Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

A N N A L E S
U N I V E R S I T A T I S M A R I A E C U R I E - S K Ł O D O W S K A
L U B L I N – P O L O N I A

VOL. XXXIX, 2 SECTIO I 2014

MAŁGORZATA STEĆ

Edukacja społeczno-moralna młodzieży a nauczanie etyki

Social and Moral Education of Young People and the Teaching of Ethics

ABSTRAKT

Artykuł jest próbą wykazania, że w ramach przedmiotu etyka kreowane są w największym stopniu pozytywne doświadczenia edukacyjne, mające wpływ na rozwój społeczno-moralny młodzieży. Podczas lekcji etyki, prowadzonych we właściwym paradygmacie (progresywizm, podejście poznawczo-rozwojowe, idea m e n t o r i n g u), kształtowane są cechy, postawy i kompetencje młodzieży przekładające się na osobowy rozwój. Wśród umiejętności i cech kształtowanych podczas lekcji etyki wyróżnić można: świadomość własnej tożsamości, umiejętność budowania relacji dialogicznej, kompetencję komunikacyjną, myślenie krytyczne oraz odwagę wyboru zgodnych z „Ja" wartości moralnych. Otwartość postawy nauczyciela etyki, który przyjmuje rolę m e n t o r a, a więc przewodnika i doradcy osobistego, może przełożyć się na poprawę jakości wychowania do wartości w polskich szkołach.

Słowa kluczowe: etyka, rozwój, moralność, tożsamość, myślenie krytyczne, kompetencje komunikacyjne, wybór wartości, mentoring, progresywizm, podejście poznawczo-rozwojowe, pedagogika charakteru

WPROWADZENIE – EDUKACJA A KRYZYS WARTOŚCI

W dzisiejszych czasach coraz bardziej widoczny staje się kryzys wartości i autorytetów, który obejmuje zakresem swojego oddziaływania zwłaszcza pokolenie dorastających ludzi. Przez wzgląd na specyfikę okresu rozwojowego, w którym znajdują się adolescenci, stanowią oni grupę najbardziej podatną na niekorzystne wpływy środowiskowe i społeczne. Powszechnie dający się zaobserwować kryzys aksjologiczny o nierozwojowym charakterze, jakiego doświadczają na co dzień młodzi ludzie, jest wynikiem zwłaszcza konsumpcyjnego stylu życiu promowanego przez środki masowego przekazu (telewizję, Internet), ale też

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

kryzysu wewnątrz systemu edukacji, który generuje negatywne doświadczenia edukacyjne. W ślad za tą konstatacją podąża wyraźnie zaznaczająca się ekspozycja szkodliwego dla młodego człowieka, a jakże mocno promowanego medialnie i popkulturowo, sposobu funkcjonowania opartego na zdehumanizowanych i chaotycznych wzorcach oraz pseudowartościach (status materialny, nowość, bycie modnym, itp.). W pewnym sensie skutecznie symulują one kanony wartości tworzące dotychczasowe fundamenty kultury i moralności. Ich atrakcyjność, wspierana przez wszechobecny relatywizm, znajduje im szerokie grono odbiorców i orędowników wśród dorastającego pokolenia. Równie wątpliwej stymulacji podlegają podstawy kooperacji w ramach życia społecznego i obywatelskiego, czego świadectwem jest rozluźnienie więzi międzyludzkich oraz wyraźny kryzys kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych, będących podstawą porozumienia pomiędzy ludźmi. Możliwość przyjmowania postawy ambiwalentnej wobec powinności obywatelskich, uzasadniona rzekomą potrzebą indywidualizacji, skutkuje obojętnością wobec sytuacji społeczno-politycznej i wycofaniem się z uczestnictwa w życiu publicznym i dobru wspólnym. Częstokroć towarzyszy temu niewydolne wychowawczo środowisko rodzinne, które w nieświadomy sposób wspiera opisane powyżej negatywne tendencje. Wyraźna modyfikacja struktury systemu rodzinnego, a także względy ekonomiczne, jakie nie pozostają bez wpływu na przestrzeń rozwoju młodych ludzi w rodzinie, powodują, że młodzież zostaje pozbawiona punktu oparcia.

W obliczu zachodzących zmian system edukacji, którego celem jest wspomaganie rozwoju młodzieży, staje przed bezwzględną koniecznością przeformułowania celów wychowawczych i kreowania doświadczeń edukacyjnych bardziej adekwatnych do współczesnych potrzeb adolescentów, a jednocześnie wspartych pozytywnymi oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi. Florian Znaniecki w odniesieniu do instytucji nauczania szkolnego postulował wiele lat temu prowadzenie rozmyślnej działalności wychowawczej[1]. Powstaje zatem pytanie o to, w jaki sposób projektować taką działalność dzisiaj. Klasyczna metodologia przekazywania wiedzy i wspierania rozwoju poznawczego oraz społeczno-moralnego dzieci i młodzieży, oparta o bazujące na idei wolności podejście romantyczne do edukacji lub asocjacjonistyczną teorię transmisji kulturowej, przestała pełnić rolę dyskursu mogącego rościć sobie dotychczasowe prawa do kreowania wzorcowego procesu nauczania i wychowania.

