



EDUKACJA DZIECI I MŁODZIEŻY

do osobistego wyboru
moralnych zachowań jako
forma przeciwdziałania
propagowaniu zachowań
sprzyjających demoralizacji

ANNA MALEC

MINISTERSTWO
SPRAWIEDLIWOŚCI



FUNDUSZ
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości
www.funduszsprawiedliwosci.gov.pl



**Laboratorium
Wolności
Religijnej**

Materiał ekspercki
pt. „Edukacja dzieci i młodzieży
do osobistego wyboru moralnych zachowań”,
powstał na potrzeby realizacji
projektu realizowanego przez
Laboratorium wolności religijnej.

Toruń 2020



SPIS TREŚCI

Rozdział 1

Wartości moralne w perspektywie pedagogicznej	11
1.1. Definicja, klasyfikacje, funkcje wartości moralnych	11
1.2. Wartości moralne młodych – przegląd badań	14

Rozdział 2

Etapy rozwoju człowieka i ich wpływ na wybór zachowań moralnych	21
2.1. Dziecko do 7 roku życia	21
2.2. Dziecko w wieku 7-12 lat	22
2.3. Dziecko w wieku 12-18 lat	23
2.4. Młodzi dorośli (18-35 lat)	23

Rozdział 3

Wybrane czynniki mające wpływ na osobisty wybór zachowań moralnych	29
3.1. Poczucie własnej wartości	29
3.2. Empatia	30
3.3. Krytyczne myślenie i autonomia	31
3.4. Rezyliencja i odporność psychiczna	32
3.5. Religijność	34
3.6. System rodzinny	35
3.7. Środowisko rówieśnicze	36
3.8. Środowisko globalne i mass media	37

Rozdział 4

Edukacja dzieci i młodzieży do osobistego wyboru moralnych zachowań – propozycje metodyczne	43
4.1. Edukacja do wartości	44
4.2. Edukacja do wielokulturowości	48
4.3. Edukacja kulturalna	49
4.4. Edukacja przez przygodę	50
4.5. Edukacja przez teatr	51
4.6. Edukacja do uważności	52

Zakończenie	54
-------------	----

Bibliografia	58
--------------	----

A stylized, graphic illustration of two hands reaching towards each other. The hands are rendered in a bold, pop-art style with thick black outlines and flat colors. The upper hand is primarily light blue and white, with a maroon palm. The lower hand is primarily teal and yellow, with a maroon palm. The background consists of large, angular geometric shapes in shades of blue, teal, and maroon. A white, torn-paper-like corner is visible on the right side of the image.

ROZ DZIAŁ

1.1 Definicja, klasyfikacje, funkcje wartości moralnych

Punktem wyjścia dla poszukiwań definicji wartości w perspektywie pedagogicznej jest pochodzenie słowa *pedagog*. Termin ten ma źródło w języku greckim, gdzie *paidagogos* historycznie oznacza prowadzący chłopca. Określenie wywodzi się od funkcji niewolnika odprowadzającego dzieci wolnych obywateli na miejsce ćwiczeń fizycznych, zwane palestrą. Początkowo od niewolnika oczekiwano opieki nad dzieckiem, później uczenia pisanie i czytanie oraz kierowania duchowo-moralnego, tj. wychowania. W takim rozumieniu pedagogika jest *sztuką skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych, metaforycznie rzecz ujmując „uprawa ludzkiego ducha”, zaś podstawowym zadaniem współczesnych pedagogów jest prowadzenie człowieka do świata wartości*¹.

Pojęcie *wartość* pochodzi również z języka greckiego, gdzie oznacza w pierwotnym sensie „siłę” usprawniającą człowieka do podjęcia określonego działania. Jednocześnie oznacza też pewną „moc”, która pociąga ku sobie (...), ujawnia i respektuje wolność człowieka. To dzięki niej wartości stają się rozpoznawane i afirmowane. Człowiek bowiem w sposób wolny wybiera (bądź odrzuca) to, co jawi mu się jako wartościowe. Dopiero ta wartość, która zostaje wybrana przez człowieka w sposób wolny, w pełni świadomy, staje się przedmiotem jego pragnień. Człowiek chce ową wartość „oswoić” (uczynić swoją), pragnie ją realizować („urzeczywistnić”)².

Krystyna Chalas pisze o tym, że wartość to to, co cenne, ważne i godne człowieka, grup i wspólnot ludzkich, co prowadzi do jego integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa, do rozwoju integracji społecznej zanurzonej w budowaniu dobra wspólnego³. Przywołaną definicję wzmacnia myśl Marka Dziewieckiego, który przez

wartości rozumie cele oraz kryteria postępowania, bezpośrednio wynikające z godności człowieka oraz tą godność chroniące. Są one udziałem empirycznego przeżycia i chronią przed skrzywdzeniem siebie oraz innych⁴. Tak pojmowane wartości pełnią zarówno rolę osobowościotwórczą, jak i profilaktyczną – zapobiegają konsekwencjom nadużyć błędnie pojmowanej wolności, jakie mogą pojawić się wskutek zaburzonego procesu nabywania życiowych doświadczeń⁵.

W świat wartości wpisana jest godność jednostki, jej rozwój, pełnia człowieczeństwa i cele wychowania. Andrzej M. de Tchorzewski mówi o tym, iż *wszystkie wartości, jakimi kieruje się człowiek w doskonaleniu własnej osoby, mają wymiar i kontekst moralny oraz stanowią fundament wychowania w zakresie różnych jego obszarów. Mówimy o autentycznym wychowaniu intelektualnym człowieka wówczas, gdy jego podstawą jest prawda, wiedza, erudycja, dociekliwość poznawczą, krytycyzm; o wychowaniu moralnym – gdy przyjmujemy jako wartości dobro, sprawiedliwość, tolerancję, altruizm; o wychowaniu estetycznym – gdy są nimi piękno, zachwyt, wrażliwość na dzieła sztuki, o 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*⁶.

Efektom wychowania jest wykształcenie w człowieku sprawności moralnej, która, obok sprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej jest związana z podejmowaniem świadomego wysiłku ukierunkowanego na własny rozwój. Sprawność moralna jest stałą skłonnością do realizacji dobra (pod warunkiem posiadania zdolności od-

1. Zob.: R. Adamczewski, O (bez)sensie studiowania pedagogiki, Studia Sieradzana 2013 nr 4, s. 35.

2. K. Podstawka, Młodzież szkolna wobec wartości moralnych, Tom 1: Wartości moralne w stylach życia młodzieży, Lublin 2017, s. 30-31.

3. Za: K. Chalas, E. Winiarczyk, Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, Lubelski Rocznik Pedagogiczny T. XXXVII, z. 1 – 2018, s. 144.

4. Za: K. Podstawka, dz. cyt., s. 51.

5. Tamże, s. 51.

6. A.M. de Tchorzewski, Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych, [w:] Sprawności moralne a wartości, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2017, s. 25.

różniania dobra od zła). Wyraża się ona *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 ukierunkowana na dobro (...), to praktyczny wymiar cnót i wartości, do których dochodzi się poprzez właściwie zorganizowane procesy pedagogiczne, dzięki którym człowiek je nabyma, kształtuje w sobie poprzez ich rozumienie i potwierdzając ich istnienie w swoim postępowaniu*⁷.

Prekursor myślenia o wartościach moralnych w pedagogice, Heliodor Muszyński, określa je jako *zespoły obowiązków, do wypełnienia których zobowiązany jest człowiek z racji przynależności do społeczeństwa, i wyróżnia cztery ich grupy. Pierwszą stanowią obowiązki ukierunkowane na dobro i społeczny pożytek. Drugą – wartości wynikające z międzyosobowej relacji. Trzecią – solidarność, życzliwość. Czwartą – obowiązki rozwijające pozytywny stosunek do innych oraz istotne w procesie samowychowania*⁸. Krzysztof Podstawka natomiast ujmuje je jako *wartość transcendentną, przynależną człowiekowi jako osobie, pozostającą w relacji do niej i jedynie przez nią nabywaną, a następnie urzeczywistnianą w sposób świadomy i wolny w wymiarze indywidualnym i społecznym*⁹.

Maria Chymuk uważa z kolei, że jedynie człowiek pojmowany jako osoba ma w sobie zdolność

do dojrzałego urzeczywistniania wartości w sposób wolny, ze świadomością motywów, intencji zamierzeń, czynów, pobudek. Autorka formułuje ważny postulat pedagogiczny: tylko *nychowaneco urobiony* człowiek może realizować wartości moralne w swoim życiu. Chodzi tutaj o takie zaplanowanie procesu formacji intelektualnej i duchowej dzieci i młodzieży, aby ukształtować w nich sumienie, pojmowane w wymiarze umiejętności dokonania krytycznej oceny podejmowanych działań oraz potrzeby dążenia do postępowania w sposób moralny¹⁰.

Mieczysław Łobocki wśród wartości moralnych wymienia altruizm (który utożsamia z miłością), poczucie odpowiedzialności, bycie osobą, wolność, sprawiedliwość, tolerancję, nieszkodzenie oraz prawdę. Ryszard Jedliński wyróżnia wśród nich bohaterstwo, godność, honor, przyjaźń, miłość, odpowiedzialność, skromność, sprawiedliwość, szczerość, uczciwość, wierność. Dietrich von Hildebrand wymienia prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy, dobroć¹¹.

Wartości moralne pełnią bardzo ważne funkcje w rozwoju i wychowaniu młodego człowieka:

Funkcja celowościowa	Urzeczywistnienie wartości w realnym życiu jest celem procesu wychowania pojmowanego jako droga, na której poszczególne wartości stanowią punkty orientacyjne – chronią przed zagrożeniem (prewencja) oraz wyznaczają kierunek. Pomagają sformułować cele egzystencjalne. Stanowią czynnik wspierający integrację wewnętrzną, wyrażającą się w spójności postaw i zachowań.
Funkcja treściowa	Nie istnieje wychowanie bez wartości. Życie bez wartości jest pozbawione człowieczeństwa (stanowi zaprzeczenie rozwoju). Wartości objawiają się w codziennej, obiektywnej rzeczywistości, gdzie jednostka stawiana jest w sytuacji wyboru moralnego, opowiadania się za lub przeciw, rozróżniania pomiędzy dobrem a złem. Każda sytuacja stanowi moment wprowadzania w świat wartości oraz rozwoju moralnego ¹² .
Funkcja informacyjna	Ukazuje jakość i rezultaty wychowania moralnego oraz samopoznania. Umożliwia analizę procesu wychowania oraz rozpoznanie stopnia rozwoju moralnego człowieka po to, by adekwatnie zaplanować oddziaływania – metody, narzędzia, cele. Stanowi fundament refleksji nad własnym życiem, kompetencjami, umiejętnościami, obrazem siebie.
Funkcja integracyjna	Wspólnota wartości jest ważnym budulcem relacji międzyosobowych w wymiarze jednostkowym (człowiek-człowiek) i zbiorowym (człowiek – grupa). Stanowi płaszczyznę zbliżenia duchowego, emocjonalnego, porozumienia w kontekście dążeń, budowania dialogu oraz kształtowania zmiany społecznej.
Funkcja determinująca	Wartości pojmowane w kategoriach mocy napędowej, która kieruje w stronę poznania siebie, innych, świata oraz odpowiedzialnego zarządzania własnym życiem. Ma to szczególne znaczenie w relacji wychowanek – wychowawca, ponieważ każde oddziaływanie wychowawcze jest nacechowane aksjologicznie. ¹³

12. W tym sensie mówienie o istnieniu tzw. neutralności moralnej w wychowaniu jest swoistą fikcją. W związku z tym, że z swej definicji wychowanie stanowi proces zakładający wymiar interpersonalny (prowadzenie ku), zaś świadomość wychowawcy wyraża się poprzez poświadczanie przekonań, internalizację wartości oraz afirmację określonej rzeczywistości owa neutralność zakładałaby konieczność pozbawienia wychowawcy własnej tożsamości. W tym kontekście ważnym aspektem jest raczej kształtowanie osobistej odpowiedzialności wychowawcy w zakresie respektowania wolności sumienia i wyznania uczniów, ochrona przed indoktrynacją, zapewnienie prawa do wolności religijnej i światopoglądowej, a także stworzenie pola do ścierania się poglądów i przekonań w przestrzeni wychowawczej, przy zachowaniu postawy szacunku i godności.

13. K. Podstawka, dz. cyt., s. 127- 131.

7. Tamże, s. 30.
8. Za: K. Podstawka, dz. cyt., s. 59.
9. Tamże, s. 59.
10. Za: Tamże, s. 58.
11. Za: K. Chałas, E. Winiarczyk, dz. cyt., s. 146.

W pierwszym etapie życia człowieka wychowanie do wartości realizowane jest przede wszystkim w domu rodzinnym. To tutaj w sposób intencjonalny (bezpośredni, zamierzony) oraz nieintencjonalny (pośredni, nieplanowany) odbywa się proces kształtowania świadomości osoby w zakresie pojmowania dobra i zła. Dziecko, patrząc na codzienne zachowania i wybory moralne podejmowane przez najbliższych, przyjmuje akceptowane przez nich modele postępowania. Dotyczy to także przeżywania religijności, która dla wielu stanowi konstytutywne źródło prawa moralnego. Rolą i prawem rodziców jest zatem stać na straży wartości uznawanych przez nich za kierunkujące, fundamentalne, wyznaczające sens życia. Instytucje zaangażowane w proces wychowania dziecka działające poza środowiskiem rodzinnym (przed-

szkole, szkoła, organizacje funkcjonujące w przestrzeni publicznej) zobowiązane są do respektowania oraz współdziałania z tymi wartościami.

Podając tematykę wartości moralnych konieczne zdaje się odniesienie do ważności kontekstualnej wartości, jaką stanowi wolność religijna. Jest to wartość gwarantowana przez polskie oraz międzynarodowe prawo. Dotyczy możliwości przyjmowania oraz realizowania w swoim życiu założeń doktrynalnych stojących u podstaw wyznawanej religii lub rozumienia sensu istnienia. Umiejętność traktowania wolności religijnej w kategorii prawa człowieka do stanowienia o sobie jest ważną sprawnością moralną.

1.2. Wartości moralne młodych – przegląd badań

W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną wyniki badań na temat systemu wartości moralnych ludzi młodych w okresie ostatnich dziesięciu lat. Warto zaznaczyć jednak, że na jego kształtowanie się ma wpływ szeroki kontekst socjologiczny. Ewa Ogrodzka-Mazur snuje refleksję, że obecnie dzieci i młodzież są nową generacją, inną od wcześniejszych pokoleń swoich rówieśników. Ich specyfika i odmienność ma swoje źródła w sytuacji społeczno-kulturowej, politycznej oraz gospodarczej naszego kraju, Europy i świata, będącej zarazem ważnym punktem odniesienia. W warunkach przyspieszonych zmian związanych z procesami globalizacyjnymi i transformacyjnymi, zachwianiu uległ i nadal ulega tradycyjny porządek wartości – bardziej akceptowane zaczynają być te spośród nich, które odnoszą się do konkretnych sytuacji ludzkich, społecznych i ekonomicznych. (...) Współczesną młodzież nie łączy już (jak to miało miejsce w latach np. powojennych czy postkomunistycznych) wspólny światopogląd, aksjologia i kod komunikacyjny – jest ona generacją

o rosnącym zróżnicowaniu postaw i ocen wartościujących, swoiście zagubioną, refleksyjną, skupioną wokół własnej egzystencji¹⁴.

Wydaje się, że obecnie wartości przekazywane przez rodziców są przyjmowane przez dzieci i młodzież jako coraz mniej wyraziste. Dzieje się tak dlatego, że współcześni rodzice sami niejednokrotnie poddają się zagubieniu aksjologicznemu, funkcję wychowawczą przekazując często instytucjom (przedszkole, szkoła) i/lub mediom. Dodatkowo, wciąż postępujący wpływ globalizacji i kultury masowej wypiera ważność światopoglądu kształtowanego w domu rodzinnym, kulturze środowiska lokalnego i kraju. Wzory zachowań stają się coraz bardziej niejednoznaczne moralnie, pozbawione kontekstu kulturowego i obyczajowego, jaki dawniej był wyznaczany poprzez przynależność do danej grupy etnicznej, społecznej, religijnej.

Ewa Wysocka podkreśla, że współczesnej młodzieży zostaje niejako odebrana szansa wyboru pomiędzy stylem życia ukierunkowanym na *mieć* lub *być*. Żyją oni bowiem w swoistej społecznej próżni, gdzie panuje brak autorytetów, stabilnego społecznego oraz ideologicznego wsparcia. Jest to wynikiem sytuacji, w której udziałem młodego człowieka staje się doświadczenie, że postawa ukierunkowana na bycie przestaje istnieć we wspólnotach dla niego fundamentalnych. Dziecko coraz częściej stawiane jest w roli obserwatora rozbitcia, a następnie rekonstrukcji rodziny pochodzenia. Uczy się tego, że zadanie budowania i utrzymania wspólnoty może być zastąpione dążeniem do zaspokojenia indywidualnych potrzeb, popędów, egoistycznie pojmowanej wolności. W związku z tym jedyną pewną rzeczywistością staje się *ja* – tożsamość jednego wymiaru, w której człowiek jest tym, co posiada, co w danej chwili przeżywa oraz to, jak wygląda¹⁵. Taka sytuacja implikuje dalsze następstwa – wartości moralne przestają mieć rozumienie obiektywne, a uprawnione stają się osobiste interpretacje oraz rozstrzygnięcia etyczne. K. Podstawka taką sytuację nazywa kryzysem urzeczywistniania wartości, czego przejawem jest oderwanie czy też wykluczenie ich z ludzkiego życia, codziennych doświadczeń, wskaźników postępowania¹⁶. Jeszcze bardziej dobitnie o współczesnej kondycji wartości moralnych w społeczeństwie pisze Janusz Mariana: *Kształni się swoista moralność kompromisowa, pragmatyczna, utylitar-na, płynna i niekonsekwentna, a nawet „moralność bez zasad” (wartości moralne przekształcają się w opcję)*¹⁷.

