobnego o tych, którzy głusi są na głos Boga: to właśnie oni, przykładając wagę do krótkotrwałych i na rychłą zagładę skazanych rzeczy, są łowcami iluzji, poszukiwaczami nicości, a jedyna ludzka współ-

---

<sup>8</sup> D. Blednicka, *Filozofia w „Granicach”* – „Jakimi ludźmi jesteśmy naprawdę? Czy takimi, jakimi nas widzą inni, czy też takimi, za jakich sami się uważamy?”, <http://gr.ostatnidzwonek.pl/a-1287.html> (28.04.2016).

<sup>9</sup> L. Tołstoj, *Szczęście rodzinne. Opowiadania*, tłum. Eleonora Słobodnikowa, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.



nota, jaką zdolni są tworzyć, opierać się musi na chciwości fikcyjnych dóbr i na lęku przed wzajemnym unicestwieniem<sup>10</sup>.

„Czyjaś powinność jest przedmiotem roszczenia każdego, to zaś, co jest powinnością, jest zarazem wartością i na odwrót”<sup>11</sup>. Sytuacja taka stanowi wynik zachodzących globalnie zmian w modelu rodziny, gradacji autorytetów i wzorców. To efekt nikomu nie służących wielowymiarowych podziałów, zawłaszczenia prawa do narzucania swoich racji. Powstaje pytanie, z czego lub z kogo mają brać przykład przyszłe pokolenia i rodziny. Autorytetów i osobowości jest coraz mniej. Nie ma lepszego modelu wychowania jak przez rodzinę. Dobrze funkcjonująca rodzina to sprawny samorząd, sprawne państwo i sprawny świat.

Nie da się prawidłowo funkcjonować w rodzinie, nie zachowawszy symbiozy natury rozumu i ducha. Należy mieć na uwadze, że to, co wiedzą inni, mogą wiedzieć również ja, ale to, co ja czuję, czuję sam. Jak powiedział Marek Cynceron: „rodzina to zwielokrotniony obraz społeczeństwa, a jej kondycja zależy tu i teraz od nas samych”<sup>12</sup>. W prawidłowym kształtowaniu rodziny kluczową rolę odgrywają autorytety, których podstawowym zadaniem winno być pokazywanie i wyjaśnianie – bez narzucania – dlaczego czynić tak, a nie inaczej. Obecne wychowanie przyjmuje raczej formę nakazową, podobnie jak za czasów Ludwika XIV. W człowieku natomiast budzi opór to, czego się boi lub czego nie rozumie, to, co jest swoistym nakazem, ponieważ jest to normalny ludzki odruch buntu. Życie nie zwalnia nikogo z aktywności w poszukiwaniu wartości i z dokonywania ich własnej oceny, co jest jedną z dróg ludzkiej powinności. Sami jesteśmy odpowiedzialni za własne życie wspólnie z innymi i to

---

<sup>10</sup> L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1988, s. 248 i n., za: *Kapłan i błazen – mistyk i sceptyk*, „Tygodnik Salwatorski” 1995, nr 11/12.

<sup>11</sup> L. Kołakowski, *Etyka bez kodeksu*, w: tegoż, *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967.

<sup>12</sup> K. Kumaniecki, *Cynceron i jego współcześni*, Czytelnik, Warszawa 1989.

my właśnie winniśmy wykazać aktywność. Od tego zależy obraz naszych rodzin i naszych społeczności.

Wbrew lansowaniu różnych postaci prawdy jest ona jedna i należy ją znaleźć i w niej pozostać. Błędem jest twierdzenie o wariantowości prawdy. Kluczowe zagadnienie związane z wartością rodziny stanowi pytanie o to, co ją jednoczy i umacnia i co powinno odgrywać taką rolę – czy jest to materializm, wiara, miłość, a może tak powszechny model, który można określić słowami „z zasady razem, a w rzeczywistości osobno”? Świat nie zostanie uleczony sam z siebie, może tego dokonać jedynie człowiek, który winien ze światem zgodnie współżyć i czerpać należne mu korzyści. Świat cywilizowany postrzegany jest jako prężny, zbrojny, zamożny, potrafi sięgnąć przestworzy – a jednocześnie wzbrania się od wzrostu dzietności i od globalnej solidarności. Rodzi się pytanie, dlaczego przeludnienia boją się społeczeństwa bogate i wymierające, a nie skupiska biedy i niepewnego jutra. Z czego bierze początek to całkowite zaprzeczenie temu, co od zawsze ludzkość uważała za najcenniejszą wartość? Dlaczego kult płodności został zastąpiony kultem bezpłodności, ukazującym rodzicielstwo jako niemożliwe i często przeszkadzające w karierze? Czy o taki świat nam chodzi i tak ma wyglądać ludzkie szczęście?

W literaturze coraz częściej zwraca się uwagę, że instynkt przetrwania został zastąpiony dogmatem przyjemności, która wydaje się stanowić nadrzędny cel życia. Ponad wszelką wątpliwość możemy założyć, że intelekt tłamsi instynkt przetrwania. Im bardziej jesteśmy inteligentni, tym bardziej jesteśmy w stanie odejść od swoich instynktów<sup>13</sup>. Często sprzeciwiamy się swojemu wewnętrznemu głosowi, ale naprawdę powinniśmy robić to, co nas najbardziej porusza, nawet jeśli dokładnie nie wiemy dlaczego<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Za: *Zakochane kobiety*, reż. Ken Russel, 1969.