Paradygmat romantyczny postuluje za Janem Jakubem Rousseau, że rozwój ma charakter wolny, naturalny i to jego prawidłowości powinny wyznaczać zakres oddziaływań wychowawczych, a nie odwrotnie[2]. Rousseau opisał podejście

[1] Por. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001, s. 53.

[2] Por. J.J. RRousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1995, *passim*.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

do rozwijającego się ucznia jako autonomicznej jednostki, której nie można krępować działaniami, na które ona sama by się nie zgodziła lub które są sprzeczne z jej naturą. Rousseau chodziło o minimalny wymiar interwencji wychowawcy w proces rozwoju osoby wychowywanego. Jedyna w pełni uprawniona możliwość wpływu wychowawcy na wychowanka miałaby się ograniczać do zapewnienia odpowiednich dla rozwoju warunków, a więc strukturalizacji środowiska wychowawczego w zależności od naturalnych potrzeb rozwojowych, z uwzględnieniem eliminacji możliwie jak największej liczby czynników zagrażających. Dziś określilibyśmy takie podejście mianem wychowania liberalnego lub wychowania bezstresowego[3].

Teoria transmisji kulturowej, jako kolejny przykład klasycznego podejścia do wychowania, bazuje na nauczaniu, a nie aktywnym uczeniu się, za którego przebieg odpowiada uczeń i indywidualna struktura jego potrzeb. Przedmiotem nauczania w ramach tej teorii są treści kulturowe, zaś nauczany jest w dużej mierze „urabiany" według obowiązującego wzorca po to, by jak najlepiej zaadaptował się do obowiązującej w danym czasie kultury. Adaptacja jest więc wypadkową kształtowania charakteru wychowanka w celu jego ulepszenia. Kryteria postępu w zakresie tego procesu wyznaczają czynniki społeczno-kulturowe. Za twórcę tego podejścia uznaje się zwolennika nauczania wychowującego i zarazem twórcę pedagogiki naukowej – Johanna Friedricha Herbarta[4]. W związku z obowiązującymi w tym podejściu dyrektywami, zależnymi od nauczyciela oraz środowiska edukacyjnego oraz stosunkowo niskim poziomem wolności pozostawionym wychowankom, ujęcie to ma charakter autorytarny (autokratyczny). Brytyjski pedagog Aleksander Sutherland Nill – krytyk autorytaryzmu pedagogicznego – uważał, że tego rodzaju podejście nie leży w interesie wychowanka i redukuje jego osobę do przedmiotu formowania za pośrednictwem zaprojektowanych odgórnie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Nill twierdził, że to szkoła powinna przystosować się do ucznia, a nie uczeń do szkoły. W innym przypadku wychowanie staje się wymuszaniem nienaturalnych zmian i nie prowadzi do prawdziwego rozwoju jednostki[5].

Trudno argumentować za pozytywnym obrazem systemu edukacji budowanym w oparciu o zestaw niesprawdzających się już w życiu dyrektyw, które wzajemnie się wykluczają. Ani nadmierna wolność w procesie wychowywania, ani też dyrektywność nie może sprostać wymogom dzisiejszej, bardzo złożonej rzeczywistości edukacyjnej. Zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach, objęły swoim zasięgiem uczniów, nie pozostały bez wpływu także na samych nauczycieli wychowawców. Edukatorzy utracili dawną pozycję, zaś nowe wyzwania nie zawsze pozwalają im na rozwinięcie kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w warunkach określo-

[3] Por. A. Król, *Czym jest bezstresowe wychowanie*, „Buski Kwartalnik Edukacyjny" 2013, nr 43, s. 11−12.

[4] Por. N. Hilgenheger, *John Friedrich Herbart*, "Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education" 1993, Vol. XXIII, No. 3/4, s. 649−664.

[5] Por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2003, s. 11−12.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