Często poszerzenie swobód, niejednoznaczne pojmowanie wolności jest traktowane jako *zdobycz* współczesności. Jednocześnie warto zdawać sobie sprawę z tego, iż stanowi ono spore obciążenie dla młodej jednostki oraz zagrożenie dla małżeństwa i rodziny pojmowanej w kategoriach wspólnoty, której konstytutywną funkcją jest wychowanie. Wolfgang Brezinka zwraca uwagę na fakt, iż współczesna młodzież odczuwa ogromną

zmiennosc i dezorganizację w pojmowaniu wartości. Jest to wynikiem *kryzysu wiedzy na temat tego, do czego należy dążyć, a z czego zrezygnować, co jest ważne, a co nieistotne, co należy cenić bardziej, a co mniej, co należy zachować za wszelką cenę, a z czego można zrezygnować. (...) Żyjąc w atmosferze nadmiaru podnieć, szybkich zmian kulturowych oraz zaniku tego, co trwałe, dające oparcie – mamy z jednej strony swobodę wyboru spośród wielkiej liczby dóbr materialnych, kontaktów międzyludzkich, stylów życia, różnorodnej informacji i przekonań, natomiast z drugiej strony – mamy niewielkie oparcie w dobrych obyczajach oraz wiarygodnych tradycjach etycznych, wyjaśniających rzeczywistość*¹⁸.

Taka sytuacja ma także wpływ na swoje zagubienie młodych w kontekście wartości i postaw religijnych. Ireneusz Celary zauważa, że *wybijającą się cechą w tym zakresie jest silna subiektywizacja religii i wiary, miotanej kryzysami religijnymi, przyjmująca wymiar religijności postmodernistycznej, wybiórczej, niespójnej, selektywnej oraz zmiennej, bezkierunkowej, często pozakościelnej*¹⁹. Czynnikiem utrudniającym naturalne osadzenie w wartościach religijnych jest postępujące obniżanie autorytetu dorosłych – rodziców, nauczycieli, duszpasterzy, wychowawców. Silna potrzeba podążania za konkretnym, silnym, jednoznacznym wzorem moralnym jest dominantą wieku dojrzewania – kiedy staje się to niemożliwe, wytwarza się aksjologiczna pustka, którą zapełnić mogą ruchy sekciarskie, antyautorytety, samowolne idole kreowani przez media, przedstawiciele niszczących postawy moralne ideologii.

Badania nad systemem wartości uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej przeprowadziła Maria Janas. Dzieci definiując w swobodnej wypowiedzi słowo *wartość* uznawały najczęściej, iż jest to coś ważnego dla nich lub dla osób im najbliższych. Poproszone o wskazanie pięciu najważniejszych wartości wymieniały rodzinę, następnie zdrowie i życie, a w dalszej kolejności przyjaźń i miłość, uczciwość i dobro, wiarę w Boga. Ważne miejsce zajmują wartości takie, jak zabawa oraz

15. Zob. K. Podstawka, *dz. cyt.*, s. 21.

16. *Tamże*, s. 23.

17. Za: Z. Remiszewska, *Szanse i zagrożenia dla aksjologicznych podstaw życia człowieka*, [w:] *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk 2014, s. 10.

18. Za: E. Ogrodzka-Mazur, *dz. cyt.*, s. 35.

19. I. Celary, *Edukacja i wychowanie religijne młodzieży szkolnej w warunkach pluralizmu i demokracji w Polsce*, Nauczyciel i Szkoła 2005, nr 3-4, s. 15-16.

14. E. Ogrodzka-Mazur, *Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki i in., Toruń 2016, s. 34.

radość, co jest ważną prawidłowością rozwojową tego wieku (zob. Rozdział 2). Dużo rzadziej pojawiały się pieniądze i kariera, wiedza, mądrość, praca oraz piękno²⁰.

E. Ogrodzka-Mazur odwołuje się do badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół średnich na Śląsku Cieszyńskim w latach 2014/2015. Zauważa, że orientacje aksjologiczne polskich dzieci w fazie wczesnej adolescencji zwracają się głównie w stronę wartości rodzinnych, materialnych, a także indywidualno-prywatnych, stwarzających warunki do wygodnego życia, skupionego na własnej osobie. Dużo mniejsze znaczenie dla badanych mają wartości kulturowe i społeczne, które ustępują na rzecz wartości przyjemnościowych. Co ważne – w badaniach porównawczych obserwuje się wciąż obniżającą się rangę wartości moralnych, religijnych oraz szacunku społecznego. Autorka wiąże ten fakt z tym, iż młodzi ludzie uświadamiają sobie wysokie znaczenie, jakiego nabiera w warunkach gospodarki wolnorynkowej posiadanie wysokich kwalifikacji zawodowych. To z kolei sprawia, że kierowanie się wartościami moralnymi może być sprzeczne z wyborami w zakresie celów życiowych²¹.

W latach 2014/2015 roku badania na tej samej grupie wiekowej przeprowadził K. Podstawka. Okazało się, że nieco ponad połowa badanych deklaruje, iż w swoim życiu kieruje się wartościami. Wśród najważniejszych wymieniają oni miłość, zdrowie, przyjaźń, szczęście, bezpieczeństwo rodziny, życie. Ponadto wartości takie jak prawda i odpowiedzialność pełnią w życiu młodzieży funkcję informacyjną i determinującą, wierność, prawda oraz dobroć – integracyjną, miłość – treściwą i celową, a czystość – motywacyjną²².

Informacja, iż młodzież szkół średnich najbardziej ceni wartości allocentryczne, znajduje

potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych w 2017 roku w województwie świętokrzyskim. Na dalszym miejscu znalazły się prospołeczne, przyjemnościowe, związane z pracą, związane z władzą, rodzinne i obywatelskie. Najbardziej oddalone miejsce w hierarchii zajmują wartości edukacyjne, kulturalne i materialne²³. Te same badania pokazują, że młodzi najwyżej cenią takie wartości, jak: harmonia wewnętrzna, zbawienie i szacunek do samego siebie. Wśród wartości instrumentalnych wybierają wyobraźnię, czystość oraz posiadanie szerokich horyzontów. Do najmniej cenionych zaliczyć można natomiast: bycie posłusznym, kulturalnym, odważnym i uczciwym²⁴.

Monika Lewicka analizie badawczej poddała wartości studentów bydgoskich uczelni w 2011 roku. Wyniki analiz są niepokojące. Dowodzą, że młodzi ludzie cenią na poziomie:

- wysokim: wartości hedonistyczne,
- przeciętnym: wartości vitalne (odporność na zmęczenie, siła i sprawność fizyczna, umiejętność znoszenia chłodu i głodu), estetyczne, prawdy (inteligencja, logiczność, mądrość, obiektywność, otwarty umysł, rozumienie, wiedza), moralne (dobroć, honor, miłość bliźniego, pokój, pomoc innym, prawdomówność, rzetelność, szczerść, uczciwość, uprzejmość, życzliwość),
- niskim: wartości święte (Bóg, kraj, naród, niepodległość, ojczyzna, państwo, patriotyzm, wiara, zbawienie, życie wieczne)²⁵.

Badania nad światem wartości studentów przeprowadziła również Ilona Urych. Okazało się, że pod pojęciem *wartościowe życie* rozumieją oni przede wszystkim życie w rodzinnym gronie (46%) oraz szczęśliwym związku (36%). Chcieliby

rozwijać w sobie wiedzę i kompetencje, cierpliwość i oszczędność. Za najbardziej cenione uznają takie przymioty, jak szczerść, odpowiedzialność i bezinteresowność. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż zdaniem respondentów bycie dobrym i uczciwym człowiekiem nie niesie za sobą korzyści²⁶.

Wartości rodzinne stały się przedmiotem badań przeprowadzonych w 2016 roku wśród kieleckich studentek. Pokazują, że zarówno wartość instytucji małżeństwa, jak i wartość instytucji rodziny jest dla respondentek bardzo ważna i ważna (10% wypowiedzi). Najważniejsze warunki wstąpienia w związek małżeński to: miłość, poczucie stabilizacji, chęć założenia rodziny. Wśród najbardziej istotnych przesłanek do rodzicielstwa wymieniają posiadanie stałej pracy, bycie w związku małżeńskim oraz posiadanie własnego domu/mieszkania²⁷.

M. Lewicka dokonując porównania badań realizowanych na gruncie nauk społecznych zauważa, że hierarchia wartości młodych dorosłych od 2005 roku cechuje się względną stabilnością. Cenią oni przede wszystkim szacunek dla innych ludzi, życie w uczciwości, szczęście rodzinne oraz zdrowie. Obserwuje się jednak spadek znaczenia wartości religijnych (najwięcej wśród osób w wie-

ku 18-24 lata, mieszkańców dużych miast, osób z wykształceniem wyższym, mężczyzn oraz mających wysoki status materialny) oraz takich, jak: patriotyzm, wykształcenie i bogactwo²⁸.

Prowadzenie edukacji do osobistego wyboru moralnych zachowań wymaga od wychowawców przede wszystkim dużej świadomości siebie, własnej funkcji, wynikających z niej zadań, uporządkowanego, stałego systemu wartości. Warto zdawać sobie sprawę z szeregu zmian, jakie zachodzą we współczesności, w percepcji świata przez obecnych młodych ludzi, wyzwań i niebezpieczeństw wynikających z globalizacji, wszechobecnej roli mediów w komunikacji międzyludzkiej, kształtowaniu postaw i poglądów. Analiza wyników badań pozwala poznać dzieci i młodzież jako pragnące trwałości wartości uznawanych za tradycyjnie ważne – jak rodzina, przyjaźń, zdrowie, jednak zagubionych w świecie pełnym konsumpcjonizmu, nastawionym na *ja*, negującym ważność i niezmienność podstawowych relacji. W tak rozumianym kontekście silny moralnie i dojrzały wychowawca (nauczyciel, rodzic, trener, duszpasterz) to podstawowy gwarant chroniący dzieci i młodzież przed zagrożeniami współczesnego świata.

20. M. Janas, *Podróż w świat wartości – poszukiwanie i odkrywanie*, [w:] <http://www.bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Janas.pdf>; dostęp: 18.10.2020.

21. E. Ogrodzka-Mazur, *dz. cyt.*, s. 55.

22. K. Podstawka, *dz. cyt.*, s. 295-297.

23. D. Konieczna, M. Wojciechowska, *Rodzina jako wartość w opinii młodzieży szkół średnich*, [w:] *Aksjologiczne podstawy funkcjonowania współczesnej młodzieży*, red. M. Wojciechowska, M. Springer, Kielce 2017, s. 43.

24. A. Picheta, M. Wojciechowska, *Wartości autoteliczne i instrumentalne w świadomości kieleckich szkół średnich*, [w:] *Aksjologiczne podstawy funkcjonowania współczesnej młodzieży*, red. M. Wojciechowska, M. Springer, Kielce 2017, s. 77-81.

25. M. Lewicka, *Świat wartości młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2010, s. 104-109.

26. I. Urych, *Świat wartości studentów Akademii Obrony Narodowej w Warszawie – analiza wyników badań własnych*, [w:] *Młodzież. Wartości. Kultura. Dialog w kontekście Światowych Dni Młodzieży w Krakowie*, red. M. Składanowski i in., Lublin 2017, s. 132-133.

27. B. Matyjas, *Rodzina jako wartość w życiu studentów*, [w:] *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk 2018, s. 116-117.

28. M. Lewicka, *dz. cyt.*, s. 84.

A young child with brown hair is peeking over a large, stylized number 2. The child's eyes are wide and looking towards the camera. The background is a field of tall, golden grass at sunset, with a warm, orange glow. The number 2 is a large, light blue-grey shape that dominates the right side of the frame. The text 'ROZ DZIAŁ' is written in white, bold, sans-serif capital letters on a blue background that covers the bottom left corner.

ROZ DZIAŁ

Etapy rozwoju człowieka i ich wpływ na wybór zachowań moralnych

Rozwój moralny stanowi proces zmian, jakie zachodzą stopniowo w obszarze wrażliwości moralnej człowieka, dotyczących osobistego stosunku do dobra i zła, refleksji do czynów podejmowanych przez siebie oraz inne osoby, a także świadomości w zakresie konsekwencji postępowania²⁹. M. Łobocki uważa, że w rozwoju moralnym chodzi o to, by człowiek coraz pełniej rozumiał zasady, normy i reguły oraz potrafił je urzeczywistnić w swoim zachowaniu, co w konsekwencji prowadzi do wykształcenia dojrzałości moralnej. Dzieje się to w sposób ewolucyjny, równoległe do kolejnych faz rozwoju psychofizycznego jednostki już od okresu niemowlęcego³⁰.

Warto zaznaczyć, iż rozwój człowieka zachodzi w kontekście relacji międzysobowych zachodzących w podstawowych środowiskach życia człowieka. Znaczenie mają tutaj modele postępowania, obecność i jakość więzi, okoliczności ważnych doświadczeń, przeżycia emocjonalne. Wychowanie moralne jest zatem ściśle związane z wychowaniem społecznym (procesy te mają miejsce w rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym) oraz religijnym i etycznym (prowadzonym przez rodzinę oraz parafię/szkolę). Realizowane zaś może być poprzez modelowanie oraz edukację szkolną (treści poruszane w sposób szczególnie podczas zajęć z religii/etyki, godzin z wychowawcą, wychowania do życia w rodzinie) i pozaszkolną.

2.1. Dziecko do 7 roku życia

Według Jeana Piageta do 2 roku życia dziecko jest w stadium anomii moralnej, którą cechuje niezdolność do dokonywania ocen i sądów moralnych. W rozwoju poznawczym jego myślenie skoncentrowane jest na tu i teraz, świat poznawany jest za pomocą zmysłów i aktywności motorycznej.

W kolejnym okresie – realizmu moralnego – traktuje ono normy, zakazy i nakazy w sposób bezwzględny, bezwarunkowy oraz przejmując je za oczywiste, niezmiennie. Podstawowym mechanizmem moralnym jest w tym okresie posłuszeństwo wobec autorytetów (rodzice, nauczyciele), którzy traktowani są w kategoriach sędziów przyznających konsekwencje w postaci nagród lub kar. Dziecko nie potrafi w tym okresie wczuć się w świat potrzeb innego człowieka, jest mocno skoncentrowane na sobie. Zdaje sobie sprawę z tego, czym jest *dobre i niedobre* zachowanie, jed-

nak określenia takie odnoszą głównie do postępowania innych ludzi – zauważane są wtedy, gdy dziecko nie otrzymuje od nich tego, czego w danej chwili pragnie. Takie egocentryczne postępowanie, polegające na spostrzeganiu świata wyłącznie z własnej perspektywy, jest w tym wieku normą rozwojową. Poznawczo – pojawia się potrzeba nazywania przedmiotów, stanów rzeczy i myślenie symboliczne³¹.

Przestrzenią kształtowania się zachowań moralnych są zabawy dowolne i kierowane (np. w rolę). Wychowawca ma dużą swobodę wzmacniania pożądanых postaw społecznych poprzez udzielenie informacji, komunikację empatyczną, nadawanie nazw dla przeżyć i postaw akceptowanych jako dobre, nadawanie oraz wyprowadzanie z ról, nadawanie granic dla postępowania nieakceptowanego. Ważna dla tego wieku jest naturalna ciekawość dziecka, chęć poznawania otaczającego

29. W. Okoń, Rozwój moralny, [w:] Nowy Słownik Pedagogiczny, red. W. Okoń, Warszawa 1988, s. 342.

30. M. Łobocki, dz. cyt., s. 57.

31. G. Pighin, Jak przekazywać dzieciom wartości, Kraków 2006, s. 25-26; zob. H.R. Shaffer, Psychologia dziecka, Warszawa 2005, s. 197.

świata w perspektywie bliskiej (własne ciało, uczucia, reakcje), jak i dalszej (eksploracja otoczenia, relacje pomiędzy ważnymi osobami, świat fantazji).