<sup>14</sup> I. Majewska-Opielka, *Instynkt samorealizacji – jedyny instynkt człowieka*, 30.10.2013, <http://www.majewska-opielka.pl/instynkt-samorealizacji-jedyny-instynkt-czlowieka/> (28.04.2016).

W każdym dyskursie o rodzinie pojawia się pytanie, czy posiadanie potomstwa można jeszcze zaliczyć do wartości społecznych. Zdaniem Marka Okólskiego odpowiedzialność za dzietność ponoszą nie tylko sami ludzie, dużą rolę odgrywa w tym państwo, wspierające wysiłek prokreacji i wychowania potomstwa. Demograficzna polityka państwa powinna wspierać przede wszystkim małżeństwa, a nie związki partnerskie czy inne hybrydy. To głównie państwo zapewnia odtwarzalność pokoleń, trwałość opieki nad potomstwem i jego wychowaniem. Obecnie tendencja jest odwrotna – większe wsparcie uzyskują samotni rodzice, niedający gwarancji odtworzenia struktury społecznej i rozwiązania problemów demograficznych<sup>15</sup>.

W ostatnim czasie praktycznie każdego roku wprowadzane są zmiany wspierające rodziców, a sytuacja demograficzna w dalszym ciągu nie ulega poprawie. W polityce prorodzinnej nie chodzi jednak o liczbę zmian, ale o ich konkretność i stabilność. Zmiany pospieszne, koniunkturalne, nie poprawiają sytuacji demograficznej, takie rozwiązania powodują jedynie wśród rodziców większą niepewność i obawę przed podjęciem niełatwej decyzji posiadania dziecka. Żadne apele nie sprawią, że młodzi ludzie zechcą mieć dzieci. Polityka rodzinna stała się obecnie dogmatem, w związku z czym wdrożone mogą zostać nawet nieefektywne zachęty do posiadania dziecka, a przecież nie o taką demografię powinno chodzić. Zdaniem Janusza Czaplińskiego dzieci przestały być dla nas bezwzględnie wartościową, czymś ważnym. Dla wielu młodych par posiadanie dzieci nie stanowi nadrzędnej wartości społecznej, wartością jest natomiast dobra praca i pieniądze<sup>16</sup>. Płyne stąd wniosek, iż zmienił się nie tylko model egzystencjalny Polaków, ale również jego wizja.

---

<sup>15</sup> M. Okólski, *Dziecko to zadanie społeczne*, „Gazeta Prawna” z 9.05.2014, nr 89.

<sup>16</sup> J. Czapliński, *Tylko bogaci cieszą się z dzieci*, „Gazeta Prawna” z 18.04.2014, nr 76.

Poprawie sytuacji demograficznej nie sprzyja liczba rozwiązanych przez rozwód małżeństw. Małżeństw zawiera się coraz mniej, a rozwodów jest coraz więcej. Dla przykładu tylko w 2012 roku w Urzędzie Stanu Cywilnego w Skierniewicach zarejestrowano więcej rozwodów niż małżeństw. Pomiędzy rokiem 2003 i 2015 liczba rozwodów w Polsce wzrosła o 35%. Tylko w 2013 roku w Polsce orzeczono ich ponad 66 tysięcy, a jednym z ich głównym powodów była zdrada. Niepokojące jest to, że w zdradach kobiety zaczynają dorównywać mężczyznom. Kobiety coraz częściej uważają, że w małżeństwie nie trzeba trwać mimo wszystko. Powstaje pytanie, czy to wynik nowej emancypacji kobiet, czy może ich moralnego upadku lub dążenia do wygodnego życia według własnego scenariusza. Zmieniają się również przyczyny rozwodów, są nimi teraz: alkoholizm, niezgodność charakterów, coraz częściej powodem rozwodów staje się światopogląd, a także rozłąka małżonków. Częstość niedochowania wierności małżeńskiej nie wzrasta, ale zdrada łatwiej jest wykrywana. Nigdy w historii polskiego społeczeństwa rozpad małżeństw nie osiągnął tak dużej skali<sup>17</sup>.

W 2013 roku na 181 tysięcy zawartych związków, na skutek rozwodu rozstało się ponad 66 tysięcy par. Jak wynika z badań, pierwszy kryzys przychodzi już po 3–5 latach od zawarcia małżeństwa, wtedy nawet ciąża przestaje motywować do wspólnego pożycia i podtrzymania rodziny, co przez wiele lat cementowało małżeństwa. W takiej sytuacji małżeństwo ani rodzina nie mają żadnego znaczenia, nie stanowią celu życia, co świadczy o upadku wartości. W wyniku zmian obyczajowych związanych z modelem rodziny coraz więcej osób decyduje się na zerwanie z tradycją i dotychczasowym życiem bez względu na cenę tej decyzji. Henryk Domański zwraca uwagę, że coraz częściej ludzie kładą nacisk na samorealizację, autonomię, indywidualizację wyborów i niezależność

---

<sup>17</sup> *Rocznik demograficzny 2014*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.