nych przez współczesne realia. Obecnie nauczający musi, już nie tylko jako autorytet, ale nade wszystko jako lider – rywalizować lub współpracować z technologią informacyjną, jako wychowawca i mentor – odpowiadać na potrzeby do tej pory obce młodemu pokoleniu, a jednocześnie jako tutor – podawać wiedzę w interesujący i kreatywny sposób (metody aktywne, aktywizujące, problemowe, praca metodą projektu, itp.). Wielu nauczycieli nie jest w stanie sprostać tak złożonemu zadaniu i zarazem wyzwaniu edukacyjnemu z uwagi na przekonanie o słuszności stosowania (dotychczas sprawdzających się) klasycznych metod nauczania oraz towarzyszącą temu nieelastyczność samej podstawy programowej. Nauczanie w oparciu o metody testowe, brak czasu na adekwatny zakres oddziaływań wychowawczych zrównoważonych w stosunku do oddziaływań dydaktycznych, a także brak dostosowanej do potrzeb młodzieży metodyki postępowania w zakresie wychowania stawiającego sobie za cel rozwój społeczno-moralny, skutkuje obecnością poważnych deficytów rozwojowych młodych ludzi rozpoczynających kolejne etapy edukacji bądź nawet karierę zawodową. Rezultatem takiego stanu rzeczy jest przyjęcie przez młodych ludzi destrukcyjnego stylu bycia. Często dzieje się tak za pośrednictwem nagromadzenia mechanizmów obronnych w odpowiedzi na poważną frustrację potrzeb rozwojowych. Czasami jest to forma ucieczki i desperackiego poszukiwania poczucia bezpieczeństwa i przynależności[6]. Brak właściwie rozumianego poczucia bezpieczeństwa oraz przynależności powoduje zanik świadomości adekwatnego osadzenia w świecie. Związany z tym negatywny kryzys tożsamości skutkuje ucieczką młodych ludzi od rzeczywistości – w świat wirtualny (gry, portale społecznościowe, zjawiska związane z dostępem do Internetu), używki (alkohol, narkotyki, itp.). Czasami ucieczka nie ma szansy powodzenia ze względu na specyficzną dla rozwoju kruchość odporności psychicznej i niestabilność tożsamości. Skutki takiego stanu rzeczy są co najmniej niepokojące. Jak podaje WHO: jeden na dziesięciu młodych ludzi w wieku gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym zapada na różnego rodzaju choroby psychiczne (w tym depresję, która − częstokroć niezauważona – jest jednym z czynników popychających młodych ludzi do samobójstwa). Okazuje się także, że swój niechlubny udział mają w tym nauczyciele. Jak zauważa Philip Zimbardo z Uniwersytetu Stanford, wrogiem są ci nauczyciele, którzy swoją postawą powodują, że uczniowie czują się gorsi i zamykają się w sobie. Okazuje się, że milion polskich uczniów cierpi lub będzie cierpiało na zaburzenia depresyjne, a więc co czwarty uczeń. Te zatrważające dane potwierdza Tomasz Wolańczyk, krajowy konsultant w dziedzinie psychiatrii dzieci i młodzieży[7].

[6] Por. E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, Warszawa 2012, *passim*.

[7] Por. S. Cybruch, *Polska szkoła niszczy zdrowie dzieci? Co czwarty polski uczeń z depresją*, www.wiadomosci24.pl/artykul/polska_szkola_niszczy_zdrowie_dzieci_co_czwarty_uczen_z_depresja_280588.html (data dostępu: 11.06.2014).

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

POTRZEBA WYCHOWANIA SPOŁECZNO-MORALNEGO A NAUCZANIE ETYKI

Efektywny rozwój społeczno-moralny młodzieży, stanowiący nie tylko psychologiczny bufor ochronny, ale też zestaw kompetencji do adekwatnego radzenia sobie we współczesnym świecie, zależy od oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych utrzymanych w paradygmacie poznawczo-rozwojowym. Jest to jedno z nielicznych podejść opartych na postulacie integracji doświadczeń edukacyjnych z prawidłowościami rozwoju ucznia, zwłaszcza w aspekcie poznawczym, umożliwiającym rozumienie i stymulację rozwoju osobowego jednostki.

Nauczanie etyki zdaje się być najlepszym środowiskiem do pełnej kreacji pozytywnych doświadczeń edukacyjnych, mających wpływ na progres w rozwoju osobowości, zwłaszcza w sensie moralnej sfery osobowości. Nie zmienia to faktu, że inne lekcje przedmiotowe w ramach realizacji programów nauczania również mogą aplikować założenia postulatu rozwoju jako celu wychowania. Jest to główna idea progresywizmu pedagogicznego zapoczątkowanego przez myśl Johna Deweya, zgodna z podejściem poznawczo-rozwojowym, które w myśl założenia o logice rozwoju zadowalająco łączy teorię rozwoju z racjonalną filozofią etyczną rozwoju. Innymi słowy, jest to pogląd stawiający za cel edukacji stymulację osobowej zmiany[8]. Należy podkreślić, że przedłożone założenia, mimo iż omawiane tu tylko w oparciu o nauczanie etyki, zakładają możliwość aplikacji wniosków również do zakresu nauczania innych przedmiotów. Komunikacja wartości odbywa się bowiem nie tylko na lekcjach przedmiotu etyka − powinna stanowić wzorzec pedagogiczny także dla wszystkich nauczycieli wychowawców.

ETYKA JAKO WSPIERANIE ROZWOJU

Etyka to przede wszystkim miejsce dla rozwoju. Dla młodego człowieka możliwość wypowiedzenia się rozpoczynającego się od „Ja" to nic innego, jak asumpt do budowania tożsamości i adekwatnego poczucia własnej wartości. „Ja" stanowi zatem cel edukacji społeczno-moralnej. Już Lawrence Kohlberg (wcześniej: Jean Piaget) wskazywał na nadrzędną kategorię „rozwoju ego", czego elementami/etapami pozostają rozwój poznawczy i moralny[9]. Innymi słowy, można to nazwać wspieraniem wartości rozwoju osoby młodego człowieka. Nauczyciel jako moralny mentor nie może ani nakazać myślenia w określony sposób, ani też go zabronić; nawet sugerowanie określonego

[8] Por. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, Toruń 1990, s. 1−3.
[9] *Ibidem*, s. 67−71.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

stanowiska nie powinno przekraczać nigdy ram rzeczowej argumentacji za ewidentnie właściwszym sposobem myślenia w danej sytuacji. Pozostawienie młodemu człowiekowi wolności wyboru, przy jednoczesnym okazaniu mu wsparcia rozwojowego w warunkach bezpieczeństwa i aprobaty, stymuluje myślenie i buduje poczucie własnej wartości.