W wieku przedszkolnym źródłem weryfikującym moralność zachowania są rodzice oraz opiekunowie. To właśnie im dziecko podporządkowuje swoją ocenę faktów i zdarzeń, niekiedy

2.2. Dziecko w wieku 7-12 lat

Okolo 7 roku życia dziecko dostrzega, że normy i zasady moralne stanowią element między-ludzkich umów, u których podstaw leży współdziałanie, służba oraz wzajemna pomoc. Uczy się podejmowania samodzielnych, niezależnych od woli dorosłych decyzji. Na tym etapie wzrasta znaczenie grupy rówieśniczej, jako ważnego odniesienia dla postaw i wartości. Obserwuje się także wzrost kreatywności moralnej, polegającej na podejmowaniu prób wpływu na zasady w zależności od osobistych postaw. Dziecko staje się też zdolne do dokonywania oceny moralnej mającej u podstawy intencje sprawców (w tym intencje własne).

Dynamika przypadająca na ten okres przechodzi od orientacji na bycie grzecznym i dobrym (co oznacza zaspokojenie potrzeby akceptacji i uznania ze strony dorosłych, spełnienie ich oczekiwań) do rygorystycznego przestrzegania prawa i porządku (także w sytuacjach zmuszających do utraty osobistych korzyści)³². Dziecko pragnie zasłużyć na pochwałę, silnie przeżywa brak zainteresowania lub nagane.

Według Erika Eriksona na czas ten przypada kryzys rozwojowy związany z konfliktem pomiędzy *pracowitością a poczuciem niestosowności i niższości*. Dziecko jest wówczas ciekawe wnętrza, konstrukcji, mechanizmów działania rzeczy. Uczy się takich cech, jak pracowitość, przenikliwość, sprawność, opanowanie, konsekwencja, a przy właściwym wsparciu wychowawczym rozwija motywację

wbrew oczekiwaniom środowiska rówieśniczego. Podstawowym argumentem *za i przeciw* jest to, co na dany temat sądzą i co w danym temacie robią rodzice (procesy modelowania), dlatego edukacja do zachowań moralnych prowadzona poza rodziną musi ściśle uwzględniać wartości wyznawane przez to pierwotne środowisko życia dziecka.

wewnętrzna. W tym wieku szczególnie dotkliwie może zacząć odczuwać, iż *kolor skóry, pochodzenie rodziców czy modne ubranie decydują o jego wartości jako ucznia, a tym samym jego poczuciu tożsamości w stopniu większym niż chęć i wola uczenia się*³³.

Wychowanie do wartości w tym okresie życia polega głównie na ustalaniu i przestrzeganiu zasad współżycia społecznego. Ważnym aspektem jest osobista postawa moralna wychowawcy – jego zaangażowanie, chęć współpracy z dzieckiem, umiejętność zaciekawienia, udzielania odpowiedzi na nurtujące dziecko pytania, zaproszenia do rozmowy, współuczestniczenie w ważnych rytuałach religijnych.

W tym okresie rozwojowym dziecko nie potrafi jeszcze myśleć na sposób abstrakcyjny, stąd dojrzałość moralna wciąż jest konstruowana na fundamencie identyfikacji z osobami znaczącymi. Dlatego bardzo ważną rolę w kształtowaniu sumienia oraz systemu wartości odgrywa dom rodzinny – obecność zasad, konsekwencji, granic oraz miłości (połączenie *kochać i wymagać*) stanowi najważniejszą tarczę przez zagrożeniami moralnymi. Oddziaływania wychowawcze prowadzone poza środowiskiem domowym powinny być komplementarne z wartościami uznawanymi w rodzinie.

2.3. Dziecko w wieku 12-18 lat

Dojrzewanie w tym okresie zachodzi na drodze nabywania doświadczeń współpracy i współdziałania z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi. Młody człowiek osiąga coraz większą niezależność w podejmowaniu wyborów i ocen moralnych, w efekcie których kształtuje w sobie przekonanie, że dany czyn jest dobry lub zły nie ze względu na nagrody i kary ze strony świata dorosłych, a dlatego, iż stanowi naruszenie pewnej słusznej, logicznej i spójnej zasady postępowania przyjętej przez niego za swoją. W naturalny sposób zaczyna interesować się problematyką społeczną – ochroną przyrody, działalnością charytatywną, ideologiczną, co skutkuje konfliktami pomiędzy moralnymi a prawnymi punktami widzenia. W tym okresie pojawia się także świadomość sumienia, które formowane jest poprzez funkcjonujące w świecie, uznawane za powszechne, normy i zasady moralne. Inną cechą, jaka wykształca się w procesie zdobywania samodzielności jest odpowiedzialność, jako gotowość do ponoszenia konsekwencji za niedostosowanie do wartości, norm i reguł moralnych³⁴.

E. Erikson mówi tutaj o kryzysie rozwojowym w związku z konfliktem pomiędzy *tożsamością a tożsamością rozchwianą i niepewnością roli, jaki jest związany z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: kim jestem?*. Prowadzi do rozwoju poczucia własnego ja oraz autotożsamości³⁵. W okresie dojrzewania kształtują się zasadnicze cechy dojrzałego myślenia, jak: abstrakcyjność, formalność, logiczność, hipotetyczna-dedukcyjność, obiektywność i kry-

tycyzm. Jeśli zaś chodzi o emocje, to można zaobserwować wyraźny rozwój uczuć społecznych (zadowolenie, radość, lęk, gniew, wstyd, zazdrość). Szczególnemu nasileniu w tym okresie życia ulegają stany związane z lękiem (nieśmiałość, poczucie niższości i zagrożenia, niska wiara w siebie, wątpliwości, lęk przed porażką, odpowiedzialnością, przyszłością) oraz niestalość uczuć (pobudliwość, depresję, zakochania). Zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców rozwój jest procesem indywidualnym, co oznacza, że można wyróżnić jednostki wcześniej i później rozwijające się³⁶.

Wiek dojrzewania jest także czasem pierwszych samodzielnych decyzji moralnych i związanych z tym zagrożeń (alkohol, narkotyki, wczesna inicjacja seksualna). Sprzyja temu oddzielenie fizyczne i psychiczne od rodziców, będące wynikiem coraz większej potrzeby autonomii. Młodzi ludzie potrzebują w tym czasie obecności ważnych autorytetów moralnych usytuowanych poza środowiskiem domowym w osobach wychowawców, nauczycieli, trenerów sportowych, duszpasterzy, którzy potrafią prowadzić dziecko do dorosłości przy zaspokojeniu potrzeby wolności, wrażeń, konfrontowania poglądów, stawiania w opozycji do wartości. Potrzebują alternatywnych, wartościowych form spędzania czasu wolnego, jak konstruktywne zajęcia dodatkowe (np. sport, teatr, sztuka), wspólnoty młodych, harcerstwo (zob. Rozdział 4).

2.4. Młodzi dorośli (18-35 lat)

Wyzwaniem rozwojowym tego wieku według E. Eriksona jest rozwiązanie konfliktu pomiędzy *intymnością a izolacją* – drogą ku temu zaś jest nawiązywanie relacji z innymi osobami. Oczeki-

wany rezultat tego procesu stanowi umiejętność tworzenia intymnych więzi oraz praca nad własną karierą³⁷. Najważniejsze zadania, jakie stoją przed człowiekiem w tym okresie życia, to:

34. M. Łobocki, dz. cyt., s. 58, 60-61.

35. Za: K. Podstawka, dz. cyt., s. 148.

36. A. Bielak i in., Świat dobrej przyszłości – innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej, Lublin 2014, s. 264-265.

37. Za: Tamże, s. 148.

32. M. Łobocki, dz. cyt., s. 57, 60-61.

33. Za: M. Deptuła, A. Potorska, Sz. Borsich, Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykowanych zachowań dzieci i młodzieży, Warszawa 2018, s. 62.

2. *konieczność obrania drogi do samorealizacji w ukłádzie warunków społecznych, w jakich jednostka żyje;*
 3. *wybór partnera życiowego, a tym samym zapełnienie zaspokojenia potrzeby intymności, partnerstwa seksualnego i prokreacji;*
 4. *integracja doświadczeń z różnych obszarów aktywności życiowej*³⁸.
- poczucia *bycia pomiędzy*, w fazie przejścia do dorosłości (znakami osiągnięcia dorosłości będą: przyjęcie odpowiedzialności za siebie, podejmowanie samodzielnych decyzji, uzyskanie niezależności finansowej i – czynnik subiektywnie wystarczający – rodzicielstwo),
 - nadziei, możliwości zmiany, kreowania siebie, optymizmu co do *ulożenia sobie życia* oraz powodzenia własnych planów⁴⁰.

Anna Lipska i Wanda Zagórska utrzymują, powołując się na analizę danych Głównego Urzędu Statystycznego oraz wyniki badań, że współcześnie młodzi ludzie nie podejmują właściwych dla ich wieku zadań rozwojowych, zaś odroczenie dorosłości wynosi około 10 lat. W związku z tym uważają za zasadne wyodrębnienie odrębnej fazy rozwojowej, przypadającej w wydłużającym się okresie pomiędzy adolescencją a wczesną dorosłością. Takie podejście proponuje amerykański psycholog, Jeffrey Arnett, a etap ten nazywa *emerging adulthood*, czyli *stającą się dorosłością*, przypadającą na okres pomiędzy 18. a 25.-29. rokiem życia³⁹. Ludzie w tym wieku nie uważają się ani za adolescentów, ani za w pełni dorosłych. Jest to czas:

- poszukiwania własnej tożsamości (głównie w sferze relacji, pracy, krystalizacji światopoglądu),
- niestabilności oraz częstych zmian (zamieszkanie, praca),
- najsilniejszego w perspektywie całego życia skoncentrowania na sobie (poszukiwania odpowiedzi na pytanie *czego chce* po to, by podejmować niezależne decyzje), absolutyzowania własnego punktu widzenia oraz doświadczeń i przemyśleń, dążenia do osobistych celów,

W tym czasie *wchodzący dorośli za niezwykle istotne uważają przeanalizowanie wartości wyniesionych z domu rodzinnego, a następnie wykształcenie własnych przekonań opartych na refleksji, często zupełnie odmiennych od tych dotychczas znanych*⁴¹.

Podjęcie działań wzmacniających wartości, wspierających podejmowanie osobistych wyborów moralnych wymaga znajomości specyfiki etapów rozwojowych człowieka. Ważne jest, aby oddziaływania wychowawcze były prowadzone zgodnie z pojawiającymi się potrzebami rozwojowymi, możliwościami poznawczymi dziecka oraz uaktywnianiem się sprawności moralnych (dojrzałe rozumienie pojęć moralnych pojawia się stopniowo dopiero w wieku adolescencji wraz uruchomieniem możliwości myślenia w sposób abstrakcyjny). Zadaniem rodziców jest podejmowanie działań chroniących dzieci przed treściami, które uważają za demoralizujące, niezgodnymi z wartościami domu rodzinnego, szczególnie godzącymi w wolność religijną oraz wymaganie od nauczycieli, wychowawców oraz placówek wspomagających proces edukacji i wychowania transparentności w zakresie wartości.

38. M. Lewicka, dz. cyt., s. 73.

39. A. Lipska, W. Zagórska, „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, *Psychologia Rozwojowa*, 2011 nr 1, s. 14.

40. Tamże, s. 15; M. Lewicka, dz. cyt., s. 77.

41. M. Lewicka, dz. cyt., s. 78.



ROZ
DZIAŁ



Wybrane czynniki mające wpływ na osobisty wybór zachowań moralnych

Fundament dla kształtowania się zdolności do podejmowania osobistych wyborów moralnych stanowią wewnętrzne i zewnętrzne czynniki chro-

niące przed demoralizacją. Warto zaznaczyć, iż ich obecność wzajemnie się warunkuje.

3.1. Poczucie własnej wartości

Człowiek kształtuje obraz samego siebie poprzez mechanizm porównywania, gdzie punkt odniesienia stanowią rówieśnicy, idole, normy obecne w społecznościach lokalnych. Dotyczą one atrakcyjności wyglądu fizycznego, systemu przekonań i wartości, osiągnięć życiowych, inteligencji, zdolności, aspiracji, statusu materialnego, uczciwości, bycia lubianym⁴². Oszacowanie własnej wartości może być dokonywane na dwa sposoby, które różnicuje wybór miernika jakości. Stosowanie społecznego miernika samooceny sprawia, że obraz siebie budowany jest na podstawie porównania do innych osób. Stosowanie indywidualnego miernika jakości sprawia, że człowiek może porównać się wyłącznie do samego siebie (ja z przeszłości, ja teraz, ja, do którego zmierzam)⁴³.

Nathaniel Branden uważa poczucie własnej wartości za dyspozycję *do doświadczania siebie jako osoby kompetentnej w radzeniu sobie z podstawowymi wymaganiami, jakie stawia życie, i zasługujące na doznawanie szczęścia, a dokładniej: poczuciem pewności, że potrafimy myśleć, umiemy stawiać czoło podstawowym życiowym wyzwaniom; przekonaniem że mamy prawo do szczęścia i powodzenia, że jesteśmy wartościowi oraz zasługujemy na zaspokojenie swoich potrzeb czy pragnień, osiągnięcie tego, co dla nas waż-*

*ne, a także cieszenie się owocami swoich wysiłków*⁴⁴. Autor do filarów poczucia własnej wartości zalicza:

- Świadome życie - człowiek dokonuje wyboru poziomu świadomości swojego życia. Mniejsza świadomość to pozornie droga łatwiejsza, pozwalająca na unikanie odpowiedzialności za siebie i swoje działania. Większa świadomość to życie uważne, refleksyjne, zmierzające do kształtowania własnej osoby, gdzie wiedza i umiejętności służą coraz lepszemu rozumieniu siebie i świata bez zniekształceń wywołanych przez emocje oraz błędne interpretacje.
- Samoakceptacja – wiąże się z prawdziwą miłością oraz szacunkiem do siebie, co jest oparte na świadomości swoich mocnych i słabych stron. To decyzja przyjęcia siebie „w całości”, co stanowi podstawę do podejmowania pracy nad sobą oraz dalszego rozwoju.
- Odpowiedzialność za siebie – realizacja własnych pragnień, decyzje i działania, zaangażowanie w pracę, świadomość jakości relacji interpersonalnych, zachowanie wobec in-

42. Por. W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii dla praktyków i studentów*, Gdańsk 2004, s. 59.

43. Zob. G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańsk 2009, s. 201.

44. Za: K. Mozgawa, *Kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci jako istotna umiejętność wychowawcza*, [w:] *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz, Szczecin 2017, s. 196-197.

nych, wykorzystanie czasu wolnego, dbałość o komunikację z innymi, osobiste szczęście, przyjęcie wartości kierujących życie, podnoszenie poczucia własnej wartości.

- Asertywność – życie w zgodzie z wyznawanymi przez siebie wartościami. Ma swój początek w akcie myślenia, poprzez tworzenie systemu wartości, ku wcielaniu ich w życie z zachowaniem spójności pomiędzy działaniami a przekonaniami. Na głębszym poziomie wiąże się z obroną swojego prawa do istnienia, do życia autentycznego.
- Życie celowe – produktywność, tj. zamiana myśli w czyn dla osiągnięcia złożonych celów. Wiaże się z rozwojem umiejętności, sprawności, kompetencji, przy czym liczy się droga do sukcesu, a nie samo jego osiągnięcie.
- Prawość – zgodność pomiędzy tym, co człowiek myśli i mówi oraz tym, co robi.

3.2. Empatia

Empatia oznacza ona zdolność odczytywania i rozumienia przeżyć, punktu widzenia czy też sytuacji innej osoby oraz współodczuwania z nią. Można mówić o istnieniu empatii poznawczej (zdolność do przyjęcia ich perspektywy poznawczej) oraz empatii emocjonalnej (zdolność do podzielenia emocji)⁴⁶.

David Hume uważa empatię za niezbędną więź społeczną, która *nakłania pewne zasady moralne i jest w stanie wpłynąć na osąd moralny (...). Człowiek może postawić się na miejscu innej osoby, niejako poczuć to, co ona, dlatego, że ludzie skonstruowani są w podobny sposób i posiadają podobne doświadczenia życiowe*⁴⁷. Stanisław Głaz cytuje badania, zgodnie z którymi o niskiej empatii częściej wyznają wartości hedonistyczne oraz ukierunkowane na sukces. Na-

Wymaga posiadania własnych norm, zasad moralnych, hierarchii wartości. Niekiedy, za sprawą odwagi i samozaparcia, wymaga także podważenia wpojonych norm i zastąpienia ich własnymi⁴⁵.

Prawidłowo ukształtowane poczucie własnej wartości wiąże się z silnymi wartościami moralnymi, które ułożone są w swoistą hierarchię według indywidualnego miernika oceny. Człowiek je posiadający jest odporny na czynniki sprzyjające demoralizacji. Innych traktuje w kategoriach podmiotu – dostrzega wartość osoby, nawet jeśli posiada ona odmienne poglądy, sposoby postępowania i wyrażania siebie. Ma dużą niezależność osobistą, nie potrzebuje używać przemocy w celu dowiedzenia własnych racji. Poczucie własnej wartości jest też siłą napędową rozwoju – prowadzi do głębszego poznania duchowego, świadomego nadawania kierunku dla tożsamości.

tomiast osoby o wysokiej empatii cenią częściej wartości interpersonalne, przejawiają zainteresowanie potrzebami innych ludzi, umiejętność do ich akceptacji oraz zdolność do powstrzymywania się od zachowań agresywnych. Wśród wartości ostatecznych wybierają bezpieczeństwo rodziny, dojrzałą miłość oraz mądrość⁴⁸.