w związku. Dwa razy więcej rozwodzi się osób ze średnim i zawodowym wykształceniem niż z wykształceniem wyższym, co według niego wypływa z szerszego światopoglądu ludzi wykształconych i większej umiejętności dobierania się w pary<sup>18</sup>. Nie do końca jest to prawdą, gdyż w dużych aglomeracjach miejskich rozwodzą się ludzie z wyższym wykształceniem, ludzie z tzw. świecznika, często postrzegani jako autorytety i osobowości, i dzieje się tak niezależnie od wieku i stażu małżeńskiego. Wydaje się, że przyczyna rozwodów leży gdzie indziej, a mianowicie w zobojętnieniu na poświęcenie się rodzinie, w braku odpowiedzialności za drugiego człowieka. Dobro rodziny zostaje wyparte przez pychę i rywalizację za wszelką cenę o własne dobro. Ludzie potrafią dzisiaj ze sobą rozmawiać głównie o interesach, oprócz współżycia rzadko rozważają wspólny cel. Sama wiara w miłość dziś nie wystarcza, dla dobra związku musi istnieć pomiędzy stronami przyjaźń i zaufanie. Można kochać, nie wierząc w miłość, ale nie da się kochać, nie ufając.

W wypowiedziach ludzi rozwiedzionych często pojawia się termin „szczęście”, dotyczący zazwyczaj szczęścia własnego, a nie rodziny. Czym jest owo szczęście i jakie spełnia w rodzinie zadanie, ukazuje Władysław Tatarkiewicz w dziele *O szczęściu*. Autor podkreśla dwa różne w odbiorze społecznym pojęcia szczęścia – jedno oznacza wybitne wydarzenia, drugie dodatnie przeżycia. W obu rozumieniach wyraz „szczęście” określa coś dodatniego, jednakże ani w jednym, ani w drugim nie oznacza tego wielkiego dobra i naczelnego celu życiowego, za jaki szczęście uchodzi.

Wyobrażenie szczęścia jako zadowolenia z życia nikomu nie jest obce, ale jest nieokreślone: przeciętny człowiek zna je, lecz nie umie przekształcić w jasne i zrozumiałe dla siebie pojęcie. [...] Jeśli każde szczęście jest zado-

---

<sup>18</sup> M. Tomaszewicz, *Polacy rozstają się coraz częściej. Świat rozwodzi się na potęgę*, „Newsweek Polska”, 21.07.2014, <http://polska.newsweek.pl/rozwozy-swiat-rozwodzi-sie-na-potege-a-polacy-mapa-newsweek-pl,artykuly,344134,1.html> (28.04.2016).

wolaniem, to nie każde zadowolenie jest szczęściem. Zadowolenie z poszczególnych rzeczy, nawet bardzo ważnych, ze zdrowia czy spokojnego sumienia lub stanowiska, nie jest szczęściem, jeśli mu nie towarzyszą inne zadowolenia. Do szczęścia potrzebne jest zadowolenie z życia w całości<sup>19</sup>.

Lucjusz Anneusz Senaka w *Mysli* pisze o szczęściu:

Człowiek szczęśliwy jest zadowolony ze swoich czasów, jakiegokolwiek by one nie były, i przychylny swojej kondycji. Szczęśliwy jest, komu rozum każe doceniać wszelkie warunki egzystencji. Gdzie człowiek, tam i okazja do wyświadczenia dobrodziejstwa<sup>20</sup>.

Czy małżeństwo w ujęciu klasycznym zdoła przetrwać? – to coraz częściej pojawiające się pytanie w dyskursie wartości. Należy zakładać, że tak, ale z pewnością zmieni się jego charakter, będzie zawiązywane z innych powodów niż dotychczas. Należy oczekiwać, że zmianie ulegną powody zawierania ślubu. Kiedyś podstawowym elementem takiej decyzji było przede wszystkim zabezpieczenie finansowe. Teraz ta motywacja powoli zanika, kobiety nie potrzebują się z kimś wiązać, by przetrwać. Paradoksalnie to panom może zacząć bardziej zależeć na małżeństwie, a jednym z powodów może być chęć posiadania dzieci.

Dość często próbuje się wmówić człowiekowi, że tradycyjna rodzina, czyli związek mężczyzny i kobiety, to relikwiny czasu, rozwiązanie nierozwojowe, przeczące stojącym przed ludźmi wyzwaniom i godzące w prawo wyboru. Pojawiają się związki jednej płci jako model rodziny, a wraz z nimi

---

<sup>19</sup> W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 10–14; por. tenże, *Historia filozofii*, t. 2, PWN, Warszawa 1993; M. Jaworski, *Władysław Tatarkiewicz*, Interpress, Warszawa 1975, s. 88; I. Smentch, *Wiara i człowiek wierzący w nauczaniu papieża Jana Pawła II i Benedykta XVI*, „Warszawskie Studia Teologiczne” XXI (2011) 2, s. 365–380; por. Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, PWN, Warszawa 1988; Z. Nałkowska, *Granica*, Czytelnik, Warszawa 1993.

<sup>20</sup> S. Stabryła, *Lucjusz Anneusz Seneka. Mysli*, Verum, Warszawa 2008, s. 109–111.



twierdzenia, że polskie prawo takie rozwiązanie dopuszcza. Nic bardziej mylnego – art. 18 Konstytucji RP z 15 kwietnia 1997 roku stanowi, iż „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej”. Nie może być żadnej wątpliwości, że uznawanym przez polskie prawo małżeństwem, jako konstytucyjną wartością, jest związek kobiety i mężczyzny i żadna inna konfiguracja, jak związek partnerski, małżeństwem w świetle stanowiącego w Polsce prawa być nie może. Otwarta pozostaje kwestia rodziny i rodzicielstwa, bo sprawa macierzyństwa wydaje się przesądzona.