Drugim rodzajem działania, jaki powinien być silnie zaakcentowany w ramach podejmowania się jakichkolwiek praktyk wychowawczych przez nauczyciela etyki, jest doprowadzanie do stanu, w którym „Ja" musi skonfrontować się z „Ty". Dopiero na kanwie relacji dialogicznej pomiędzy „Ja" i „Ty" powstaje „My" jako wyjściowa figura wszelkich działań społecznych. Chodzi zatem o kształtowanie kompetencji społecznych, a szerzej − uspołecznianie, co w pełni realizuje założenia o rozwoju społeczno-moralnym i demokratycznym młodzieży. Miejsce na dyskusję i komunikację wartości, jakim jest przestrzeń nauczania etyki w szkole, to także *locus* interpersonalnej praktyki komunikacyjnej.

W dobie ewaluacji testowej, rozliczania z punktów i s k w a n t o w a n e j podstawy programowej, postawienie sobie za kolejny cel do zrealizowania przez nauczyciela etyki rozwoju kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych, to ważna motywacja do wdrażania określonych oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel, będący zarazem m e n t o r e m, podąża za uczniem z praktycznym zasobem narzędzi komunikacyjnych, odpowiadającym jego potrzebom w sferze interpersonalnej. Chodzi między innymi o właściwe z rozwojowego punktu widzenia narzędzia argumentacji. Liczy się bowiem umiejętność wypowiedzenia swojego zdania z pozycji „Ja", z jednoczesnym szacunkiem do „Ty". Celem jest uargumentowanie wypowiedziane słowami kogoś ważnego, kogoś, kto dysponuje taką samą mocą osobistej racji, jak nauczyciel czy kolega/koleżanka i nie musi się obawiać, że za bycie „za karą śmierci" lub „przeciwko aborcji" spotka go wykluczenie, napiętnowanie lub ośmieszenie. Jednocześnie musi temu towarzyszyć świadomość, że również „Ja" nie mogę wykluczyć jakiegoś innego „Ty" za jego osobiste zdanie, napiętnować czy ośmieszyć. Z psychologicznego (a jednocześnie wychowawczego) punktu widzenia celem nauczyciela-mentora jest ukształtowanie interpersonalnej kompetencji komunikacyjnej uczniów. Życie społeczne, a także wszelkie relacje kształtują się w sferze komunikacji interpersonalnej. Mieniąc się „porządnym człowiekiem", mogę jednocześnie nie potrafić wykonywać skomplikowanych obliczeń matematycznych, ale nie mogę nie potrafić porozmawiać z drugim człowiekiem, kiedy zachodzi taka potrzeba. Umiejętność komunikowania się to pewna współczesna c n o t a m o r a l n a i zarazem praktyczna umiejętność. Właściwa komunikacja to rzecz zachowania własnej godności, oddania rozmówcy szacunku, odpowiedzialności za słowo, adekwatnej reakcji troski w obliczu wartości drugiego człowieka, a w końcu też prawdy zawartej w samym komunikacie. Cnota, jako trwała dyspozycja do czegoś, będąca pochodną procesu uczenia się, doskonale określa pozycję komunikacji w zasobie kompetencji

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

społecznych przypisywanych człowiekowi. Im więcej młodzież komunikuje się w procesie edukacyjnym, w tym większym stopniu kształtuje w sobie stosowne dyspozycje o charakterze moralnym[10].