Empatia jest mechanizmem emocjonalnym, za pomocą którego człowiek może realizować zachowania moralne, sprzyjającym wykształceniu się odporności na oddziaływanie czynników demoralizujących. Fakt, iż stanowi ona jedną z funkcji układu limbicznego przemawia za jej genetycznym uwarunkowaniem – już niemowlęta wykazują zdolność do prymitywnych mechanizmów pobudzenia empatycznego. Rozwój empa-

tii danego człowieka zależy od poziomu jego rozwoju emocjonalnego oraz poznawczego. Można traktować empatię jako jedną z filarów moralności, ponieważ:

- uczestniczy w procesie internalizacji i aktywacji norm moralnych (jeżeli edukacji do wartości towarzyszy doświadczenie emocjonalne, to normy moralne są przyjmowane przez dzieci i młodzież w sposób bardziej naturalny, uwiarygodniony);
- wpływa na poziom wrażliwości moralnej jednostki (dzieci i młodzież z wysoką empatią wcześniej są w stanie rozpoznać zarówno wspólnotę wartości, jak i zagrożenie moralne, a tym samym przedsięwziąć działania uruchamiające odpowiednie reakcje ochronne);
- mechanizmy empatii leżą u podstaw powstawania uczuć moralnych: pobudzenie empatyczne przyjmuje zazwyczaj postać empatycznej przykrości (cierpienia), które za sprawą procesów atrybucji może przyjąć postać współczującego cierpienia, poczucia niesprawiedliwości, gniewu, a także różnych form empatycznego poczucia winy (co stanowi czynnik chroniący przed podejmowaniem zachowań niedostosowanych);
- odgrywa ważną rolę w rozumowaniu moralnym – większość dylematów moralnych wywołuje empatię, bowiem wiąże się zwykle z postacią ofiary, której cierpienie podmiot

spowodował, ma zamiar spowodować, albo które spowodowane zostało/ma zostać przez kogoś innego, czyje postępowanie poddawane jest ocenie (co wpływa na uświadomienie własnych i cudzych motywów postępowania oraz zdolność do podejmowania wyborów moralnych opartych na decyzji, a nie pod wpływem nagłych emocji);

- stanowi motywacyjną podstawę zachowań moralnych – głównym celem jest poprawa sytuacji drugiej osoby, motyw działania stanowi cierpienie innego człowieka, a poprawa samopoczucia podmiotu jest co najwyżej drugorzędna i zależna od rzeczywistych efektów altruistycznego działania (co sprzyja kształtowaniu się chęci pomocy)⁴⁹.

Empatia jest podstawowym wymiarem moralnym inteligencji emocjonalnej, który ukierunkowuje ją na działanie w służbie wartościom. Narzędziem jest umiejętność prowadzenia rozmowy empatycznej, to jest aktywnego słuchania, przyjmowania, odzwierciedlania, nazywania stanów emocjonalnych i punktów widzenia drugiej osoby przy zachowaniu niezależności własnych. Tak rozumiana empatia wolna jest od oceny, negatywnej krytyki, tłamszenia, zastraszania. Pozwala budować tożsamość niezależną, skupioną na realizacji celów moralnych, sprzyja ochronie przed demoralizacją.

3.3. Krytyczne myślenie i autonomia

Krytyczne myślenie zaangażowane jest w rozwiązywanie problemów, szacowanie, wnioskowanie, podejmowanie decyzji. Jego cechy specyficzne to racjonalność, konsekwencja, zorientowanie na cel. Obejmuje pięć grup niezależnych od siebie umiejętności: rozumowanie na materiale werbal-

nym, analizowanie argumentów, testowanie hipotez, radzenie sobie z prawdopodobieństwem i niepewnością, podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów⁵⁰. Korzystanie ze sprawności krytycznego myślenia wymaga rozwinięcia określonych dyspozycji.

45. Tamże, s. 197-206.

46. A. Ziółkowska, *O empatii poznawczej i emocjonalnej w kontekście ludzkiego zachowania*, [w:] *Sprawności moralne w perspektywie duchowości i wychowania*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2014, s. 97.

47. S. Głaz, *Psychologiczne predyktory przeżycia religijnego młodzieży*, Kraków 2016, s. 76.

48. Tamże, s. 87-88.

49. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*, Warszawa 2012, s. 125-127.

50. A. Hawrot, *Krytyczne myślenie jako czynnik chroniący przed dysfunkcją*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011, s. 79-80.

Osoba posiadająca taką kompetencję, ma takie cechy, jak:

1. Nawyk planowania – nie podaje pierwszego rozwiązania, kontroluje swą impulsywność aktywność, pracuje metodycznie nad zadaniem.
2. Elastyczność – jest gotowa widzieć nowe: pomysły, problemy, rozwiązania. Powstrzymuje osądy, zbierając nowe informacje, zmierzając do wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii.
3. Wytrwałość – angażuje się w wysiłek umysłowy, zaś w sytuacji trudności kontynuuje drogę do celu.
4. Gotowość do korygowania błędów – potrafi przyznać się do błędu i korzystać z doświadczeń, rozpoznaje nieskuteczne strategie i dąży do ich eliminacji.
5. Monitorowanie procesów intelektualnych – jest świadoma własnych procesów myślowych, monitoruje tempo zbliżania się do celu i rezultaty.
6. Poszukiwanie porozumienia – przekłada myśli na działanie w zależności od norm

i wartości, potrafi poszukiwać dróg wiodących do porozumienia⁵¹.

Zdolność do autonomii (samostanowienia) jest fundamentem krytycznego myślenia. Jest ona ważnym elementem powodzenia życiowego człowieka oraz jego rozwoju moralnego. Zachowania autonomiczne biorą się z wnętrza, bez nacisków z zewnątrz oraz wpływu własnych emocji⁵². Jolanta Kopka pisze, iż *przejście do autonomii dokonuje się nie w drodze przemian systemów etycznych zewnętrznych wobec jednostki, ale poprzez działania samej jednostki. To w świecie wielości i wolności jednostka musi pokonać pustkę, zagospodarowując tę wolność, dokonując własnych wyborów wartości, za które musi wziąć sama odpowiedzialność*⁵³.

Dzieci i młodzież posiadające umiejętność krytycznego myślenia potrafią bronić swoich wartości, a także udowodnić w sposób logiczny słuszność własnych wyborów moralnych. Prezentują często silne tendencje do bycia autorytetem i modelem dla swoich rówieśników. Często są liderami grup, mającymi wpływ na przekaz wartości oraz ich internalizację przez innych członków społeczności rówieśniczej.

3.4. Rezyliencja i odporność psychiczna

Odporność psychiczną można rozumieć jako cechę, zdolność albo kompetencję człowieka, u którego pomimo zaistnienia znaczącego obciążenia psychicznego (stres, traumatyczne doświadczenia, biologiczne i społeczne czynniki ryzyka, niekiedy o dużej sile) występuje efektywna realizacja zadań rozwojowych oraz pozytywna adaptacja⁵⁴. W wymiarze moralnym należy rozumieć

ją jako zdolność do funkcjonowania w środowisku eksponującym przeciwne wartości i strategie postępowania (np. bullying) bez naruszenia własnych, zinternalizowanych poglądów i zachowań.

Edith Grotberg mówi o istnieniu trzech źródeł odporności psychicznej dziecka:

- ja mam (I have) – to, co wspiera poczucie bezpieczeństwa dziecka, to są oparte na zaufaniu relacje z innymi, jasne zasady postępowania w systemach (rodzina, szkoła), prawidłowe modele zachowań osób dorosłych, zachęcanie do samodzielności, wzmacnianie autonomii oraz inicjatywy, dawanie pomocy w sytuacjach trudnych, dostęp do opieki zdrowotnej, edukacji oraz służb pomocowych (pomoc społeczna, policja, sądy itp.);
- ja jestem (I am) – uczucia, postawy i przekonania dziecka o tym, że jest lubiane, kochane, utrzymuje właściwą równowagę pomiędzy aktywnością a spokojem, potrafi kochać i okazywać to na różne sposoby, jest empatyczne, czuje się ważne, zna mocne i słabe strony, nie pozwala sobie pomniejszać, ma do siebie zaufanie i poczucie własnej wartości pozwalające na radzenie sobie w sytuacjach trudnych, posiada zdolność do podejmowania różnorodnych działań i ich konsekwencji, akceptuje i uznaje kontrolę oraz odpowiedzialność, ma poczucie sprawstwa, wierzy, że jest godne zaufania i ufa, potrafi odróżnić dobra od zła, jest ukierunkowane na pomnażanie dobra ku wartościom wyższym;
- Ja potrafię (I can) – kompetencje społeczne i sprawności interpersonalne tworzące się w kontaktach z innymi, takie jak umiejętność komunikowania się, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z uczuciami oraz impulsywnością, dokonanie oceny temperamentu swojego oraz innych ludzi, budowanie otwartych relacji⁵⁵.

Inną klasyfikację czynników wpływających na rezyliencję wyodrębnia Iwona Grzegorzewska. Pierwsza grupa to indywidualne zasoby odpornościowe człowieka, do których należą: wysoki poziom inteligencji, wysoka sprawność procesów poznawczych, kompetencje społeczne oraz umiejętności w zakresie komunikowania się oraz rozwiązywania problemów, adekwatny do wieku

poziom rozwoju, autonomia, posiadanie celów życiowych, sumienność, poczucie sprawstwa i skuteczności, wewnętrzne poczucie kontroli, świadomość szczególnych talentów i pasji, umiejętności adaptacyjne, zaufanie do świata, optymizm, pozytywne spojrzenie na siebie i życie. W drugiej grupie znajdują się sprzyjające warunki rodzinne, tj. dobra opieka we wczesnym dzieciństwie, istnienie rodzinnej sieci wsparcia, ciepłe relacje, posiadanie bliskiej i ważnej osoby w pierwszych latach życia, jasne role oraz struktura prowadzenia domu, czworo lub mniej dzieci oraz wysokie, jednak adekwatne oczekiwania rodziców. Trzecia grupa czynników to zasoby środowiskowe. Należą tutaj dobre relacje w konstruktywnej grupie rówieśniczej, obecność autorytetów – osób dorosłych modelujących pozytywne role, np. nauczyciele, trenerzy, sąsiedzi, duchowni⁵⁶.

Osoby odporne psychicznie już we wczesnym dzieciństwie wykazują przyjazne nastawienie do innych, umiejętności w zakresie współpracy i współdziałania, wysoką autonomię. Chłopcy posiadają większą zdolność do wyrażania emocji, zaś dziewczynki wykazują lepsze zorganizowanie oraz chęć poznawania otaczającego świata. Dzieci te przejawiają wysoką motywację poznawczą, zaś w sytuacjach wymagających zrozumienia kierują się zasadami prawości. Wraz z wiekiem cechy te utrzymują się. Uczą się poprzez zadawanie pytań, obserwację i naśladowanie⁵⁷.

Zdaniem Ewy Trzebińskiej człowiek jest silny psychicznie, gdy:

- jego system doświadczeniowy zawiera wiele schematów o konstruktywnej treści (cnoty), co zapewnia odszukanie pożądanej drogi rozwiązania problemu;
- jego system analityczny stanie się tak rozległy i złożony, że pojawi się możliwość poformalnego myślenia (mądrość), dlatego rozwiązanie staje się dopasowane do okoliczności zaistnienia problemu;

51. Tamże, s. 81.

52. S. David, Sprawność emocjonalna, Łódź 2020, s. 278.

53. Za: A. Minczanowska, *Samooceńca, Wzory osobowe i cenione przez uczniów z Pogranicza cechy u innych ludzi*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z Pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki i in., Toruń 2016, s. 174.

54. M. Majorczyk, Jak stymulować odporność psychiczną (resilience) dziecka?, Blżej Przedszkola 2017 nr 10, s. 11.

55. Tamże, s. 12.

56. I. Grzegorzewska, Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście rodziny i wychowania, Studia Gdańskie, tom XXVIII, s. 135-136.

57. D. Zając, Odporność psychiczna dzieci i młodzieży, Głos Pedagogiczny 2018 nr 97, s. 49.

- jego schematy doświadczenia i schematy analizowania są prawidłowo uformowane, a tworzone przez nie systemy po-

znawcze są odpowiednio zorganizowane (determinacja), co zapewnia moc sprawczą dla cnót i mądrości⁵⁸.

3.5. Religijność

Życie postrzegane jako przymierze z Bogiem ma sens, ponieważ stanowi naturalną próbę wartości, przez które człowiek realizuje swoje funkcje i zadania w wymiarze rodziny, społeczeństwa, narodu, świata i Kościoła. Religia stanowi czynnik pobudzający ludzi, by rozwijali własny potencjał po to, by dokonywali przeobrażenia świata na lepszy, by w tym akceptowali odpowiedzialność za siebie i innych ludzi. Wiara jest płaszczyzną wychowania człowieka, który jest świadomy własnego powołania oraz życiowej misji, człowieka zmierzającego ku świętości oraz człowieka posiadającego świadomość własnej i cudzej godności. Wychowanie religijne nie daje bowiem konkretnych rozwiązań oraz gotowych instrukcji postępowania, jednak może inspirować w procesie podejmowania decyzji, pomagać w oddziaływaniach zapobiegających dysfunkcjom społecznym. Ponadto ratuje młodych ludzi pustką egzystencjalną oraz konfliktami wartości⁵⁹. Religijność stanowi także bardzo silny czynnik chroniący przed zachowaniem niedostosowanym dzieci i młodzieży – badania pokazują, że występowanie dysfunkcji jest tym niższe, im większego znaczenia nabiera dla nich wiary. Zdaniem Janusza Czaplińskiego praktyki religijne to istotny element dobrostanu psychicznego⁶⁰.

Elżbieta Talik opisuje religijne sposoby radzenia sobie ze stresem, które *mają na celu zrozumienie i sprostanie znaczącym osobistym i (lub) sytuacyjnym wymaganiom, które przekraczają aktualne możliwości osoby i wymagają podjęcia przez nią wysiłków przystosowawczych. Tym, co je różni jest odwołanie się do szeroko*

*rozumianej strefy sacrum – religii, Boga, Kościoła*⁶¹. Można mówić o istnieniu strategii negatywnych (postrzeganie sytuacji trudnej w kategoriach kary za grzechy) oraz pozytywnych (aktywna współpraca z Bogiem w celu rozwiązania problemu). Badania przeprowadzone w grupie młodzieży pokazują, że używają oni omawianych strategii, przy czym częściej dzieje się to w przypadku tzw. problemów szkolnych niż dotyczących życia osobistego. Stosują wówczas strategię przemiany życia (religia jako pomoc we wprowadzeniu radykalnej zmiany), strategię poddania się woli Boga (przekazanie Bogu sytuacji trudnej po podjęciu próby samodzielnego rozwiązania) oraz strategię błagania Boga o bezpośrednią pomoc i interwencję w rozwiązaniu problemu⁶².

W przekazywaniu wartości religijnych ogromną rolę mają rodzice. To właśnie oni są dla dzieci i młodzieży modelem życia duchowego, budowania indywidualnej relacji z Bogiem, podejmowania osobistych wyborów moralnych w kontekście Bożej obecności, są świadkami sensu Zbawienia. W domach, gdzie wiara w Boga i właściwie pojmowana miłość jest fundamentem relacji wszystkie wyżej wymienione czynniki chroniące przed demoralizacją rozwijają się samoistnie. Najogólniej mówiąc – gdyby wszyscy ludzie respektowali, szanowali i kierowali się w życiu prawem wynikającym z Bożej miłości – prawo świeckie, cywilne, nie byłoby potrzebne.

3.5. System rodzinny

Dziecko przyswaja wartości wtedy, kiedy czuje się kochane, ma stabilne więzi z bliskimi (w idealnym przypadku są to rodzice) i czuje się w swoim życiu pewnie. Wychowanie do wartości rozpoczyna się zatem już w wieku niemowlęcym, ponieważ od tego momentu rodzice mają za zadanie rozpocząć systematyczny proces tworzenia dla dziecka warunków koniecznych do kształtowania hierarchii wartości⁶³. Zdaniem Teresy Rostowskiej rodzice utrzymujący ciepłe i serdeczne relacje z dzieckiem, sprawujący kontrolę, uczący zasad postępowania poprzez metody wyjaśniania i tłumaczenia przyczyniają się do internalizacji własnego systemu wartości, zasad etyczno-moralnych oraz norm społeczno-kulturalnych⁶⁴.

Rodzice w procesie codziennego wychowania (świadomego oraz nieświadomego) poprzez mechanizm modelowania kształtują u dziecka stosunek do siebie, innych oraz świata. Przekazują wartości, wzory postępowania, wpływają na aspiracje. W rodzinie, która funkcjonuje prawidłowo *respektowane są potrzeby dziecka, realnie oceniane jego uzdolnienia, umiejętności, a także dostrzegane wady i niedostatki. Dziecko doznaje miłości, akceptacji, pomocy, wsparcia. Wychowanie dziecka, uwzględniające jego potencjał i umiejętności, we właściwy sposób kształtuje wiedzę dziecka o samym sobie (...). Silna więź uczuciowa między rodzicem a dzieckiem, podjęcie rodzica – prowadzą do procesu identyfikacyjnego polegającego na przejmowaniu przez dziecko wartości i zachowań własnych rodziców. Z kolei negatywne wzory i przeżycia w rodzinie powodują wykształcenie się niewłaściwych mechanizmów regulujących zachowanie dziecka*⁶⁵.