Negatywnym skutkiem każdego rozwodu jest trauma dziecka, które nie jest niczemu winne, a za błędy i niedojrzałość swoich rodziców musi zapłacić wysoką cenę. Klasycznym przykładem jest zjawisko tzw. przeciągania dziecka na swoją stronę. Dość często zdarza się, że rozwodzący się rodzice wymagają od dzieci, by zajęły stanowisko w ich sporze. Postawienie dziecka w sytuacji, w której oczekuje się od niego odpowiedzi na pytanie, czy bardziej kocha mamę, czy tatę, burzy jego poczucie bezpieczeństwa. Dziecko nie tylko traci życiowy fundament, ale również prawo do bycia sobą, a często nawet sens swojego życia. Takie rodzicielstwo to nic innego jak przemoc wobec dziecka. W tego rodzaju sytuacjach zawsze przegrywa dziecko, i to niezależnie, które z rodziców, ile i co mu obieca. To przypadek nicości postępowania rodziców wobec swojego potomstwa. Rodzi się pytanie, jaka jest w takiej sytuacji wartość rodziny, dobra wspólnego i rodzicielskiej powinności. W zdrowej rodzinie panuje bliskość, czułość i pełna uważność na siebie. Właśnie wzajemna fizyczna bliskość, czułość i sprawna komunikacja podtrzymują fundamenty relacji<sup>21</sup>.

Czy istnieje na świecie coś, dla czego warto poświęcić dobro rodziny swojego dziecka? Żadna rodzina zastępcza i żaden nowy partner nie

---

<sup>21</sup> M. Kacperek, *Intencja miłości*, „Zwierciadło” 2007, nr 7 (1929).



sprostają naturalnym wymogom i oczekiwaniom dziecka. Matka nie jest w stanie wypełnić roli ojca – i odwrotnie. Takiego braku nie zrekompenzują nawet nieprzeciętnie kochający i dbający o dziecko dziadkowie. Mówiąc zatem „rodzina jest najważniejsza”, należy zdawać sobie sprawę ze szczególnego znaczenia tych słów dla dziecka. Istnieje opinia, że człowiek jest średnią tych, których spotyka w życiu. Na tę średnią niewątpliwie wpływa rzadkie spotkanie rodziców lub spotkanie ich w często zmieniających się okolicznościach.

Podobnie jak podstawą cywilizacji jest prawo rzymskie, religia chrześcijańska i filozofia grecka, tak dla dziecka ostoją jest naturalna rodzina. Kondycję rodziny odzwierciedla jej społeczny obraz, a także jej wpływ na społeczeństwo. Postrzeganie wartości i nicości powinno być podobne do wiary w niebo i piekło. Świata nie można w prosty sposób zbawić lub naprawić, ale trzeba próbować go zmieniać tak, aby być zdolnym do rozróżnienia przepłatających się w życiu człowieka wartości i nicości.

### **Podsumowanie**

Pomimo wielu istniejących naukowych opracowań na temat rodziny, nadal pozostaje otwarte pytanie, co stanowi fundament dzisiejszej rodziny i co winno nim być: materializm, wiara, miłość czy propagowany obecnie model, który można określić słowami „w rodzinie razem, w rzeczywistości osobno”. Świat nie uzdrowi się sam, musi to uczynić człowiek, który winien z nim zgodnie współżyć i czerpać należne mu korzyści. To dla nicości, a nie dla wartości, ludzie zgotowali trudną sytuację na ziemi innym. Świat wyraźnie „zapędził się” na wielu płaszczyznach i w wielu obszarach i nie ma pomysłu, co dalej i jak sobie z tym poradzić. Czy taki ma być sens naszego życia? Można powtórzyć początkowe pytanie: dokąd zmierza człowiek i w jakim celu? To przesłanie na dziś i jutro nie tylko dla jednostki, ale dla całej ludzkości. Pomiędzy kodeksem diabła a Biblią

istnieje zasadnicza różnica – pierwszy jest emanacją nicości, a Biblia to ponadczasowe dzieło, będące drogowskazem wartości.

W rozważaniach filozoficznych Fryderyka Nietzschego znajdujemy negację istnienia trwałych, obiektywnych wartości na rzecz wartości subiektywno-biologicznych<sup>22</sup>. Jego zdaniem silni cenią dostojność, godność osobistą, stanowczość, sprawność, pewność działania i bezwzględność w realizacji zamierzonych działań. Słabi oceniają to, co im sprzyja, a więc litość, czułość serca, miłość, altruizm i ambiwalencję<sup>23</sup>. Coraz częściej zwraca się uwagę, że nie można zrozumieć pojęcia wartości bez kontekstu filozoficznego. Psychologowie rozpatrują wartości ze względu na ich znaczenie w życiu psychicznym człowieka, socjologowie biorą pod uwagę regulacyjne funkcje wartości w życiu społecznym, antropologów interesuje wpływ wartości na tworzenie i upowszechnianie dóbr kultury, wreszcie teologia moralna ma zawsze charakter normatywny – określa, jakie czyny są dobre, a jakie złe<sup>24</sup>.