Istotnym celem z punktu widzenia rozwoju poznawczego adolescentów, a zarazem niezbędnym do reprezentacji adekwatnego stadium rozwoju społeczno-moralnego, jest wypracowanie wysokiego poziomu krytycznego myślenia. Nie ma bowiem chyba nic bardziej moralnie nagannego z rozwojowego punktu niż indyferentyzm moralny w myśleniu młodego człowieka. Indyferentyzm moralny jest postawą, w której przekonania moralne nie wpływają na motywację do określonego postępowania. Zakłada on wiedzę o dobru i złu, ale nie przewiduje troski o wyniki postępowania pod tym względem[11]. Jeżeli nie chcemy mieć zdania, jesteśmy niczym łamliwe patyki, które można dowolnie wykrzywiać. Łączące się z indyferentyzmem brak autonomii myślenia, konformizm i reaktywność narażają nas na niekorzystne wpływy. Jeżeli natomiast mamy silnie ugruntowane przekonanie, że coś jest jednoznacznie i bezsprzecznie dobre lub złe, to tym samym mamy wypracowany swoisty bufor chroniący nas przed dokonaniem nieadekwatnego wyboru. W dobie powszechności świata konsumpcji, kształtowanie dystansu poprzez wykształcenie krytycznego osądu rzeczywistości oraz stosownej narracji poznawczej, stanowiącej psychoprofilaktyczną wręcz interpretację otaczającego świata, jest oferowaniem młodemu człowiekowi pewnego zasobu odporności na niekorzystne wpływy. Z punktu widzenia dobra rozwoju młodego człowieka stawianie go w sytuacji konieczności dokonania wyboru moralnego wymaga stymulacji jego myślenia oraz postawy dojrzałości do bycia sobą. Myślenie na określonym poziomie zaawansowania abstrakcyjnego jest niezbędnym, jakkolwiek nie jedynym warunkiem rozwoju moralności[12]. Myślenie operacyjne stanowi podstawę formowania się dojrzałej tożsamości. Dojrzałość przejawia się w odpowiedzialności za to, co się wybrało i jak się wybrało. To z kolei jest kompatybilne ze zgodą na poniesienie konsekwencji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Z wyborem wiąże się też indywidualna narracja wyboru wartości. Józef Lipiec określa charakterystyczne dla człowieka nastawienie na wartości mianem aksjotropizmu[13]. Jest to ruch ku określonym, wybranym z całego zakresu aksjosfery, wartościom. By wybór mógł być nazywany trafnym, musi być konstruktywny dla podmiotu. Wybór trafny, a więc też najwłaściwszy w danej sytuacji, musi kierować się w stronę podążania za wartościami konstruktywnymi, a nie

[10] Por. A. Sztejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2001, s. 89−90.

[11] Por. T. Żuradzki, *Czy można być obojętnym wobec własnych przekonań moralnych?*, „Diametros" 2009, nr 20, s. 138−141.

[12] Por. D. Czyżowska, *O związkach między rozwojem poznawczym i rozumowaniem moralnym*, „Argument. Biannual Philospohical Journal" 2013, nr 3(1), s. 27−35.

[13] Por. J. Lipiec, *Świat wartości: wprowadzenie do aksjologii*, Kraków 2001, *passim.*

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

destruktywnymi[14]. Nastawienie aksjologiczne jest ściśle związane z dojrzałością emocjonalną i inteligencją emocjonalną. Moralność nie może rozwinąć się chociażby bez stosownego poziomu empatii odczuwanego przez jej reprezentantów. Empatia leży u podłoża ocen i działań moralnych. Jest też początkiem wszelkich zachowań prospołecznych[15]. Rozwój społeczno-moralny zakłada symultaniczny rozwój wrażliwości emocjonalnej niezbędnej do właściwego funkcjonowania w relacjach społecznych[16]. Również dla Kazimierza Dąbrowskiego, twórcy koncepcji dezintegracji pozytywnej w kształtowaniu się osobowości, wielopoziomowość funkcji uczuciowych (i popędowych) stanowi podstawę rozumienia oraz przeżywania wartości i celów wielopoziomowo. Im przeżywanie zachodzi na wyższym poziomie, tym wyższe i bardziej autentyczne wartości są przeżywane[17]. Uczucia stanowiące dynamizm osoby, jej siłę dążenia do jakościowej zmiany na lepsze, rozwijają się wraz ze wzrostem poziomu zdolności do samowartościowania. O poziomie rozwoju świadczy zawsze zestaw wartości, które aktualnie przyjmuje osoba, co jest możliwe dzięki uczuciom strukturalizującym się w przeżyciach. Uczucia te są sposobem przejawiania się zdolności osobowego podmiotu do samoaksjologizacji. Osoba pierwotnie egzystuje na dwóch poziomach: w sobie i poza sobą (w otoczeniu). Rozwój musi prowadzić do stawania się w coraz większym stopniu sobą, a więc bytem zintegrowanym pod względem biologicznym, psychicznym i społecznym, co automatycznie przekłada się na autonomizację (ponownie dochodzimy do zgodności z założeniami progresywizmu – rozwoju jednostki jako celu skierowanych na nią oddziaływań wychowawczych). Warunkiem jest wewnętrzne rozdarcie i odczucie samotności egzystencjalnej. Kiedy nie dochodzi do niego, pojawiają się zaburzenia nerwicowe lub zbyt silna integracja z otoczeniem, która ogranicza i unieruchamia. Wewnętrzne rozdarcie oraz samotność egzystencjalna prowadzą do uzależnienia od samego siebie, a zatem od struktury wartości konstytuujących autonomię osoby jako podmiotu. Należy jednak mieć na względzie również wszelkie niebezpieczeństwa w postaci zaburzeń wieku rozwojowego, które mogą w widoczny sposób zdestabilizować dezintegrację rozwojową. Możliwe do przezwyciężenia kryzysy rozwojowe są bardzo ważnym elementem rozwoju. Kształtowanie tożsamości poprzez proces ich przezwyciężania jest najważniejszym zadaniem okresu dorastania, o czym pisał Erik Erikson[18]. Bez zapośredniczenia aksjologicznego nie byłoby to możliwe. Rolą właściwie prowadzonego oddziaływania wychowawczego jest zatem zapewnienie warunków do takiego rozwoju, w którym jest miejsce na zdrowe procesy dezintegracyjne powiązane z procesami wartościowania. Wyklucza to