W badaniach dotyczących związku pomiędzy jakością środowiska rodzinnego a przestępczością stwierdzono, że znaczenie ma tutaj klasa społeczna, do której należy rodzina, struktura rodziny, wielodzietność, przestępczość rodziców. Ważne są także formy dyscyplinowania dzieci – im więcej

metod polegających na wskazywaniu konsekwencji, przyjmowaniu perspektywy tym wyższy poziom rozwoju moralnego dzieci. Ponadto wyższe sprawności w tym zakresie mają osoby z rodzin o ciepłym klimacie emocjonalnym, gdzie panują spójne i adaptacyjne style interakcji, demokratyczny styl podejmowania decyzji oraz angażowanie dzieci do rozmów na tematy związane z postępowaniem moralnym⁶⁶.

Badania nad odpornością psychiczną dzieci (zob. 3.4.) ujawniają, że wśród czynników sprzyjających dobremu przystosowaniu młodzieży będącej w okresie dorastania, jakie leżą po stronie środowiska rodzinnego można wymienić:

- wsparcie rodzicielskie (bliska więź z co najmniej z jednym z rodziców albo innym członkiem rodziny, poczucie akceptacji, bezpieczeństwa, zaufanie, przywiązanie rodzinne, miłość i serdeczność, dobry klimat emocjonalny, zaangażowanie rodziców w sprawy dzieci oraz całej rodziny);
- kontrola rodzicielska (utrzymanie efektywnej i skutecznej dyscypliny poprzez wyraźne komunikowanie norm społecznych i zachowań prozdrowotnych, nadzorowanie i monitorowanie zachowań dziecka, a także formułowanie jasnych oczekiwań);
- prawidłowa struktura rodziny (nienaruszalność rodziców oraz rodziny, obecność ojca, przestrzeganie zasad, podział obowiązków, wyraźne role, rytuały rodzinne)⁶⁷.

Do czynników sprzyjających dla zachowań niedostosowanych z kolei najczęściej zalicza się: zmianę struktury rodziny (śmierć, rozwód, separacja), długotrwałe konflikty pomiędzy rodzicami oraz stosowanie przemocy wobec dzieci, nieko-

58. E. Trzebińska, *Sila psychiczna*, [w:] *Samoświadomość i jakość życia: perspektywa psychospołeczna*, red. L. Pytko, T. Rudowski, Warszawa 2004, s. 183; R. Hanson, *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, Gdańsk 2018, s. 83.

59. D. Luber, *Wychowanie moralne i religijne w służbie szkolnych oddziaływań profilaktycznych*, *Nauczyciel i Szkoła* 2006 nr 3-4, s. 75.

60. A. Górecki, „Religijność elementem kapitału społecznego” – rola religii i religijności w świetle profilaktyki problemów młodzieży, [w:] <http://christianitas.org/news/> religijnoelement-kapitalu-spoecznego-rola-religii-i-religijnosci-w-swietle-profilaktyki-problemow-mlodzi; dostęp: 24.10.2020.

61. E. Talik, *Religijne radzenie sobie ze stresem szkolnym przez młodzież w okresie dorastania*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011, s. 243.

62. Tamże, s. 246-247.

63. G. Pighin, dz. cyt., s. 17-18.

64. Za: L. Szymczyk, *Dziecko w kręgu wartości rodzinnych*, *Nauczyciel i Szkoła* 2009 nr 3-4, s. 48.

65. G. Piechaczek-Ogierman, *Aspiracje i plany życiowe dzieci i młodzieży*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t.1, red. T. Lewowicki, Toruń 2016, s. 119.

66. D. Czyżowska, O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniem przestępczym, *Roczniki Psychologiczne*, Tom XIV nr 2, s. 132-133.

67. I. Grzegorzewska, dz. cyt., s. 137-138.

rzystne dla rozwoju psychospołecznego dziecka style wychowania oraz postawy rodzicielskie (zaniedbywanie, brak konsekwencji, odrzucanie, wrogość, bezradność wychowawcza)⁶⁸.

Najważniejsze mechanizmy przeciwdziałania zagrożeniom dla małżeństw i rodzin tkwią przede

wszystkim w samych systemach – od dojrzałości dorosłych, stopnia ich gotowości do ciągłego rozwoju duchowego, zdolności do ochrony konstytutywnych dla nich wartości zależy przyszłość rodziny jako podstawowej komórki społecznej.

3.6. Środowisko rówieśnicze

Środowisko rówieśnicze nabiera najważniejszego znaczenia dla rozwoju człowieka w okresie adolescencji (zob. Rozdział 2). Wynika to z zadania rozwojowego, którym jest przebudowa relacji z rodzicami – wyjście z roli dziecka, a następnie wejście w rolę ich dorosłego partnera. Proces ten wymaga stopniowego rozluźnienia więzi oraz wydostania się spod wpływu domu rodzinnego. Powstała w ten sposób pustka emocjonalną młodzi potrzebują zapłacić innymi ważnymi osobami, których rolą jest zapewnienie wsparcia do momentu założenia własnej rodziny prokreacyjnej⁶⁹.

Ważną funkcją grupy rówieśniczej jest nabywanie sprawności w relacjach społecznych – pewności siebie, akceptacji, przynależności, samodzielnosci, tolerancji i szacunku. Ponadto to właśnie tam młodzi podejmują pierwsze i ważne kontakty heteroseksualne, do czego drogą jest stopniowe przenoszenie zainteresowania z obszaru własnej płci na płęć przeciwną oraz nawiązywanie związków sympatii.

Warto zaznaczyć jednak, iż szereg badań prowadzonych na gruncie nauk społecznych potwierdza istotę wpływu, jaki wywiera grupa rówieśnicza na kształtowanie się zachowań dysfunkcyjnych. Ważny jest tutaj model zachowań młodych – czy zainteresowania grupy koncentrują się wokół zajęć konstruktywnych, sprzyjających

rozwojowi czy też dotyczą zachowań ryzykownych (tj. sprzecznych z normami rozwojowymi, zakłócających prawidłowy proces dojrzewania, odbiegających od norm prawnych, obyczajowych, społecznych charakterystycznych dla danej grupy wiekowej, wywołujących społeczną dezakceptację oraz wyzwajających reakcje osób znaczących)⁷⁰.

Do czynników zmniejszających ryzyko młodziowej przemocy rówieśniczej zaliczyć można: konstruktywne wzorce rozwiązywania konfliktów bez przemocy wyniesione z domu rodzinnego, rodzicielską niezgodę na przemoc, brak stosowania przez nich przemocy, udział nauczycieli w programach przeciwdziałania przemocy, wspieranie rozwoju dziecka, możliwość korzystania z konstruktywnych sposobów spędzania czasu wolnego w środowisku lokalnym oraz brania udziału w programach wolontariackich, późny wiek inicjacji alkoholowej i narkotycznej (w odniesieniu do występującej w danej grupie zinternalizowanej normy społecznej)⁷¹.

Tworzenie możliwości dla funkcjonowania konstruktywnego, wspierającego rozwój moralny środowiska rówieśniczego jest rolą dorosłych – rodziców, wychowawców. Warto mieć świadomość, że grupa może stanowić zarówno czynnik chroniący, jak i czynnik stanowiący zagrożenie dla moralności.

3.8. Środowisko globalne i mass media

Wciąż rozwijająca się globalna sieć komunikacji, która udostępnia tani, szybki i wygodny dostęp do informacji, możliwość transportu przyczynia się do tego, że potrzeby i wartości typu *fast* przenikają do społeczności lokalnych. Zbyszko Melosik mówi tutaj o nawyku i konieczności życia w natychmiastowości, stanowiącej nieodłączną część idei konsumpcji. Przemiany te są wspierane przez spektakularny rozwój środków społecznego przekazu, mających ogromny wpływ na budowanie tożsamości, styl funkcjonowania oraz system wartości dzieci i młodzieży. Życie w dynamicznie przebiegających zmianach wymaga ciągłej rekonstrukcji siebie⁷².

Badania pokazują, że przeciętny Polak spędza w towarzystwie najbardziej popularnych mediów około czterech godzin dziennie. Wiąże się to z coraz bardziej powszechną obecnością w rzeczywistości społecznej smartfonów oraz nieograniczonym dostępem do Internetu. Według badań Kamila Kanadysa stale ma przy sobie telefon prawie 90% badanych uczniów szkół średnich. Niemal połowa pierwsze co młodzi robią po przebudzeniu to sprawdzenie powiadomień (3/4 zabiera telefon nawet toalety)⁷³.

Tadeusz Pilch już na początku XXI wieku wprowadził do pedagogiki pojęcie *HOMO VLA-TOR – człowiek wędrowiec po labiryncie życia, poszukiwacz uzasadnień i racji, celu i sensu działania, który jest zalewany nadmiarem propozycji, kierunków i dróg wędrówki życiowej, albo żyje poza informacjami, regułami i szansami wyboru – w pustce aksjologicznej*⁷⁴. Z kolei Zygmunt Bauman mówi o człowieku – turyście. Jego cechy charakterystyczne, to: ciągle bycie w drodze, brak przywiązania do ludzi, miejsc oraz idei, kierowanie się przypadkowymi impulsami,

posiadanie zmiennych zainteresowań, unikanie wszystkiego, co mogłoby *osadzić* jego tożsamość na stałe. Turysta nie chce myśleć o przyszłości ani o przeszłości, odrzuca wizję starości, cierpienia, zależności. Pragnie być atrakcyjny, piękny i lubiany, zaś bramą do tego jest konsumpcja odpowiednich dóbr i usług. Na poziomie funkcjonowania fizycznego służą temu współczesnej młodzieży szczupłe, wysportowane ciało, opalenizna, styl ubierania się, fryzura, i gadzety. Na poziomie funkcjonowania psychicznego zaś indywidualizm i oryginalność, jednak w akceptowanych przez konkretną społeczność granicach⁷⁵. Aneta Banaszak pisze: *Paradoksalnie, im bardziej współczesna młodzież chce być wolna, niezależna i indywidualistyczna, tym bardziej wpada w pułapkę zniewolenia i konformizmu. Mało kto pozwala sobie na prawdziwą oryginalność w stroju, zachowaniu czy działaniu, ponieważ wymaga to rzeczywistej odwagi i siły. O ileż łatwiej być oryginalnym, przy zachowaniu masywnych form oryginalności*⁷⁶.

Andrzej Mamrol przywołuje w tym kontekście pojęcie *Pokolenia Z*. Dorastanie we wszechogarniającej obecności mediów powoduje, że współcześni młodzi mają wysokie kompetencje cyfrowe ukształtowane w sposób naturalny, swobodny. Szybko zdobywają wiedzę w zakresie coraz to nowych technologii, pragną każdą aktywność móc wykonywać online, potrafią natychmiast zdobywać informacje. Implikuje to dalsze konsekwencje: dla *Pokolenia Z sukces ma zostać osiągnięty szybko, bez większego wysiłku i dłuższego oczekiwania. W przeciwnym wypadku pojawiają się zniecierpliwienie i rezygnacja. Wizja długoplanowej edukacji i uporczywe, cierpliwie dochodzenie do celu są dla tego pokolenia nie do przyjęcia. W przeciwieństwie do poprzednich pokoleń (szczególnie do Pokolenia X) przedstawiciele Generacji Z nie tylko nie boją się zmian, ale wręcz ich pragną, odczuwają ogromną*

68. M. Radochoński, O potrzebie nowego modelu rozwoju zachowania antyspołecznego, [w:] Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011, s. 47.

69. Zob. W. Poleszak, *Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym*, [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2004, s. 158.

70. Tamże, s. 158-159; Z.B. Gaś, Ankiety EPIDAL jako narzędzia kompleksowej samooceny uczniów w zakresie zachowań dysfunkcyjnych i konwencjonalnych, [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2004, s. 178-179.

71. R. Porzak, *Profilaktyka przemocy rówieśniczej*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011, s. 2019-210.

72. Za: A. Minczanowska, dz. cyt., s. 174, 176.

73. A. Mamrol, *Edukacja do bezpiecznego i wartościowego spędzania czasu uczniów polskich szkół*, [w:] *Edukacja calożyciowa: wybrane obszary*, red. A. Karpińska, A. Szwarc, W. Wróblewska, Toruń 2019, s. 37-38; K. Kanadys, *Uzależnienie uczniów szkół średnich od mediów społecznościowych (praca licencjacka)*, Lublin 2020, s. 42-43.

74. Za: Tamże, s. 179.

75. Za: Tamże, s. 180.

76. Za: Tamże, s. 180.

potrzebę stymulacji i dynamiki w życiu, są otwarci na różnorodność. Dużę znaczenie mają dla nich pieniądze i bogactwa materialne, ale dostrzegają również inne wartości – są zorientowani społecznie, chcą się angażować w rozwiązywanie problemów globalnych, ja głód, dyskryminacja czy konflikty zbrojne. Posiadają wiele cenionych na rynku pracy cech, ukształtowanych przez korzystanie z mediów (na przykład gier komputerowych), jak pewność siebie, szybkie podejmowanie decyzji, brak obawy przed podjęciem ryzyka. Przy tym wszystkim w porównaniu z poprzednikami bardziej realistycznie podchodzą do życia oraz są pełni obaw o przyszłość.⁷⁷

Świat mediów jest naturalnym środowiskiem życia współczesnego młodego człowieka. Nie znaczy to jednak, że musi wymykać się od spod oddziaływań wychowawczych. Rodzice i wycho-

wawcy są ze swej funkcji zobowiązani do ochrony zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka, dlatego ich zadaniem jest ustalać zasady konsumpcji mediów poprzez wprowadzanie limitu czasu korzystania, respektowanie zaleceń wiekowych przypisanych dla poszczególnych produktów (np. gry, filmy), zachęcanie oraz stwarzanie możliwości dla podejmowania alternatywnych aktywności (sport, gry planszowe, wspólna zabawa), dążenie do poznania świata wirtualnego, w którym przebywa dziecko (rozmowy, osobiste zainteresowanie współczesną modą, idolami, kształcenie w zakresie obsługi nowoczesnych technologii). To wszystko sprawi, że dzieci i młodzież nie będą zdani na samotną wędrówkę w tym nowym świecie, co zdecydowanie stanowi czynnik chroniący przed czyhającymi tam niebezpieczeństwami.

77. A. Mamrol, *dz. cyt.*, s. 40.



ROZ DZIAŁ



4.1. Edukacja dzieci i młodzieży do osobistego wyboru moralnych zachowań – propozycje metodyczne

Edukacja do osobistego wyboru moralnych zachowań jest bez wątpienia procesem całościowym. Warto podkreślić, że mechanizmy tychże należą do świata duchowego, mogą zaistnieć jedynie w kontekście wzajemnego prowadzenia oraz są oparte na osobowej relacji. Naturalny, odwieczny porządek świata jest tak skonstruowany, że nowonarodzone dziecko nie jest w stanie przeżyć bez obecności drugiego człowieka. Rozwój jest możliwy tylko przy współudziale kogoś, kto jest większy, silniejszy, bardziej dojrzały. Dlatego podstawą, fundamentem pedagogicznego rozumienia zachowań moralnych jest osoba wychowawcy, który prowadzi dziecko do rozwoju na wszystkich płaszczyznach funkcjonowania – fizycznej, społecznej, psychicznej i duchowej. Pierwszym i naturalnym wychowawcą są rodzice, w dalszej kolejności osoby zajmujące się z funkcji społecznej i/lub zawodowej prowadzeniem ku dojrzałości – członkowie dalszej rodziny, wychowawcy w przedszkolu, szkole, nauczyciele, duszpasterze, członkowie organizacji pozarządowych.

Oddziaływanie własnym przykładem (modelowanie) jest podstawową metodą wychowania dzieci i młodzieży. Zdaniem Andrzeja Olubińskiego *człowiek posiada naturalne potrzeby oraz skłonności do naśladowania innych. Obserwowanie zatem oraz powtarzanie zachowań określonych przykładów oraz wzorców wpisane jest jakby w mechanizm rozwojowy dziecka, młodzieży, ale również człowieka dorosłego*. K. Podstawka pisze, iż *tylko wychowawca prawdziwie „moralny”, będący kimś, kto uosabia w sobie i urzeczywistnia wysokie wartości, może stać się wiarygodnym i pewnym przewodnikiem, złączając w procesie rozwoju i dojrzewania moralnego młodego człowieka*⁷⁸.