W zróżnicowanym obszarze definicji wartości aksjologia filozoficzna sięga do rzeczywistości ludzkiej egzystencji, wskazując, że „nasz świat jest światem wartości”. Świat człowieka to świat piękna, a zarazem brzydoty, świat prawdy i kłamstwa, świętości i diaboliczności. Człowiek żyje wartościami i wartościuje. W filozofii klasycznej za transcendentalne przyjmuje się dobro, piękno i prawdę. Poczynając od Platona, wartości autonomiczne w zmiennej rzeczywistości są tożsame z bytem i w pełni obecne w bycie. Dla wielu ludzi świat absolutyzmu stanowi kontrast ludzkiego umysłu – abstrakcję nadbudowaną nad wartościami. Dla naturalizmu ak-

---

<sup>22</sup> W. Giertych, *Etyka teologiczna czy teologia moralna?*, Opoka.org.pl (30.08.2010); W. Benedyktowicz, *Co powinniśmy czynić. Zarys ewangelickiej etyki teologicznej*, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1993, s. 9–10.

<sup>23</sup> M. Szymański, *Młodość wobec wartości*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 10 i n.

<sup>24</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003, s. 17.

sjologicznego rzecz jest wartościowa, ponieważ jest pożądana, a nie dlatego jest pożądana, że stanowi wartość<sup>25</sup>. Zwolennicy emotywizmu zwracają uwagę na niedefiniowalność terminów wartościujących, ponieważ brak jest dla nich empirycznych desygnatów. Ich zdaniem wartości nie istnieją, więc nie występuje też zagadnienie ich poznawalności. Terminy i sądy wartościujące służą jedynie do wyrażenia postaw emocjonalnych i wzbudzenia ich u innych<sup>26</sup>.

Biorąc pod uwagę trwający dyskurs nad wartościami, nieuprawnione wydaje się twierdzenie, że żyjemy w stanie totalnej nicości, jak również w stanie wszechwładzy wartości. Pojęcia te wzajemnie się wykluczają, choć można postawić tezę, że nie byłoby wartości bez nicości, i odwrotnie. Zrozumienie świata wymaga umiejętności odróżnienia nieba od piekła, prawdy od kłamstwa – a także wartości od nicości. W przeciwnym wypadku może zapanować pseudoporządek: to, co jedni określą jako wartość, dla innych będzie nicością. Ludzką ułomnością jest błędzić, ale błędu nie można interpretować, stosując prawo urzędnicze przed prawem sądowym. Istnieje głęboka potrzeba rozważań nad wartościami, będącymi kluczowym zagadnieniem naszych czasów. Z każdym dniem jesteśmy zaskakiwani sytuacjami, z którymi nie bardzo sobie potrafimy poradzić. Wydaje się, że żyjemy między czasem bezpowrotnie utraconych pewników a czasem, gdy stare sposoby działania przestają funkcjonować. Nie wiemy, co je zastąpi – oby w naszych działaniach przeważał świat wartości nad światem nicości.

---

<sup>25</sup> Tamże, s. 16 i n.; J. Tischner, *Myslenie według wartości*; J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 568.

<sup>26</sup> T. Styczeń, w: K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 19.

### Bibliografia

- Benedyktowicz W., *Co powinniśmy zrobić. Zarys ewangelickiej etyki teologicznej*, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1993.
- Blednicka D., *Filozofia w „Granicy” – „Jakimi ludźmi jesteśmy naprawdę? Czy takimi, jakimi nas widzą inni, czy też takimi, za jakich sami się uważamy?”*, <http://gr.ostatnidzwonek.pl/a-1287.html> (28.04.2016).
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003.
- Czapliński J., *Tylko bogaci cieszą się z dzieci*, „Gazeta Prawna” 2014, nr 76.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992.
- Giertych W., *Etyka teologiczna czy teologia moralna?*, Opoka.org.pl (30.08.2010).
- Gierulanka D., *Teoria poznania bez kompromisów*, „Życie i Myśl” 1968, nr 1.
- Jaworski M., *Władysław Tatarkiewicz*, Interpress, Warszawa 1975, s. 88.
- Kacperek M., *Intencja miłości*, „Zwierciadło” 2007, nr 7.
- Kapłan i błazen – mistyka i sceptyka*, „Tygodnik Salwatorski” 1995, nr 11/12.
- Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, PWN, Warszawa 1988.
- Kleiber M., *Kleiber: Zapanujemy nad przyszłością albo ona nad nami*, <http://www.gazetaprawna.pl/> (17.02.2016).
- Koślakowski L., *Etyka bez kodeksu*, w: tenże, *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967.
- Kumaniecki K., *Cycon i jego współczesni*, Czytelnik, Warszawa 1989.
- Majewska-Opielka I., *Instynkt samorealizacji – jedyny instynkt człowieka*, 30.10.2013, <http://www.majewska-opielka.pl/instynkt-samorealizacji-jedyny-instynkt-czlowiek/> (28.04.2016).
- Okólski M., *Dziecko to zadanie społeczne*, „Gazeta Prawna” 2014, nr 89.
- Pietrucha D., *17 mgnień III Rzeszy*, „Focus Historia” 2014, nr 12.
- Rocznik demograficzny 2014*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.
- Smentch I., *Wiara i człowiek wierzący w nauczaniu papieża Jana Pawła II i Benedykta XVI*, „Warszawskie Studia Teologiczne” XXI (2011) 2, s. 365–380.
- Stabryła S., *Lucjusz Anneusz Seneka. Myśli*, Verum, Warszawa 2008, s. 109–111.