[14] Por. *Idem*, *W przestrzeni wartości: studia z ontologii wartości*, Kraków 1992, *passim.*
[15] Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2005, s. 172−180.
[16] Por. W. Strus, *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*, Liberi Libri 2012, *passim.*
[17] Por. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa1979, s. 33.
[18] Por. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, *passim*.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

wszelkie narzucanie, hegemonię podawczych metod nauczania oraz nadużywanie tradycyjnej formy egzekwowania wiedzy adolescentów na obecnym etapie rozwoju kultury edukacyjnej w Polsce. Zakłada to również przeformułowanie metodyki nauczania oraz poszukiwanie nowych wzorców nauczyciela jako jednostki odpowiedzialnej za jakość edukacji społeczno-moralnej.

Co do relacji nauczyciel − uczeń, należy jeszcze wyłożyć kwestię postulatu wdrożenia mentoringu jako sposobu najpełniejszej realizacji założeń podejścia poznawczo-rozwojowego. W ramach oddziaływań mentorskich możemy wyróżnić wszystkie te elementy, o których była mowa dotychczas: kształtowanie „Ja", kompetencji dialogicznych, komunikacyjnych, interpersonalnych, a także krytycznego myślenia oraz zdolności do dokonywania wyborów wartości. Podejście to zdaje się być najlepszym, jakie można zaproponować nauczycielowi etyki. Mentoring zakłada bowiem – podobnie jak ma to miejsce w paradygmacie progresywizmu pedagogicznego – że najważniejszą, nadrzędną kategorią rozwojową jest osoba, w skład kształtowania się której wchodzi rozwój poznawczy i moralny. Jednocześnie zakłada się, że wspiera go właściwa emocjonalność i kompetencje społeczne. Idea mentoringu jest stosunkowo mało znana w Polsce i zakres badań jej poświęconych jest dość wąski. Słowo „mentor" pochodzi od imienia przyjaciela Odyseusza, któremu ten, wyruszając pod Troję, powierzył opiekę nad swym domem i dorastającym synem Telemchusem z założeniem, że ów wpłynie pozytywnie na rozwój dorastającego chłopca. Obecnie tym terminem określa się osobę o rozwiniętych kompetencjach, godną zaufania, będącą mistrzem, a więc również wzorem do naśladowania. Mentor to także ktoś, kto pragnie podzielić się wiedzą i doświadczeniem z kimś o skromniejszych w tym względzie zasobach, ale w oparciu o relację wzajemnego zaufania i wiary w możliwość odkrywania potencjałów[19]. Zdaje się to zgodne z rodzimą ideą opiekuństwa spolegliwego – koncepcją autorstwa Tadeusza Kotarbińskiego[20]. Filozof widzi w opiekunie spolegliwym kogoś, na kim zawsze można polegać, komu można powierzyć opiekę nad sobą, a on sam nie zawiedzie w trudnych okolicznościach. Takie zadanie spoczywa również na nauczycielu-mentorze.

Mentoring jest założeniem edukacyjnym, które w pełni odpowiada możliwości realizacji postulatów rozwijającej się w Polsce od XIX wieku pedagogiki charakteru – nieco zapomnianej idei kształtowania osobowości moralnej poprzez określone oddziaływania edukacyjno-wychowawcze oparte na potencjale rozwojowym ucznia. Pedagogika charakteru swoją ideą wsparcia rozwoju moralnego poprzedzała pojawienie się późniejszych teorii progresywnych w pedagogice i psychologii rozwojowej.

[19] Por. S. Karwała, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz 2007, s. 65−67.
[20] Por. T. Kotarbiński, *Opiekun spolegliwy*, [w:] *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 377−380.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

PEDAGOGIKA CHARAKTERU JAKO TRADYCJA WYCHOWANIA MORALNEGO

Obecnie na tle psychologii osobowości szczególną wartością dla refleksji nad relacją, jaka zachodzi pomiędzy rozwojem osobowości a moralnością, odznaczają się propozycje psychologów polskich: Janusza Reykowskiego, Kazimierza Obuchowskiego oraz Włodzimierza Szewczuka. Do głosu dochodzi tu tradycja pedagogiki charakteru, poprzedzająca wysunięte przez nich propozycje interpretacyjne. Rozwój psychologii osobowości w Polsce oraz historia związku rozważań dotyczących struktury osobowości z moralnością sięga początku XX wieku, kiedy dużą popularność zyskały teorie z pogranicza psychologii i pedagogiki, o wyraźnych rysach personalistycznych. Nie bez znaczenia pozostawały teorie etyczne i filozoficzne. Polska szkoła psychologii osobowości jest w zasadzie ugruntowana na refleksji nad charakterologicznym podłożem moralności. Mimo że psychologia osobowości nie dysponowała od początku pełną świadomością odrębności tego zakresu problematyki, przetarła drogi dla późniejszej, już bardziej wyspecjalizowanej refleksji. Namysł nad psychologią osobowości, która zawiera jako istotny punkt rozważań zagadnienie związku osobowości z moralnością, podjął w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku ks. Franciszek Sawicki (1877−1952). Wyodrębnił trzy znaczenia terminu „osobowość": 1) ujmował osobowość jako rozumną hipostazę, 2) osobowość mogła oznaczać duchową indywidualność, 3) wyróżnił osobowość etyczną, przez którą rozumiał rozwinięcie samoopanowanego, rozumnego świata wewnętrznego indywiduum. Ks. Sawicki istotny nacisk położył na duchowość oraz indywidualność i ideę panowania ducha nad materialnym aspektem ludzkiego istnienia[21].