Elżbieta Plóciennik zwraca uwagę na podstawowe kompetencje wychowawców i nauczycieli, którzy ze swojej misji powinni świadomie realizować przygotowanie młodego człowieka do mądrego życia w społeczeństwie. Ich powinnością jest:

- stanowić wzór do naśladowania, szczególnie w zakresie refleksyjnego myślenia oraz zachowania z mądrością;
- opierać pracę dydaktyczną na wartościach uniwersalnych;
- stwarzać okazję do konfrontowania wartości, odkrywania i kształtowania własnych;
- docenić oraz nagradzać mądre decyzje uczniów;
- koncentrować się na zdolnościach oraz mocnych stronach dziecka, także przez odpowiedni dobór zadań i instrukcji;
- używać różnorodnych form, metod i narzędzi kształcenia, aby sprzyjać stymulowaniu różnych sfer rozwoju ucznia;
- pobudzać aktywność ucznia poprzez zadania oraz instrukcje wymuszające różnorodne kompetencje (twórczość, umiejętność wnioskowania, pamięć, inteligencja, inne) oraz zachowywać w tym umiar i równowagę;
- uwzględniać różne drogi dochodzenia do wiedzy, łącząc praktykę, teorię, twórczość, krytyczne myślenie;

78. K. Podstawka, dz. cyt., s. 51.

- wykorzystywać bieżące sytuacje konfliktowe do uczenia konstruktywnego radzenia sobie z nimi, analizy korzyści (jak: ulga, satysfakcja z porozumienia, wzrost wiedzy i doświadczenia, polepszenie więzi emocjonalnej);
- rozwijanie optymizmu, wiary we własne możliwości, adekwatnej samooceny poprzez świadome działania mające na celu wyjaśnianie wspólnie bądź indywidualnie przeżytych sukcesów i porażek;
- wdrażanie uczniów do nabywania umiejętności przyjmowania oraz wykorzystywania informacji krytycznych, sytuacji trudnych w procesie analizy błędów celem ustalania źródeł niepowodzenia, a także unikania porażek i pomyłek w przyszłości;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania, prowadzenia rozmowy empatycznej, z uwzględnieniem koncentracji uwagi na przekazie, mowy ciała (kontakt wzrokowy, postawa, gesty, zwroty otwierające rozmowę, parafrazowanie);
- uczenie ponoszenia odpowiedzialności za własne uczenie oraz podejmowane decyzje⁷⁹.

Zarówno rodzice, jak i zawodowi wychowawcy powinni nieustannie poszerzać swoją wiedzę i umiejętności w zakresie podnoszenia kompetencji wychowawczych zmierzających do realizacji celów wychowania, jakim jest ukształtowanie dojrzałego, sprawnego fizycznie, społecznie, psychicznie i duchowo człowieka.

Poniżej przedstawione zostały propozycje metodyczne, które nadają kierunek pracy wychowawczej w zakresie przeciwdziałaniu zagrożeniom dla małżeństw i rodzin oraz zapobieganiu propagowaniu zachowań sprzyjających demoralizacji dzieci i młodzieży.

4.2. Edukacja do wartości

Zadaniem Waldemara Furmanka wychowanie do wartości odbywa się poprzez proces introcepcji wartości (łac. *intro-* do wewnątrz, *capio-* chwytam, *ujmuję*) oznaczają przeniesienie wartości do własnej świadomości; przyjęcie za własne celów norm i zasad, niewytwarzonych przez siebie, ale uznanych przez otoczenie⁸⁰. Definicję tę rozszerza Stefan Kunowski wykazując związek z postępowaniem człowieka. Uważa, iż jest to proces duchowy związany z rozwojem osobowości, polegający na nadaniu lub ustaleniu cechy „wartości” i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą (...) stanowi osobną kategorię, osobne zjawisko, różne od wartości i postępowania, ale pozostające w związku z wartościami i postępowaniem (...). Introcepcja nie zamyka się tylko w świadomości, lecz „zapuszcza korzenie” głębiej. Wnika w sferę uczuć i woli człowieka. Bazuje na zdobytych doświadczeniach, w tym doświadczeniu aksjologicznym, integruje się z logosem, nyzwała odpowiedzialność wyrażoną w postępowaniu, własnej aktywności człowieka,

w której występuje system celowych dążeń. Można ogólnie stwierdzić, że introcepcja wartości łączy osobę z jej czynem, działaniem moralnie wartościowym, ale pod jednym warunkiem: że ma ona charakter pełny według obiektywnej hierarchii wartości. Tak rozumiana introcepcja związana jest z wartościami moralnymi, stanowią one jej rdzeń, podstawę i warunek jej pełni⁸¹.

Podstawowym wymiarem introcepcji jest kształcenie aksjologiczne. Oznacza ono rozwijanie i doskonalenie w człowieku sfery odpowiadającej za sposób rozumienia wartości, za procesy wartościowania, postawy wobec wartości i dążenie do wartości. Na tę dziedzinę kształcenia składają się dwa typy działań:

1. edukacja aksjologiczna – można by ją nazwać nauczaniem o sposobach traktowania wartości, wartościowania, o sposobach ich uzasadniania, a także

o uwarunkowaniach i konsekwencjach różnych postaw wobec wartości;

2. nychowanie do wartości – w sensie odnoszenia działań wychowawczych do określonych koncepcji wartości i ich wartościowania, a także w sensie kształtowania odpowiadającym im teorii i stanowiskom aksjologicznym postaw oraz struktur szczególnie te podstawy wspomagających⁸².

Wychowanie do osobistego wyboru zachowań moralnych realizowane jest poprzez: poznanie przez wychowawcę obszaru preferowanych oraz urzeczywistnianych wartości, a także miejsca, jakie zajmują w tej strukturze wartości moralne; wspomaganie dzieci i młodzieży w rozpoznawaniu wartości moralnych, kształtowanie rozumienia ich sensu na miarę etapu rozwoju; kształtowanie umiejętności wartościowania rzeczywistości; wspomaganie w akceptowaniu wartości oraz uznaniu ich za własne; motywowanie do wolnego wyboru wartości, umieszczaniu ich na właściwych miejscach w osobistym systemie wartości; wspomaganie w ich urzeczywistnianiu w codziennym życiu; oraz wartościowaniu siebie pod względem realizowania wartości moralnych; inspirowanie do działań animacyjnych zachęcających innych ludzi do urzeczywistniania w swoim funkcjonowaniu wartości moralnych⁸³.

Wśród metod edukacji moralnej wymienić można:

- dawanie przykładu postępowania moralnego – modelowanie, naśladownictwo, przykład osoby znaczącej, dawanie wzoru osobowego w sposób niedyrektywny i naturalny. Źródłem mogą być wzory osobowe z literatury, filmu, mediów;
- wdrażanie do zachowań moralnych – metoda dobrowolnego podejmowania zadań (działalność wolontarystyczna, charytatywna, pomocowa) uznawanych za potrzebne, przy współpracy i współdziałaniu ze światem dorosłych;

- dostarczanie wiedzy moralnej – poprzez dyskusje, pogadanki, podejmowanie decyzji;

- kierowanie procesem samowychowania – kształtowanie odpowiedzialności moralnej poprzez zapoznanie z literaturą, filmem, sztuką, technikami samodoskonalenia się;

- wzmacnianie pozytywne – wyrażanie pochwał i zachęt, dawanie dowodów uznania w odpowiedzi na podejmowanie przez wychowanków działania moralne;

- organizowanie środowiska wychowawczego – w sposób rozwijający planowanie, obowiązkowość, punktualność, sumiennność, wytrwałość, realizację celów;

- rozwijanie samorządności – umożliwienie współdecydowania w ważnych sprawach (w zależności od etapu rozwoju) w trakcie bliskich, interpersonalnych kontaktów z dorosłymi, wyzwolenie samodzielności, aktywności w ramach wolności kierowanej;

- klasyfikowanie wartości – uświadamianie sobie własnych uczuć związanych z preferowanymi wartościami (wyobrażanie sobie uczuć, pokazywanie za pomocą mowy ciała) i odkrywanie ich natury w kategoriach dobre-złe, przyjemne-nieprzyjemne;

- rozumowanie moralne – przebiega w etapach: prezentacja dylematu moralnego, poszukiwanie rozwiązań, ustalenie konsekwencji rozwiązań, określenie wartości ukrytych w dylemacie, wyeksponowanie wartości świadczących o wyższym poziomie rozwoju moralnego⁸⁴.

Wartości, które mają szczególne znaczenie w procesie kształtowania umiejętności podejmowania osobistych wyborów moralnych to: odpowiedzialność, prawda, wolność i tolerancja. Poniżej zostaną one omówione w sposób szczegółowy.

82. E. Jezierska-Wiejak, *Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych*, Toruń 2004, s. 66.

83. Tamże, s. 155.

84. M. Łobocki, dz. cyt., s. 21-34; E. Jezierska-Wiejak, dz. cyt., s. 87-91.

79. Zob. E. Plóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016, s. 91-93.

80. Za: K. Chalas, E. Winiarczyk, dz. cyt., s. 149.

81. Tamże, s. 149-150.

K. Podstawka formułuje postulaty istotne dla **wychowania do odpowiedzialności**. Są to:

- *wychowanie do wierności podjętym zobowiązaniem (poczucie odpowiedzialności) poprzez kształtowanie postaw zrozumienia wymagań wynikających ze sfery wartości;*
- *kształtowanie postaw samoopanowania nieuporządkowanych i niemoralnych pragnień;*
- *formowanie postaw wrażliwości moralnych poprzez nyzczulenie na dobro i zło, co będzie stanowiło obronę przed deprywacją;*
- *podejmowanie wysiłków na rzecz jasnego rozumienia wartości i płynących z nich wymagań;*
- *kształtowanie zdolności do podejmowania decyzji w sprawach istotnych, bez ulegania pozorom dobra i zła;*
- *wychowanie ku odpowiedzialności w myśleniu i działaniu, kształtowanie postaw autentycznej skruchy wobec postaw własnej nieodpowiedzialności, niedopełnionych obowiązków (wejście na drogę nawrócenia, przemiany);*
- *wychowanie do przewidywania konsekwencji podejmowanych działań i ponoszenia za nie pełnej odpowiedzialności;*
- *kształtowanie umiejętności poszukiwania rzeczywistych autorytetów moralnych (także jako źródeł inspiracji) i współdziałania z nimi w sposób wolny;*
- *budowanie przekonania o moralnej doniosłości i ważności własnego istnienia i własnej godności poprzez pełne szacunku „wysłuchiwanie się w to, co obiektywnie właściwe, dobre i piękne”;*
- *unikanie postaw skrupulantwa, przesadnej kontroli własnych zobowiązań moralnych;*

- *rozwijanie sfery duchowej, religijnej w poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem za siebie, swoje życie, przyszłość i ostateczne spełnienie*⁸⁵.

Kolejną wartością konieczną w procesie wychowania jest **prawda**, która zawiera w sobie takie przymioty szczegółowe, jak szczerowość, uczciwość, prawdość, wiarygodność, przyzwoitość. Winny one być uwzględnione w tworzeniu wszelkich programów edukacyjnych i wychowawczych. Autentyczne wychowanie podąża *w prawdzie do prawdy*. Jest tak zbudowane, by odkrywać prawdę o sobie, przynależnej jej godności, niepowtarzalności, wyjątkowości. Jak pisze A.M. de Tchorzewski *od podmiotu wychowującego należy oczekiwać postawy prawdości, czyli wierności uznanym ideałom ale także sprawiedliwości, szlachetności, sumienności i rzetelności oraz prawdomówności. Bez respektowania tych wartości procesy wychowania, socjalizacji i edukacji przekształcają się w quasi – a nawet pseudoprocasy pedagogiczne. Nauczanie, które rozmyja się z prawdą, służy zakłamywaniu obrazu rzeczywistości, jej fałszowaniu, ale także hipokryzji, czyli nieszczerowości, dwulicowości, udawaniu czy wręcz obłudzie*⁸⁶. Janusz Gajda postuluje, aby w wychowaniu człowieka do prawdy skupić się na następujących wymiarach:

- relacje międzyosobowe (kształtowanie postawy szacunku wobec poglądów, wartości i opinii wyznawanych przez innych ludzi połączona z umiejętnością obrony własnych przekonań),
- język (nauka komunikowania się w oparciu o zasadę prawdomówności),
- poznanie ja (prawda o sobie jako niezastąpiony warunek doskonalenia się poprzez kształtowanie samodyscypliny oraz samokontroli poprzez nabywanie umiejętności dostrzegania własnych sukcesów i porażek, dokonania analizy własnych mocnych i słabych stron w szacunku, miłości i obiektywizmie względem siebie,
- poznanie innych ludzi (także osób zmarłych) – dokonywane na podstawie konkretnych,

sprawdzalnych kryteriów w zakresie działalności podejmowanej przez drugiego człowieka obecnie lub w przeszłości, przy unikaniu pochopnych ocen i sądów, czego efektem jest ukształtowanie postawy tolerancji,

- poznanie świata w perspektywie mikro i makro⁸⁷.

T. Niemirowski dokonuje oceny porównawczej pomiędzy pedagogiką tradycyjną a tzw. nowym wychowaniem w **edukacji do wolności**. Podstawowa różnica polega na innej roli wychowawcy oraz pojmowaniu sposobów osiągania wolności.

W koncepcji nowego wychowania, tzw. antypedagogiki, wychowanek sam wybiera to, co uważa za właściwe. Ważna jest tutaj potrzeba kształtowania w sobie otwartości na nieustannie zmieniającą się tożsamość. Potrzeba wychowywania jest negowana, ponieważ człowiek ze swojej natury ma w sobie dojrzałość, którą wystarczy pobudzać poprzez dialog i partnerstwo. Prawo do wolności oznacza tutaj rezygnację z dotarcia do istoty rzeczywistości, kładzie nacisk na powierzchowność, dobrowolność, aktualne przeżycie. Odrzuca też hierarchie wartości, autorytety, posłuszeństwo, przestrzeganie norm i zasad.

W koncepcji tradycyjnej wychowawca wie, jaki powinien być wychowanek i stwarza możliwości, aby go do tego ideału doprowadzić. Kładzie nacisk na kształtowanie woli. Zgodnie z poglądem Janusza Homplewicza *wychowanie ma kształtować wolę, jako że wola jest wychowywalna, i to kształtować ją w kontekście wartości, zachowania wartości i dążenia ku nim*⁸⁸. To z kolei wymaga panowania nad sobą oraz dyscypliny. W efekcie powstają sprawności moralne (cnoty), które stanowią o prawdziwej wolności. Kształtowanie pragnień wymaga wyboru pomiędzy *chcę* – wzmacniania jednych, tłumienia drugich. Całkowite poddanie się własnym zachciankom

stanowi jedynie chwilowe złudzenie przeżywania wolności.

Pedagogika tradycyjna w drodze do wolności kładzie zatem nacisk na kształtowanie woli, a postmodernistyczna na zwiększanie możliwości, rozumiane jako usuwanie barier, spontaniczność. W praktyce prowadzi to do wypaczeń, ponieważ wartości takie jak tolerancja, spontaniczność, szacunek dla praw człowieka potrzebują towarzystwa innych, dopełniających. Tolerancja objawia się wówczas jako żądanie akceptacji dla wulgarności, brutalności, przemocy. Coraz częściej szczerowość i spontaniczność polegają na odrzuceniu form grzecznościowych oraz bunt przeciw wszelkiej dyscyplinie społecznej, natomiast prawa człowieka niejednokrotnie służą za usprawiedliwienie egoizmu i postaw roszczeniowych. Zdaniem Autora taki stan rzeczy wynika z faktu, iż natura ludzka, choć z natury dobra, jest jednak słaba – pozbawiona wzmocnień wychowawczych, nie jest w stanie zrealizować istniejącego w niej potencjału możliwości. Pedagogika tradycyjna kładąc nacisk na realizację ideałów i wartości w rezultacie sprzyja wolności człowieka⁸⁹.

Halina Gajdanowicz podkreśla, że obowiązkiem wychowawcy jest wyjaśnienie uczniom istoty rozszerzonego rozumienia wolności. Przywołuje tutaj interpretację Karola Wojtyły, który rozróżnia wolność w znaczeniu podstawowym oraz rozwiniętym. W pierwszym jest ona równoznaczna ze samostanowieniem: *ja chcę, ja mogę* – nie muszę. W drugim natomiast odnosi się do konkretnych wartości w świetle prawdy o nich. *Właściwy sens wolności ujawnia konieczność odniesienia aktów chcenia do tych wartości, które są oparte na prawdzie (...) aksjologicznej. Jest to najgłębszy sens wychowywania, a zarazem jedno z najtrudniejszych zadań w praktyce edukacyjnej*⁹⁰.

Pojęcie **tolerancja** pojawiło się na gruncie religii. Etymologicznie oznacza: cierpliwość (tolerantia), znoszę (tolero), wytrzymywać (tolerare). Istotną jej cechą jest solidarne współżycie

87. J. Gajda, *Wychowywać do prawdy?*, Lublin 1995, s. 119-121.

88. T. Niemirowski, *Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków 2012, s. 134-135.

89. *Tamże*, s. 137-138.

90. H. Gajdanowicz, *Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) istotą procesu wychowania moralnego*, [w:] A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz (red.), *Kształtowanie sprawności moralnych*, Szczecin 2017, s. 27-28.