- Starowicz L., *O miłości*, Wydawnictwo Czerwone i Czarne, Warszawa 2012.
- Szymański M., *Młodzież wobec wartości*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 2, PWN, Warszawa 1993.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.
- Tołstoj L., *Szczęście rodzinne. Opowiadania*, tłum. E. Słobodnikowa, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
- Tomaszkiewicz M., *Polacy rozstają się coraz częściej. Świat rozwodzi się na potęgę*, „Newsweek Polska” 21.07.2014, <http://polska.newsweek.pl/rozwoy-swiat-rozwodzi-sie-na-potege-a-polacy-mapa-newsweek-pl,artykuly,344134,1.html> (28.04.2016).
- Twardowski J., *Poezje wybrane. Wyboru dokonat i wstepem opatrzyt autor*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Twardowski J., *Znaki ufności*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1970.

## CULT OF VALUE OR CULT OF NOTHINGNESS?

### Summary

A responsible human is one of the most important challenge in creating modern societies. It is not possible to talk about a bright society not taking moral efficiency into consideration. Morally efficient individual means morally efficient collective, city and a country. On every stage of civilization development efficiency was required from an individual, but was it also moral efficiency that was required? Not only the form of human existence is being changed but also behaviour in society. That used to be considered basic human challenges today is beyond its standards. The world is becoming multicultural, supranational and over continental. Today's world is the interdisciplinary world and is everywhere, where there are good conditions for it. However, is there a place for moral abilities in it? One cannot talk about the sustainable human development

without moral values. As a rational being, a man is to rely on moral values but is not always aware of that. Human relationships need to include some aspects of moral efficiency despite the fact that what for one person is the value for the other can be nothingness. A lot is depended on moral values and correct human relationships. The world will not cure itself, it must be done by a human who is supposed to coexist with the world and draw rightful benefits. The aim of this study is to present the essence of human behaviour in terms of moral values from an interdisciplinary point of view. It is also a summary of the human way of thinking saddled with the problem of difficulty of choices, as well as, the attempt to find the answer to the question whether in the era of materialism there is still a place for moral values?

*Translated by Agata Kotucka*



## ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

### Zupa z kamienia

Żył sobie kiedyś podróżnik, który był bardzo głodny. Po trzech dniach postu dotarł do pewnej wioski. Jednak była ona najbardziej podłą wioską w całej okolicy. Jej mieszkańcy posiadali pełne spiżarnie, ale talerze zawsze były puste: nigdy nikogo nie zapraszali. Mówili: „Trzeba oszczędzać. Nigdy nie wiadomo, może przyjść z wizytą jakiś przyjaciel”. W rzeczywistości byli tak chciwi i skąpi, że żaden z nich nie miał nikogo, kto chciałby go odwiedzić. Puk, puk, puk – zapukał podróżnik do pierwszych drzwi w wiosce.

– Kim jesteś? Czego chcesz? – wrzasnął jakiś głos. – Na pewno chcesz czegoś za darmo, tak? Idź stąd, nie mam ci nic do dania! U mnie nie wyrzucą się niczego!

Podróżnik spróbował zapukać do następnego domu. Otrzymał taką samą odpowiedź. I tak szedł od jednego domu do drugiego, aż wreszcie zapukał do domu wójta, który znajdował się na głównym placu wioski.

– Chciałem poprosić tylko o odrobinę wody – powiedział z uśmiechem do skrzywionej twarzy, którą zobaczył w szparze drzwi – gotuję właśnie przepyszną zupę z kamienia.

Szpara w drzwiach zrobiła się większa:

– Powiedziałeś: zupa z kamienia?

– Tak – odrzekł niewinnie podróżnik. – Mam pewien magiczny kamień i potrzebuję tylko odrobiny wody, aby ugotować z niego przepyszną zupę.



Wójt wymamrotał coś pod nosem, ale po chwili przyniósł wiaderko z wodą.

– Jaki pan uprzejmy – szepnął podróżnik – może zechciałby mi pan towarzyszyć? Nie, żebym uważał się za kogoś bardzo ważnego, ale mówią, że na świecie nie ma nic lepszego od mojej zupy z kamienia, którą chciałbym się z panem podzielić. A może miałby pan trochę większy garnek?

– Nigdy o niczym podobnym nie słyszałem – wymamrotał wójt.

Przyniósł największy kociołek, jaki miał, i podał go podróżnikowi. Ten rozpałił ogień na środku placu, wyjął z torby duży kamień, wyczyścił go, a następnie włożył do kociołka.

Już po chwili wiadomość o cudownym kamieniu, który gotowano na placu, obiegła całą wioskę. Prawie wszyscy jej mieszkańcy zebrali się naokoło podróżnika i jego garnka.

– I będziesz to jadł? – zapytała jakaś dziewczynka z obrzydzeniem.

– Oczywiście – odpowiedział podróżnik. – Zupa z kamienia jest jeszcze lepsza, jeżeli się do niej włoży cebulę, ale skoro jej nie mam, to zjem i taką. Chwilę później jakaś ręka podała mu cebulę.

– Dziękuję pani – powiedział podróżnik, wrzucił cebulę do zupy i spróbował, jak smakuje:

–Hm, jaka pyszna.

Ludzie przyglądali się mu z coraz większym zdziwieniem.

– Zupa z kamienia jest najlepsza, jeżeli dodać do niej cebulę i wsypać garść fasoli, ale taka też jest smakowita...

Po chwili jakiś zadyszany chłopiec przybiegł z garnuszkiem pełnym fasolek.