Również Izabela Moszczeńska-Rzepecka (1864−1941), działaczka społeczna i propagatorka idei indywidualności uspołecznionej oraz indywidualizmu bez egoizmu, wskazywała na rolę kształtowania charakteru za pośrednictwem odpowiedniego oddziaływania pedagogicznego (nabywanie moralności przez przyzwyczajenie, a nie za pośrednictwem przyswajania teoretycznych standardów postępowania). Osobowość człowieka, a także jego kompetencje moralne (jedno wynika bowiem z drugiego), należy kształtować, od początku dbając o praktyczną naukę moralnego postępowania oraz kształcenie odpowiedniego sumienia, czyli stałej miary moralnej służącej do oceniania uczynków zarówno swoich, jak i cudzych, a także wartość intencji i zjawisk społecznych. Moszczeńska w charakterze (osobowości) widziała siłę odpowiedzialności, sprawiedliwości i obiektywnego osądu własnego postępowania[22].

---

[21] Por. T. Kobierzycki, *Filozofia osobowości. Od antycznej idei duszy do współczesnej teorii osoby*, Warszawa 2001, s. 227.

[22] Por. I. Moszczeńska, *Reformy w wychowaniu moralnem. Odczyt publiczny I. Moszczeńskiej*, Warszawa 1903, s. 14–30.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

Ideał rozwoju osobowości za sprawą kształcenia i samokształcenia opartego o podkreślanie znaczenia indywidualności, samoświadomości oraz świadomego tworzenia samego siebie propagował w latach 20. również Władysław Spasowski (1877−1941). Kolejnym orędownikiem podejścia wychowawczego do osobowości był niemiecki pedagog kultury, którego poglądy zyskały żywą recepcję w Polsce – Georg Kerschensteiner (1854−1932). Bezpośrednią inspiracją były dla niego poglądy Eduarda Sprangera (1882−1963), ujmującego osobowość jako duchową strukturę wartości będącą wynikiem spontanicznego rozwoju i moralnego kształcenia, którą tworzy sumienie, moralność kolektywna oraz idealny system wartości. Swoje poglądy czerpał także od wspomnianego już Deweya oraz Herbarta. Dla Kerschensteinera osobowość moralnie autonomiczna, która jest jednolicie zwarta, prezentująca stałą postawę względem otoczenia oraz kształtująca siebie wedle jakiejś bezwzględnej wartości, jest ostatecznym celem wychowania. Proces wychowawczy stanowi urzeczywistnienie w osobie wartości. Osobowość moralnie autonomiczna (co jest zgodne z założeniem stadialności rozwoju społeczno-moralnego) jest tworzona za sprawą samodzielnej aktywności jednostki, dzięki czemu może dojść do rozwinięcia składników duchowego zadatku charakteru: siły woli, jasności sądu (intuicja intelektualna), subtelności oraz wzruszalności[23].

Personalizm aksjologiczny Kerschensteinera rozwijał Bogdan Nawroczyński (1882−1974), który podkreślił wagę aktywnego i twórczego rozwijania siebie poprzez wykształcenie, ćwiczenie charakteru moralnego oraz osobowości stanowiącej indywidualną duchową strukturę[24]. Nawroczyński uważa, że do charakteru i osobowości dochodzi się drogą wartościowania, zaś charakter moralny definiuje jako taki, w którym stała, silna i samodzielna oraz praktyczna i przedsiębiorcza wola kieruje się w stronę wartościowych celów, wśród których na pierwszym planie znajdują się cele moralne. Charakter moralny, który zapanowuje nad popędami i skłonnościami, pozwala na przewidywanie postępowania człowieka[25].

Indywidualność i charakter podkreśla także Sergiusz Hessen (1987−1950) w swojej propozycji teorii osobowości. Osobowość jest według niego tworzona przez samowychowanie i twórczość oraz pracę nad realizacją celów ponadindywidualnych. Kryzys kultury, który diagnozuje Hessen, może być przezwyciężony przez pozytywne wychowanie moralne ku świadomości wewnętrznej siły wolności, a zatem przez kształtowanie osobowości. Pełnia wolności wewnętrznej i podmiotowej autonomii jest celem rozwoju osobowości, które od stadium anomii poprzez stadium heteronomii dochodzi do poziomu autonomii moralnej.