85. K. Podstawka, dz. cyt., s. 94-95.

86. Za: K. Podstawka, dz. cyt., s. 99.

grup społecznych wszędzie tam, gdzie decydujący wpływ na trwanie i rozwój społeczności mają więzi, postawy i relacje, zarówno w skali makro (ludność, ludność kontynentu, obywatele danego państwa), jak i mikro (rodzina, grupa przyjaciół, stowarzyszenie)⁹¹. Jerzy Nikitorowicz uważa, że tolerancję można ujmować w trzech ważnych wymiarach: poznawczym (sądy, przypisywanie określonych cech), emocjonalnym (pozytywne lub negatywne nastawienie, tj. akceptacja, życzliwość, popieranie, zainteresowanie albo negacja, wrogość, dyskryminacja, niechęć) oraz działaniowym (podejmowanie konkretnych zachowań)⁹².

Pedagogiczne spojrzenie na pojęcie tolerancji wymaga podjęcia tematu jej granic, bowiem *nieograniczona tolerancja obraca się przeciw sobie samej i niszczy istotne warunki własnego istnienia*⁹³. Pierwszym i najważniejszym wyznacznikiem terytorium wolności jest wolność drugiego człowieka – nie można bowiem tolerować postępowania naruszającego godność człowieka, zagrażającego jego zdrowiu oraz życiu. Zbigniew Sarelo z kolei mówi o tym, że *granice tolerancji są wyznaczane przez kategorię prawdy, gdyż tolerancja nie oznacza rezygnacji z prawa do poznania oraz upowszechniania prawdy. Należy sobie uświadomić, że tolerancja rozumiana jako akceptowanie*

*prawa innych do odmiennych poglądów nie jest równoważna z zakazem ich krytykowania i podważania. Kolejnym wyznacznikiem tych granic jest nienaruszalność praw drugiego człowieka w głoszonych ideach. Nie wolno bowiem tolerować głoszenia poglądów nawołujących do eksterminacji, na przykład osób psychicznie chorych, zachęcających do nienawiści lub zemsty*⁹⁴.

Edukacja do wartości zmierza do wyjaśnienia istoty pojęć, które są często wypaczone przez tzw. nowoczesne nurty wychowania. Jak wykazane zostało w rozdziale drugim, dzieci do około 12go roku życia na ogół bezkrytycznie przyjmują oraz używają definicji osób znaczących wywodzących się spośród najbliższej rodziny. Adolescentom zaś – ze względu na naturalny dla tego wieku etap kryzysu wartości – trudnej jest się odnaleźć w chaosie informacyjnym. Stąd obowiązek wychowania młodzieży do wartości spoczywa niejako na wszystkich dorosłych, a w sposób szczególnych stwarza pole możliwości dla instytucji realizujących działania skierowane do dzieci i młodzieży. Troska o jakość pracy wychowawczej, o moralność wychowawców, stanowi o sile skuteczności oddziaływań skierowanych na przeciwdziałanie propagowaniu zachowań sprzyjających demoralizacji.

4.3. Edukacja do wielokulturowości

Życie w czasach współczesnych jest życiem w wielokulturowości. Sprzyja temu powszechna możliwość realizowania coraz szybszych podróży, rozwój znajomości języków, natychmiastowy przebieg informacji i wpływów społecznych przez media. Wielu młodych ma możliwość kształcenia się poza granicami kraju, korzystania z międzynarodowych projektów edukacyjnych, wyjazdów studyjnych. To z kolei ułatwia procesy migracyjne. Ewa Sowa-Behtane zwraca uwagę

na fakt, iż współczesna rodzina jest coraz częściej wielokulturowa, tj. w jej ramach przenikają się co najmniej dwie kultury. I – choć nie zmieniają się funkcje rodziny – implikuje to konieczność radzenia sobie z problemem różnic w zakresie wartości, postaw, obyczajów, norm czy zachowań. Taki stan rzeczy można interpretować w skali rodziny (małżonkowie są różnej narodowości lub rodzina mieszka w obcym otoczeniu) lub skali budynku

(np. blok komunalny zasiedlony przez emigrantów z różnych krajów)⁹⁵.

Stąd też w wychowaniu do osobistego wyboru zachowań moralnych należy uwzględnić:

- *wspomaganie pokojowego współistnienia ludzi i grup społecznych o odmiennych przekonaniach religijnych i stylach życia, wywodzących się z różnych kulturowo i religijnie środowisk,*
- *dostrzeganie i próby przeciwdziałania analfabetyzmu religijnemu;*
- *obiektywne, nieetnocentryczne postrzeganie i rozumienie kwestii religijnych w różnych religiach, umiejętność rozumiejącej interpretacji wszystkiego, co wchodzi w zakres przedmiotu;*
- *kształtowanie refleksyjnego podejścia do kwestii religijnych i ich coraz większej różnorodności i przemian;*
- *kształtowanie otwartej tożsamości religijnej i pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej i religijnej;*

- *budowanie postaw dialogicznych i pojednania, umożliwiających współpracę jednostek i grup odmiennych kulturowo i religijnie*⁹⁶.

Realizując wyżej wymienione zadania warto starannie zaznaczać różnice kulturowe i religijne, gruntownie tłumaczyć ich znaczenia oraz sposób, w jaki przekładają się na życie społeczne. Podstawą edukacji jest spotkanie i dialog⁹⁷. Edukacja międzykulturowa ma ważne zadanie: *powinna wspierać rozwój tych stref duchowości, które pozwalają dostrzegać cele ludzkie*, przede wszystkim cele dalekosiężne – a więc wartości naczelne, uniwersalne, ogólnoludzkie, przyjmować je, dążyć do nich świadomie, sposób wolny, w dobrych relacjach, w porozumieniu i współdziałaniu z innymi, niezależnie od kultury, której są przedstawicielami⁹⁸.

Współczesna wielokulturowość tworzy zarówno szanse, jak i zagrożenia. Wadliwie pojmowana może stanowić źródło nacisku kulturowego, niebezpieczeństwo dążenia do unowocześnienia wartości moralnych, ujednolicenia wartości, zniesienia prawa do wolności religijnej, pozbawienia granic moralnych. Stąd też zachodzi konieczność świadomego i uważnego prowadzenia młodego człowieka do szacunku do własnej i obcej kultury, odpowiadania na potrzeby współczesności w zgodzie z własnym sumieniem.

4.4. Edukacja kulturalna

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego kształcenie stanowi *spotkanie, jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami (dobrami) kultury, ich interioryzację, a tym samym wzbogacenie sił duchowych człowieka i tworzenie nowych wartości*⁹⁹. Zgodnie z poglądami Wilhelma Diltheya *człowieka można poznać i zrozumieć głównie przez historię i przez kulturę, która zaspokaja jego potrzeby duchowe. (...) Kontakt człowieka z kulturą następuje przez przeżywanie i rozumienie warto-*

*ści. Można to osiągnąć przede wszystkim przez edukację, której celem jest przeżywanie i rozumienie kultury osobowości. (...) rozumienie przebiega według schematu: przeżywanie świata psychicznego – osób i rozumienie świata duchowego – sensów*¹⁰⁰.

W edukacji do kultury chodzi o to, by młody człowiek wniknął w dobra kultury, a przez to przeżył i zrozumiał prawdę, sprawiedliwość, piękno –

91. B. Grabowska, *Tolerancja religijna młodzieży żyjącej na Pograniczu*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 2, Religia i tolerancja religijna, red. B. Grabowska i in., Toruń 2016, s. 22.

92. *Tamże*, s. 24.

93. R. Radziwiłowicz, *Wychowywać dla tolerancji*, [w:] *Samoświadomość i jakość życia: perspektywa psychospołeczna*, red. L. Pytko, T. Rudowski, Warszawa 2004, s. 210.

94. B. Grabowska, *dz. cyt.*, s. 25-26.

95. E. Sowa-Behtane, *Wychowanie do wartości w rodzinach wielokulturowych*, [w:] *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk 2018, s. 128-129; 136.

96. B. Grabowska, *dz. cyt.*, s. 60.

97. *Tamże*, s. 61.

98. E. Ogrodzka-Mazur, *dz. cyt.*, s. 96.

99. Za: J. Gajda, *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 37.

100. *Tamże*, s. 38.

ponadczasowe wartości, które w niej tkwią. Jest to indywidualna, uwarunkowana dyspozycjami każdego okresu rozwoju człowieka (zob. Rozdział 2) droga kształtowania charakteru oraz autonomicznej osobowości¹⁰¹. Jan Paweł II uważał, że to właśnie wychowanie jest pierwszym i najważniejszym zadaniem każdej kultury oraz kultury pojmowanej globalnie. Polega ono na kształtowaniu w człowieku osoby, czyli ducha w pełni dojrzałego, prowadzeniu go do osiągnięcia maksymalnego rozwoju swoich zdolności. Zmierza także do ukierunkowania na wzrost zarówno w istnieniu indywidualnym, jak i wspólnotowym – bardziej być w rodzinie, narodzie, świecie. Tak pojmowana kultura jednoczy członków różnych społeczeństw wokół *bonum commune*, tj. dobra wspólnego¹⁰².

Pod pojęciem *sztuka należy rozumieć wszelkie wytwory człowieka, które posiadają wartość estetyczną, tj. są zdolne obudzić doznania estetyczne u osób pozostających w kręgu ich oddziaływania (wychowania). Mogą to być malarstwo, architektura, rzeźba, grafika, rzemiosło artystyczne*¹⁰³. Koniecznym warunkiem poznawania i przeżywania dzieł sztuki jest bezpośrednie obcowanie. Ważną kwestią jest rozumienie oraz wyjaśnianie, co stanowi podstawę poznania – tylko

w ten sposób sztuka może pełnić funkcję wychowawczą i służyć rozwojowi.

Edukacja do wartości realizowana jest przez właściwy dobór treści, co jest zadaniem wychowawcy. Sztuka może być przedmiotem treści moralnej – stanowi reprezentację poglądów, wartości jej autora. Dlatego też kompetentny, ukształtowany moralnie wychowawca, posiadający umiejętności prowadzenia duchowego potrafi wydobyć z każdego rodzaju sztuki wartość służącą kształtowaniu dojrzałości duchowej. Dzieje się tak przez konfrontowanie, ukazywanie odmiennych kontekstów, dyskusję, wprowadzanie paradoksów. Sztuka sama w sobie jest martwa – to odbiór człowieka czyni ją żywą, nadaje jej prawo przekazu, interpretacji, osądu, nadaje kontekst emocjonalny.

Rolą rodziców i wychowawców jest kształtowanie w dzieciach i młodzieży obrazu piękna – nasycanie ich treścią, radością przeżyć, stwarzanie możliwości dla rozwijania wrażliwości, zachwytu nad dziełem stworzenia. Jeśli będą miały w sobie obraz piękna – odrzucą brzydotę i karykaturę. Nie uwierzą jej. Pozostanie martwa.

4.5. Edukacja przez przygodę

Metoda edukacji przez przygodę, zwanej inaczej pedagogiką przeżyć, polega na wykorzystaniu procesów uczenia się w działaniu – podczas ekspozycji na wyzwania o charakterze fizycznym, psychicznym i społecznym. Jej twórcą jest niemiecki pedagog Kurt Hahn (lata 30. XX wieku), inspirowany się ideami Platona, Goethego, Rousseau w odniesieniu do wychowania młodzieży oraz skautingu. *Pierwszym ogniwem są wydarzenia doświadczane w warunkach przyrody, oparte na sportach, z udziałem grupy, niosące wyzwania i ryzyko. Owe wydarzenia wywołują przeżycia, które są indywidualnie opracowywane.*

*Te z kolei — omaniane, dyskutowane oraz indywidualnie refleksjonowane — stają się bazą dla doświadczeń. Następnym etapem jest rozwój poznania: nowe doświadczenia włączane są w obszar samowiedzy, poszerzając, czasem zmieniając obraz siebie i samoocenę*¹⁰⁴.

Uczestnicy odnoszą korzyści w zakresie rozwoju osobowego (wzmocnienie poczucia sprawstwa, zaufania do siebie, samoświadomości, odpowiedzialności, samooceny, umiejętności rozwiązywania problemów, optymizm, kształtowanie umiejętności przekraczania własnych ograniczeń)

oraz relacji społecznych (sprawność w zakresie podejmowania współpracy, bycia liderem, komunikowania się, empatii).

Model ten zakłada pozytywne działanie związane z stwarzaniem okazji do małych dawek ryzyka już od wczesnych lat życia dziecka. Każda pomysłnie rozwiązana sytuacja podnosi kompetencje w zakresie większego ryzyka w przyszłości. Odporność psychiczna budowana jest poprzez umiejętność korzystania z indywidualnych zasobów oraz sięgania po wsparcie społeczne. Przykładowe formy działań wykorzystywane w tej metodzie, to gry i zabawy bazujące na współpracy, działania polegające na rozwiązywaniu problemów oraz budowaniu zaufania (teambuilding), wycieczki, biwaki, podchody, kursy kajakowe, wspinaczkowe, jazdy konnej oraz turystyki górskiej.

Edukacja poprzez przygodę stosowana jest jako forma wzmacniania odporności psychicznej dzieci, młodzieży i dorosłych. Działania pełnią funkcję zarówno profilaktyczną, jak i terapeutyczną w zakresie niedostosowania społecznego oraz wspomagają umiejętności radzenia sobie (np. przemoc rówieśnicza)¹⁰⁵.

4.6. Edukacja przez teatr

Gry dramatyczne zostały zastosowane po raz pierwszy w latach 30. XX wieku przez francuskiego pedagoga Leon'a Chancerel'a. Jest to forma pracy nawiązująca do zabaw i gier, jako naturalnej i twórczej aktywności człowieka. Zmiana w pojmowaniu rzeczywistości może wynikać z płaszczyzny kontekstu, uniwersalnej oraz osobistej.

Improwizacje tekstów literackich przez dzieci nie wymagają scenariusza – to sprawia, że mogą w nich brać udział dzieci i młodzież we wszystkich grupach wiekowych, także mniej wprawne w czytaniu czy zapamiętywaniu roli. Kanwą do przedstawienia są przede wszystkim baśnie i bajki, ponieważ dobitnie przedstawiają problem dobra

Formą edukacji poprzez przygodę jest ruch harcerski. Składa się on z harcerskiego wychowania fundamentem którego jest służba, braterstwo, praca nad sobą oraz stymulujący rozwój program. *Harcerstwo realizuje misję wychowania młodego człowieka poprzez wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań. Wychowanie poprzez rozwój zainteresowań, w odwołaniu do wartości płynących z Prawa i Przysięgi Harcerskiej, realizowane za pomocą harcerskiego systemu wychowawczego, oparte jest na metodzie harcerskiej*¹⁰⁶. Jej głównymi elementami są: Prawo i Przysięga, uczenie się przez działanie, stale doskonalony i stymulujący program oparty na rozbudzaniu zainteresowań oraz system małych grup¹⁰⁷.

Edukacja przez przygodę to działanie kształtujące zachowania moralne. Uczy osobistych wyborów, pobudza pamięć emocjonalną, kierunkuje działanie na budowanie własnej wartości, sprawczości, a poprzez współpracę i współdziałanie – formuje empatię, stwarza możliwość dla krytycznego myślenia. Poza tym stanowi wspieranie alternatywę dla nadmiaru bodźców płynących z nowoczesnych technologii oraz świata mediów.

i zła. Takie cechy jak dobroć, odwaga, pracowitość, chciwość, tchórzostwo, skąpstwo, lenistwo, przedstawione za sprawą pełnej dramatyzmu akcji poruszają wrażliwość dziecka nakazując za sprawą rozwijającej się empatii stanąć po stronie wartości moralnych.

Zabawa w teatr uczy rozumienia takich pojęć, jak koleżeństwo, współpraca, odpowiedzialność, współodczuwanie, wdzięczność, przywiązanie, odwaga, odpowiedzialność, uczciwość, miłość, prawda, sprawiedliwość, piękno. Młody człowiek pragnie w tych słowach odnaleźć siebie, dlatego wciąż poszukuje, często w burzliwy sposób, praw-

101. Tamże, s. 39.

102. A. Kaczor, *Pedagogika kultury w ujęciu Jana Pawła II*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 80-81.

103. P. Maciąg, *Cogitations poenam nemo patitur? O kształtowaniu sprawności moralnych poprzez sztukę*, [w:] *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. T. Lewowicki i in., Toruń 2017, s. 217-218.

104. I. Sikorska, *Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: edukacja i terapia poprzez przygodę*, *Psychoterapia* 2017 nr 2, s. 78.

105. Tamże, s. 80-83.

106. J. Wajman, *Wychowawcza i profilaktyczna rola metody harcerskiej*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011, s. 260.

107. Tamże, s. 260-261.

dziwnych wartości oraz ceni tych ludzi, którzy według nich żyją¹⁰⁸.