– Chętnie je przyjmę – rzekł podróżnik, wysypując fasolkę do garnka – ale pod warunkiem, że będziesz jadł razem ze mną.

Gospodynie przypatrywały się zupie z niedowierzaniem, kręcąc nosem.

– Tak, tak, wiem, o czym myślicie – dodał wędrowiec – jesteście wszyscy tacy sami. Kręcicie nosem, kiedy widzicie, że w zupie oprócz cebuli i fasoli, nie ma grzybów...

– Ja zawsze wkładam grzyby! – powiedziała nauczycielka o imieniu Hortensja. Pobiegła do domu i przyniosła koszyczek z grzybami, które podróżnik natychmiast dorzucił do gotujących się w wodzie cebuli i fasoli.

– Och tak, jest jeszcze trochę bladziutka – rzekł wędrowiec. – Ładnego koloru dodaje zupie, poza fasolą i grzybami, kawałek mięsa. Ale skąd go wziąć?

– Mięso! Mięso! – zawołał rzeźnik, sam również podekscytowany wizją skosztowania zupy z kamienia. Pobiegł i przyniósł piękny kawałek mięsa oraz co najmniej metr kielbasy. Chwilę później i one znalazły się w tym samym miejscu, co pozostałe produkty.

Podróżnik spróbował.

– Jeszcze jeden kartofelek i jedna lub dwie rzepy, a zupa byłaby godna, aby posilił się nią jakiś wspaniały król!

– Och tak, tak! Kartofelki! I rzepa! Dwie kobiety natychmiast podwinęły rękawy i pobiegły co sił w nogach na pole, gdzie zaczęły wygrzebywać kartofle i rzepę.

– Jeżeli chcecie mi pomóc, przynieście talerze i łyżki... – powiedział serdecznie wędrowiec. – Aha, i jeszcze obrus! – dodał.

– A czy nie potrzeba odrobiny soli? – spytała inna kobieta i natychmiast pobiegła do domu, aby przynieść sól.

Wspaniała zupa zaczęła się niemal wylewać z garnka: cebula i fasola, grzyby i mięso, rzepa i kartofle... nie wspominając już o kamieniu. Już na sam zapach wszystkim ciekła ślinka. Piekarz przyniósł dwanaście chrupiących chlebów, ktoś inny przyniósł ser, a sam karczmarz dorzucił pełen gąsior młodego wina. Do tego kilka gospodyń przyniosło jeszcze pyszne ciasto z jabłkami.

Na środku placu rozłożono wielki obrus, wszyscy się rozsiedli, a wędrowiec wlewał im do talerzy parującą cudownym zapachem zupę. Wszyscy jedli z radością, a po wspaniałym jedzeniu i winie śpiewali wesoło, ile tylko sił w płucach.

– Och, to najwspanialszy obiad, jaki kiedykolwiek miałem w ustach! – westchnął z zadowoleniem wójt, jak tylko skończył jeść. – Ten twój kamień jest naprawdę niezwykły.

– Podaruję go wam, kochani przyjaciele – powiedział wędrowiec.

– Co? Naprawdę podarujesz nam ten czarodziejski kamień? – pytali z uśmiechniętymi oczyma mieszkańcy wioski.

– Będziemy mogli częściej się spotykać na wspólnym jedzeniu zupy z kamienia. I nie będzie nas to kosztowało ani grosza!

– No właśnie – przytaknął wędrowiec, wkładając płaszcz. – Nie zapomnijcie tylko dodać do niej szczypty soli, kilku fasolek i grzybków, cebulki i kawałka mięsa...

– Oczywiście, że nie zapomnimy.

– Bo zorientowałem się, że to właśnie te drobne dodatki powodują, że zupa robi się wspaniała – zakończył wędrowiec, zanim znowu ruszył w drogę.

*W rzeczywistości kamień „ugotowany” w zupie to egoizm mieszkańców wioski. Dzięki prostej i genialnej sztuczce wędrowca wioska odnalazła jedność oraz potrzebę dzielenia się z innymi<sup>1</sup>.*

*Ile dobra jest niszczone przez mój i Twój egoizm?*

*Jego „ugotowanie” jest istotnym elementem moralnego usprawnienia...*

---

<sup>1</sup> B. Ferrero, *365 krótkich opowiadań dla ducha*, Wydawnictwo Emmanuel, Warszawa 2009, s. 198–201.

## NOTY O AUTORACH

**Michał Boczek** – doktor nauk prawnych, ekonomista, socjolog, elektroenergetyk; słuchacz studiów podyplomowych w Katedrze Kryminalistyki i Medycyny Sądowej Uniwersytetu Jagiellońskiego; prowadzi kancelarię prawną i kancelarię podatkową. Związany z Katedrą Prawa Karnego Uniwersytetu Humanistycznospołecznego. Zainteresowania badawcze: ekonomia, socjologia, filozofia i psychologia, w szczególności prawo karne, rodzinne, skarbowe, podatkowe i cywilne pod kątem szeroko pojmowanej świadomości prawnej, a także socjologia prawa.

**Daria Bieńkowska** – magister, prawnik. Zatrudniona w Instytucie Prawa i Dyplomacji w Wyższej Szkole Bankowości w Gdyni; negocjator i mediator stały sądowy ds. rodzinnych przy Sądzie Okręgowym w Gdańsku i Ośrodku Pomocy Rodzinie. Zainteresowania badawcze: karnistyka, kryminologia i kryminalistyka, przestępstwa gospodarcze, przestępczość zorganizowana, prawo medyczne, amerykańskie prawo i filozofia deliktów medycznych.