Wagę wpływu kultury na osobowość podkreślał również Bogdan Suchodolski (1903−1992). Zygmunt Mysłakowski (1890−1971) kładł z kolei nacisk na wpływy społeczne. Wśród czynników dynamiki osobowości wskazywał: ewolu-

[23] Por. G. Kerschensteiner, *Charakter. Jego pojęcie i wychowanie*, Warszawa 1932, s. 71−75.
[24] Por. T. Kobierzycki, *op. cit*., s. 228−229.
[25] Por. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 120−121.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

cję postępowania, formy przeżywania „Ja", stadialność tworzenia się osobowości, prawa introcepcji, plany życiowe oraz − co najważniejsze − wartościowanie osoby i towarzyszące temu samowychowanie. Osobowość postrzegał zatem jako żywą, wewnętrznie zorganizowaną całość, która nasycona jest wartościami o charakterze etycznym.

Idealistyczne poglądy przedstawicieli personalizmu pedagogicznego nie zyskały większego poparcia za sprawą braku poważnej definicji osobowości, która po prostu miała być mniej lub bardziej określonym „czymś", co tworzy kulturę (i/lub stosunki społeczne), kierując się w swoim działaniu etyką. W okresie powojennym do głosu dochodzi personalizm społeczny oraz humanistyczno-socjologiczne ujęcie problematyki osobowości według Floriana Znanieckiego (1882−1958). Kolejną fazą refleksji nad moralnym aspektem osobowości były lata 60., popularyzujące poglądy marksistowskie (Adam Schaff, Leszek Kołakowski, Tadeusz Jaroszewski, Zdzisław Cackowski, Janusz Kuczyński). Jednocześnie dość znacznym zainteresowaniem cieszyły się personalistyczne teorie katolickie (ks. Wincenty Granat, o. Mieczysław A. Krąpiec, kard. Karol Wojtyła, ks. Czesław Bartnik, Mieczysław Gogacz, ks. Stanisław Kowalczyk, ks. Tadeusz Styczeń). Lata 70. w polskiej psychologii osobowości to z kolei zwrot ku paradygmatowi poznawczo-eksperymentalnemu, który zaowocował koncepcjami Janusza Reykowskiego (zachowania prospołeczne, rozwój moralny), Włodzimierza Szewczuka (samowiedza, samokrytyka, sumienie) czy Kazimierza Obuchowskiego (znaczenie podmiotowości osoby, indywidualizm). Nie byli to jedyni psychologowie zajmujący się w owym czasie osobowością, jednakże wszyscy trzej w proponowanych przez siebie teoriach osobowości poruszali kwestie związane z moralnością, tudzież z rozwojem moralnym jednostki. Przewaga ówczesnego podejścia funkcjonalnego ponad strukturalnym związana była z modelami metodologicznymi stosowanymi w podejściu badawczym do zagadnienia osobowości[26].

Można powiedzieć, że o ile w polskiej myśli psychologicznej i pedagogicznej idea mentoringu jest stosunkowo mało znana, o tyle ma ona bardzo długą historię pewnej tradycji myślenia o wspieraniu przede wszystkim rozwoju moralnego młodego człowieka. Z punktu widzenia możliwości efektywnej aplikacji tej idei do zakresu oddziaływań edukacyjnych, warto przyjrzeć się bliżej jej specyfice, co było jednym z celów niniejszego artykułu. Celem nadrzędnym opracowania było nade wszystko ukazanie, w jaki sposób idee progresywizmu w pedagogice oraz teoria poznawczo-rozwojowa, a także pewne wynikające z takich założeń rozwiązania metodyczne, mogą wspierać oddziaływania w ramach etyki jako przedmiotu wspierającego społeczno-moralny rozwój jednostki. Dzięki realizacji postulatu rozwoju jako celu wychowania podczas lekcji etyki w szkołach można kreować

[26] Por. T. Kobierzycki, *op. cit*., s. 229−230.

Pobrane z czasopisma Annales I - Philosophy and Sociology **http://philosophia.annales.umcs.pl**
Data: 17/11/2026 04:23:11

doświadczenia edukacyjne o stymulującym charakterze (w oparciu o „Ja", dialog z innymi, myślenie krytyczne, kompetencje emocjonalno-społeczne oraz odwagę w wyborze wartości konstruktywnych dla rozwoju). Warunkiem niezbędnym jest modyfikacja podejścia do oddziaływań edukacyjnych przez współczesnych nauczycieli-wychowawców, którzy muszą stać się przewodnikami w zmaganiach młodzieży ze światem, a nie tylko egzekutorami wiedzy.

SUMMARY

This paper aims to show that ethics clesses in schools create the most positive educational experiences affecting the socio-moral development of young people. While ethics classes are conducted in the proper paradigm (progressivism, cognitive-developmental approach, the idea of mentoring), it shapes the characteristics, attitudes and skills of young people which is widely reflected in one's personal moral development. Among the skills and traits shaped by the ethics classes we can distinguish: awareness of one's own identity, the ability to build dialogic relationships, communication skills, critical thinking and the courage to choose moral values in line with the "I". Openness and awareness of teachers of ethics, who assume the role of mentors, leaders and personal advisors can turn into an improvement of the quality of education of values in Polish schools.

Keywords: ethics, development, morality, identity, critical thinking, communication skills, the choice of values, mentoring, progressivism, cognitive-developmental approach, character education