Elżbieta Jezierska-Wiejak podkreśla, że dzieci, a szczególnie młodzież, wszelkie formułowane wprost przez dorosłych zakazy i nakazy moralne traktuje z dużą dozą nieufności. Uwierzy, jeśli samodzielnie doświadczy, przeżyje, dotknie, zobaczy. Stąd też drama, która umożliwia wcielenie się w różne role i z tego punktu widzenia przeżycie różnorodnych uczuć daje tym samym szansę poznania oraz zrozumienia wartości tkwiących w pojęciach moralnych. *Co jest „dobre” a co „złe”, czym jest sprawiedliwość, a czym nie jest, co znaczy być tolerancyjnym i kto to jest bohater, to niezwykle trudne ale i ważne pytania, przed rozstrzygnięciem których staje młody, dopiero wchodzący w życie człowiek. Równie ważne stają się wybory dotyczące decyzji jak warto albo jak nie należy zachować się w konkretnych sytuacjach próbom odpowiedzi na takie dylematy towarzyszą niezwykle silne emocje. Emocje są jednych z podstawowych re-*

gulatorów zachowania człowieka. (...) Drama stosowana jako metoda przekazywania wiedzy i stwarzająca specyficzne sytuacje wychowawcze daje z jednej strony wiedzę umożliwiającą poszukiwanie odpowiedzi na dylematy, z drugiej strony możliwość przeżycia tej wiedzy i całego procesu jej zdobywania. Tak więc staje się metodą pozwalającą na to (...), by można było dotknąć prawdziwego życia, spróbować go i wyrobić sobie własny sąd „o”, bądź też przekonstruować dotychczasowy system wartości¹⁰⁹.

Metoda dramy i wychowania przez teatr ma bardzo długą tradycję w profilaktyce zachowań trudnych. Po pierwsze – stwarza możliwość spędzania czasu wolnego w sposób konstruktywny. Po drugie – stanowi pole oddziaływań wychowawczych przez właściwy dobór scenariusza, przygotowanie scenografii, dyskusje tematyczne prowadzone przez wychowawcę. Ważne jest, aby dobór dzieł teatralnych podporządkowany był pożądanym wartościom.

4.7. Edukacja do uważności

Uważność, pełnia obecności, uważna obecność pochodzi od tłumaczenia terminu *mindfulness*. Obejmuje rodzaj świadomej, wolnej od osądów, skierowanej na bieżącą chwilę uwagi. Ćwiczenie uważności polepsza koncentrację, zmniejsza poziom stresu, liczbę negatywnych myśli, poprawia regulację emocji, wyzwala uczucia zainteresowania, radości, zadowolenia, dumy, miłości do siebie i innych. Badania wykazują, że pozostawia ono trwałe ślady w mózgu, zmieniając podstawowy metabolizm obwodów mózgowych, którym przypisuje się odpowiedzialność za reakcje emocjonalne. Ogranicza aktywność obwodów związanych z negatywnością i zwiększa aktywność obwodów związaną z pozytywnością¹¹⁰.

Susan Greenland uważa, że skupianie się przez dzieci i nastolatki na chwili obecnej (wsluchanie się w otaczające dźwięki, doznania zmysło-

we) powoduje, że ich umysł nabiera zdolności do wyciszenia się oraz otwiera w sobie przestrzeń do jasnego spostrzegania wydarzeń. Stają się mniej reaktywne, bardziej świadome siebie i otaczającego świata. Zmiana perspektywy temporalnej pobudza kreatywność mózgu oraz świadomość siebie, własnych myśli i odczuć. W uważnej obecności chodzi o to, by nabyć umiejętność do obserwowania swoich myśli nie dając się w nie wciągnąć¹¹¹. Ćwiczenie uważności prowadzi do wzmocnienia autonomii, co z kolei przyczynia się do kształtowania poczucia własnej wartości, sprawczości, zdolności do krytycznego myślenia, wzmacnia odporność psychiczną, co z kolei przyczynia się do wzmocnienia umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, także tymi, które dotyczą konieczności obrony własnych wartości.

108. Z. Oldek – Zeglarska, *Rozumienie pojęć moralnych w wychowaniu moralnym dzieci młodszych. Empatia i motywacja do zachowań moralnych, Rocznik Teologii Katolickiej 2015 nr 2*, s. 120-121.

109. E. Jezierska-Wiejak, *dz. cyt.*, s. 107.

110. M. Deptuła, A. Potorska, Sz. Borsich, *dz. cyt.*, s. 133.

111. *Tamże*, s. 134.

A photograph of three young women standing on a rooftop or balcony, seen from behind, looking out at a vibrant sunset. The sun is low on the horizon, creating a warm, golden glow that fills the sky and reflects on the women's hair. The women have their arms raised in the air, with some making peace signs. They are wearing casual clothing like denim jackets and striped shirts. The overall mood is one of joy, freedom, and celebration. A solid magenta vertical bar is on the left side of the image, serving as a background for the text.

**ZA-
KOŃ-
CZE-
NIE**



Edukacja dzieci i młodzieży do osobistego wyboru moralnych zachowań stanowi wyzwanie dla współczesnego świata. Dzieje się tak, ponieważ młodzi ludzie poddawani są oddziaływaniu czynników dotychczas nieznanych, jak rozwój rzeczywistości wirtualnej, postępujące procesy globalizacji, przyspieszenie tempa i podwyższenie materialnego poziomu jakości życia, osłabienie funkcji rodziny, wzrost technologiczny, informatyzacja przestrzeni ludzkich relacji (obecnie ulegająca wzmocnieniu przez skutki epidemii covid-19). To wszystko sprawia, że procesy oddziaływania wychowawczego muszą ulec przemianie.

W społeczeństwie tradycyjnym ostoją wartości i tkanką, z której zbudowany był kręgosłup moralny człowieka była rodzina. W autorytecie starszych młodzi ludzie szukali odpowiedzi na nurtujące pytania, ochrony przed przeciwnościami, wyjaśnienia porządku świata, gdzie fundament budowany był w oparciu o wartości kultury i religii. Nowoczesność przyniosła aksjologiczny chaos – młodzi niejednokrotnie stają się przewodnikami rodziców w świecie wirtualnym, rodzina coraz częściej przestaje być kategorią stałą, a staje się zmienną, zaś wartości przestają być jedynym pewnym drogowskazem – wypierane przez nowoczesne nurty filozoficzne, mieszanie się kultur, laicyzację, spadek autorytetu Kościoła, zniekształcenia definicji wolności, wciąż zmieniającą się modę lansowaną przez kreowanych przez media idoli.

Czy w takim świecie wychowanie do wartości jest możliwe? Tak. Potrzeba jednak mocnych moralnie wychowawców, którymi są rodzice, opiekunowie, nauczyciele, duszpasterze, liderzy organizacji pozarządowych, pragnący być duchowymi przewodnikami dla młodych w tym pełnym niepewności świecie. Stąd też pierwszym i najważniejszym zadaniem jest wzmacnianie kompetencji tychże dorosłych w zakresie wychowania oraz prowadzenia człowieka ku dojrzałości oraz stworzenie im przestrzeni dla budowania koalicji wartości, np. poprzez grupy wsparcia, szkolenia pedagogiczne, mentoring rodzicielski, supervizję pracy pedagogicznej. Potrzeba inwestowania w promocję i budowanie marki wartości takich jak: rodzina, religia, prawda, odpowiedzialność,

wierność przekonaniom, rozwój moralny i duchowy poprzez kampanie społeczne, finansowanie projektów wzmacniających kompetencje oraz umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii w promocji dobra. W ten sposób zostaną wychowani młodzi ludzie, którzy będą stali na straży wartości w przyszłych pokoleniach.

Innym ważnym aspektem edukacji do osobistych wyborów moralnych są treści przekazywane w procesie wychowania. Obecnie bardzo potrzeba uczyć dzieci i młodzież tego, jak chronić wartości, jak umiejętnie przeciwstawiać się treściom moralnie szkodliwym, jak zachować się w sytuacji podważania, wyśmiewania, krytyki, przemocy wobec wyznawanych wartości i przekonań. Takie zadanie mogą spełnić programy profilaktyczne i psychoedukacyjne realizowane przez przeszkolonych i moralnie sprawnych wychowawców, nastawione na rozwój kompetencji w zakresie budowania poczucia własnej wartości, samooceny, sprawczości, kształtowania postaw empatycznych, radzenia sobie w sytuacji stresu poprzez wypracowane strategie krytycznego myślenia i autonomii, wzmacniające odporność psychiczną. Doniosłą rolę odgrywać tutaj mogą grupy dziecięce i młodzieżowe prowadzone w ramach Kościoła oraz organizacji pozarządowych, organizacji harcerskich, kulturalnych. Bardzo istotne jest, by realizacja programów była dostosowana do etapu rozwoju psychospołecznego, poznawczego i zdolności do rozumienia moralnego odbiorców.

Wychowanie bez wartości nie istnieje. Wszelka permissywność prowadzi do stopniowego upadku moralnego człowieczeństwa i świata. Moralność rodzi się we wnętrzu człowieka. Ma szansę rosnąć wtedy, kiedy pielęgnowana jest przez środowisko sprzyjające dla rozwoju dojrzałości duchowej. To właśnie jest pierwszym i najważniejszym zadaniem współczesnych pedagogów.

Bibliografia

1. Adamczewski R., *O (bez)sensie studiowania pedagogiki*, *Studia Sieradzana* 2013 nr 4.
2. Bielak A. i in., *Świat dobrej przyszłości – innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej*, Lublin 2014.
3. Celary I., *Edukacja i wychowanie religijne młodzieży szkolnej w warunkach pluralizmu i demokracji w Polsce*, *Nauczyciel i Szkoła* 2005 nr 3-4.
4. Chałas K., Winiarczyk E., *Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* T. XXXVII, z. 1 – 2018.
5. Czyżowska D., *O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniem przestępczym*, *Roczniki Psychologiczne*, Tom XIV nr 2.
6. David S., *Sprawność emocjonalna*, Łódź 2020.
7. Deptuła M., Potorska A., Borsich Sz., *Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykowanych zachowań dzieci i młodzieży*, Warszawa 2018.
8. Gajda J., *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej perspektywy rozwoju*, red. Gajda J., Lublin 1998.
9. Gajda J., *Wychowywać do prawdy?*, Lublin 1995.
10. Gajdamowicz H., *Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) istotą procesu wychowania moralnego*, [w:] *Jazukiewicz A., Jazukiewicz I. (red.), Kształtowanie sprawności moralnych*, Szczecin 2017.
11. Gaś Z.B., *Ankiety EPIDAL jako narzędzia kompleksowej samooceny uczniów w zakresie zachowań dysfunkcyjnych i konwencjonalnych*, [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, red. Gaś Z.B., Lublin 2004.
12. Głaż S., *Psychologiczne predyktory przeżycia religijnego młodzieży*, Kraków 2016.
13. Górecki A., „Religijność elementem kapitału społecznego” – rola religii i religijności w świetle profilaktyki problemów młodzieży, [w:] <http://christianitas.org/news/religijnosci-elementem-kapitalu-spoecznego-rola-religii-i-religijnosci-w-swietle-profilaktyki-problemow-młodzieży/>; dostęp: 24.10.2020.
14. Grabowska B., *Tolerancja religijna młodzieży żyjącej na Pograniczu*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 2, Religia i tolerancja religijna, red. B. Grabowska i in., Toruń 2016.
15. Grzegorzewska I., *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście rodziny i wychowania*, *Studia Gdańskie*, tom XXVIII.
16. Hanson R., *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, Gdańsk 2018.
17. Hanrot A., *Krytyczne myślenie jako czynnik chroniący przed dysfunkcją*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011.
18. Janas M., *Podróż w świat wartości – poszukiwanie i odkrywanie*, [w:] <http://www.bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Janas.pdf>; dostęp: 18.10.2020.
19. Jezierska-Wiejak E., *Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych*, Toruń 2004.
20. Kaczor A., *Pedagogika kultury w ujęciu Jana Pawła II*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej perspektywy rozwoju*, red. Gajda J., Lublin 1998.
21. Kanadys K., *Uzależnienie uczniów szkół średnich od mediów społecznościowych (praca licencjacka)*, Lublin 2020.
22. Konieczna D., Wojciechowska M., *Rodzina jako wartość w opinii młodzieży szkół średnich*, [w:] *Aksjologiczne podstawy funkcjonowania współczesnej młodzieży*, red. Wojciechowska M., Szpringer M., Kielce 2017.
23. Lewicka M., *Świat wartości młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2015.
24. Lipska A., Zagórska W., „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, *Psychologia Rozwojowa*, 2011 nr 1.
25. Luber D., *Wychowanie moralne i religijne w służbie szkolnych oddziaływań profilaktycznych*, *Nauczyciel i Szkoła* 2006 nr 3-4.
26. Maciąg P., *Cogitations poenam nemo patitur? O kształtowaniu sprawności moralnych poprzez sztukę*, [w:] *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. Lewonicki T. i in., Toruń 2017.
27. Majorezyk M., *Jak stymulować odporność psychiczną (resilience) dziecka?*, *Blżej Przedszkola* 2017 nr 10.
28. Mamroł A., *Edukacja do bezpiecznego i wartościowego spędzania czasu uczniów polskich szkół*, [w:] *Edukacja całonocowa: wybrane obszary*, red. Karpińska A., Szwarz A., Wróblewska W., Toruń 2019.
29. Matyjas B., *Rodzina jako wartość w życiu studentów*, [w:] *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk 2018.
30. Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańsk 2009.
31. Minczanowska A., *Samoocena, wzory osobowe i cennie przez uczniów z Pogranicza cechy innych ludzi*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t.1, red. Lewonicki T., Toruń 2016.
32. Możgawa K., *Kształtowanie poczucia własnej wartości u dzieci jako istotna umiejętność wychowawcza*, [w:] *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. Jazukiewicz A., Jazukiewicz I., Szczecin 2017.
33. Niemirowski T., *Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. Aksman J., Pułka J., Kraków 2012.
34. Obrębski M., *Wpływ autorytetu dorosłych na wychowanie dzieci i młodzieży*, [w:] *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. Jazukiewicz A., Jazukiewicz I., Szczecin 2017.
35. Ogródzka-Mazur E., *Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t.2, red. Lewonicki T. i in., Toruń 2016.
36. Okoń W., *Rozwój moralny*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, red. Okoń W., Warszawa 1988.
37. Oldek – Zeglarska Z., *Rozumienie pojęć moralnych w wychowaniu moralnym dzieci młodszych. Empatia i motywacja do zachowań moralnych*, *Roczniki Teologii Katolickiej* 2015 nr 2.
38. Picheta A., Wojciechowska M., *Wartości autoteliczne i instrumentalne w świadomości kieleckich szkół średnich*, [w:] *Aksjologiczne podstawy funkcjonowania współczesnej młodzieży*, red. Wojciechowska M., Szpringer M., Kielce 2017.
39. Piechaczek-Ogierman G., *Aspiracje i plany życiowe dzieci i młodzieży*, [w:] *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t.1, red. Lewonicki T., Toruń 2016.
40. Pighin G., *Jak przekazywać dzieciom wartości*, Kraków 2006.
41. Płóciennik E., *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016.

42. Podstawka K., *Młodzież szkolna wobec wartości moralnych*, Tom 1: *Wartości moralne w stylach życia młodzieży*, Lublin 2017.
43. Poleszak W., *Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym*, [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, red. Gaś Z.B., Lublin 2004.
44. Porzak R., *Profilaktyka przemocy rówieśniczej*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011.
45. Radochoński M., *O potrzebie nowego modelu rozwoju zachowania antyspołecznego*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2011.
46. Radziwiłłowicz R., *Wychowywać dla tolerancji*, [w:] *Samoświadomość i jakość życia: perspektywa psychospołeczna*, red. Pytka L., Rudowski T., Warszawa 2004.
47. Remiszewska Z., *Szanse i zagrożenia dla aksjologicznych podstaw życia człowieka*, [w:] *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk 2018.
48. Shaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
49. Sikorska I., *Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: edukacja i terapia poprzez przygodę*, *Psychoterapia* 2017 nr 2.
50. Sowa-Behtane E., *Wychowanie do wartości w rodzinach wielokulturowych*, [w:] *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk 2018.
51. Strus W., *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*, Warszawa 2012.
52. Szymczyk L., *Dziecko w kręgu wartości rodzinnych*, *Nauczyciel i Szkoła* 2009 nr 3-4.
53. Talik E., *Religijne radzenie sobie ze stresem szkolnym przez młodzież w okresie dorastania*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Gaś Z.B., Lublin 2011.
54. Tchorzewski A.M., *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, [w:] *Sprawności moralne a wartości*, red. Jazukiewicz I., Rojewska E., Szczecin 2017, s. 25.
55. Trzebińska E., *Sila psychiczna*, [w:] *Samoświadomość i jakość życia: perspektywa psychospołeczna*, red. Pytka L., Rudowski T., Warszawa 2004.
56. Urych I., *Świat wartości studentów Akademii Obrony Narodowej w Warszawie – analiza wyników badań własnych*, [w:] *Młodzież. Wartości. Kultura. Dialog w kontekście Światowych Dni Młodzieży w Krakowie*, red. Składanowski M. i in., Lublin 2017.
57. Wajman J., *Wychowawcza i profilaktyczna rola metody harcerskiej*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, red. Gaś Z.B., Lublin 2011.
58. Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Podręcznik psychologii dla praktyków i studentów, Gdańsk 2004.
59. Zając D., *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży*, *Głos Pedagogiczny* 2018 nr 97.
60. Ziolkowska A., *O empatii poznawczej i emocjonalnej w kontekście ludzkiego zachowania*, [w:] *Sprawności moralne w perspektywie duchowości i wychowania*, red. Jazukiewicz I., Rojewska E., Szczecin 2014.



ANNA MALEC

2020