**Anna Jazukiewicz** – magister psychologii; prowadzi na umowę-zlecenie zajęcia dydaktyczne w Katedrze Nauk o Rodzinie Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia środowiskowa, psychologia miejsca, psychologia pozytywna, psychologia kliniczna, psychologia społeczna.

**Aneta Kamińska** – magister pedagogiki ogólnej, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt Katedry Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: edukacja wczesnoszkolna, ogólna i porównawcza, edukacja przyrodnicza, metodyka nauczania języka angielskiego, komunikacja alternatywna, organizacja i zarządzanie w oświacie.

**Ryszard Kozłowski** – doktor habilitowany nauk teologicznych, profesor Akademii Pomorskiej w Słupsku; kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej Instytutu Pedagogiki i Pracy Socjalnej Wydziału Nauk Społecznych. Zainteresowania badawcze: filozofia egzystencjalna, aksjologia, filozofia człowieka, filozofia religii, personalizm, bioetyka.

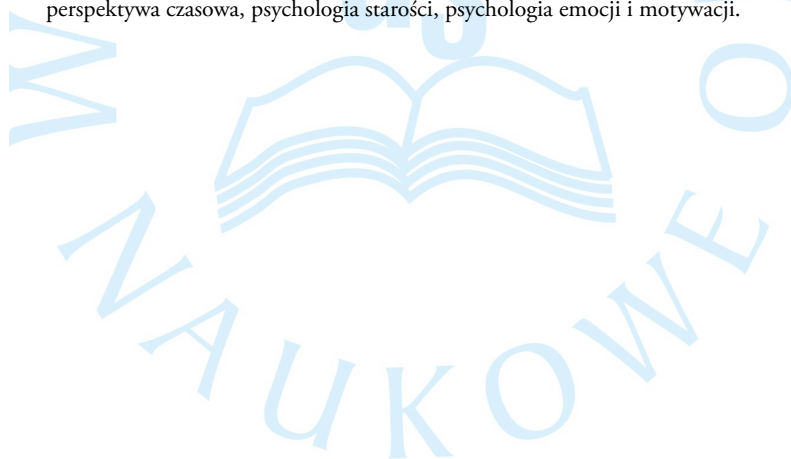
- Lucyna Majewska** – magister socjologii, doktorantka w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania badawcze: filozofia anglosaska, filozofia człowieka, etyka, psychologia moralności, wychowanie do wartości.
- Zofia Olek-Redlarska** – doktor nauk pedagogicznych; adiunkt Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze: kultura i literatura dziecięca.
- Gloria Rondón** – magister religioznawstwa; Pontificia Universidad Javeriana, Bogotą. Zainteresowania badawcze: emocje pozytywne w rozwoju dzieci i młodzieży, przebaczenie, wzajemność pośrednia w literaturze świeckiej i religijnej.
- Małgorzata Agnieszka Samujło** – doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki w zakresie pedeutologii, magister psychologii, adiunkt Zakładu Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania badawcze: zarządzanie czasem w aspekcie edukacyjnym, teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli, emisja głosu w pracy nauczycieli, zadania dydaktyczne i wychowawcze szkoły, otwartość w komunikacji oraz techniki uczenia się.
- Anna Starkowska** – magister psychologii, doktorantka Uniwersytetu w Greifswaldzie i wykładowca w Katedrze Psychiatrii Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: psychologia osobowości i procesów poznawczych, psychometria, statystyka oraz metodologia badań społecznych i medycznych.
- Justyna Strykowska-Nowakowska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt Zakładu Dydaktyki Historii Wydziału Historycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: kompetencje zawodowe nauczycieli, głównie kompetencje wychowawcze, oraz problematyka wychowania i wartości w edukacji człowieka przez całe życie.
- Daria Suhecka** – magister psychologii, doktorantka i wykładowca na umowę-zlecenie w Katedrze Psychiatrii Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie; psycholog w Stowarzyszeniu MONAR – Ośrodku Leczenia, Terapii i Rehabilitacji Uzależnień w Babigoszcy. Zainteresowania badawcze: psychologia uzależnień, neuropsychologia, psychologia osobowości, psychopatologia.
- Roman Szałachowski** – magister psychologii i pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Ogólnej. Zainteresowania badawcze: różne aspekty jakości życia małżeńskiego.

**Małgorzata Szcześniak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Ogólnej. Zainteresowania badawcze: emocje pozytywne, wartości i zachowania pro społeczne, wzajemność pośrednia.

**Agata Hiacynta Świątek** – studentka psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia, antropologia kulturowa, literatura, sztuki plastyczne, zoologia i mineralogia.

**Andrzej Michał de Tchorzewski** – profesor zwyczajny, doktor habilitowany nauk humanistycznych, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania, aksjologia pedagogiczna, deontologia nauczycielska, pedagogika rodziny.

**Celina Timoszyk-Tomczak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka. Zainteresowania badawcze: psychologia temporalności, perspektywa czasowa, psychologia starości, psychologia emocji i motywacji.





Komitet 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](http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny)

*Studia Pedagogiczne*

[www.spedagogiczne.ptp-pl.org](http://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:

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Pedagogiczny ChAT

00-246 Warszawa, ul. Miodowa 21c

[www.pan.uz.zgora.pl/](http://www.pan.uz.zgora.pl/)