



5/2006 (9)

## **Odnajdywanie godności w konflikcie wychowawczym – piaskownica**

---

**Stanisław Ruciński**

W piaskownicy dzieci się bawią. Współdziałają w zabawie, ale i rywalizują. Użyczają sobie wzajemnie swoich zabawek, ale i wydzierają je sobie. Cieszą się udanymi budowłami z piasku, podziwiają je, a niekiedy zazdroszczą tym, którzy zbudowali ładniej, a nawet wpadają w złość i rozwalają piękne dzieło dlatego tylko, że ktoś inny może się nim chwalić...

Dziecko nie zawsze rozumie to, co czyni. Konflikt, w którym się znalazło, ma przecież swoje głębsze źródła, ale dziecko nie jest w stanie do nich dotrzeć. Dorośli też nie zawsze potrafią mu pomóc. Dzieci niekiedy bawią się ładnie i zgodnie, a nagle narasta jakieś niezrozumiałe napięcie, wywiązuje się kłótnia, pojawia się płacz, wreszcie dochodzi do bójki... I znów wraca spokój i radość, jakby zapomniały o tak niedawnym żywym sporze. Czyżby nawet nie zauważały, jak się to ich życie przemienia?

Dorośli nie zawsze przywiązują do tego większą wagę. Niekiedy nie usiłują nawet wnikać w dziecięce spory: i tak się w końcu pogodzą – myśli. Jeśli interweniuje, to jako rozjemca: rozpatruje spór i pomaga dotrzeć do jego źródła, osądzić, kto ma rację, a kto powinien ustąpić czy przeprosić, jak gdyby pła szczyzna sprawiedliwości była najbardziej odpowiednia do zrozumienia istoty sporu i do przywrócenia zgody.

Zrozumienie relacji między jednostkami ludzkimi wymaga wysiłku, na który nie potrafimy się zdobyć przy powierzchownym, potocznym ich rozpatrywaniu. Potrzebne jest wnikliwsze spojrzenie, sięgające do trudniej uchwytnych aspektów tych relacji, do głębszych pokładów życia ludzkiego, do samej istoty człowieka, a może nawet do tajemniczych sfer jego bycia. I chodziłoby tu o takie zrozumienie, które faktycznie ujawnia to, co między ludźmi oraz w nich samych jest niezwykle ważne

i doniosłe. Chodziłoby nie o teorię człowieka i stosunków międzyludzkich, ale o osobiste rozumienie siebie wobec innych, o takie rozumienie, którego treść mogłaby być przedmiotem rozmów dzieci z dorosłymi.

Czy w ogóle istnieje możliwość takiego bezpośredniego spojrzenia poznawczego, o którym można rozmawiać prostym językiem, obywatelom się bez skomplikowanych rozmowań? Czy w takim języku możliwe są prawdziwe rozmowy, które mogłyby być nawet określone jako autentyczne poszukiwania etyczne? I choć na pierwszy rzut oka nie wydaje się to możliwe, spróbuję pokazać, że porozumiewanie się z dziećmi może być bardziej prawdziwe niż zazwyczaj bywa, bo choćby częściowo uwolnione od definicyjnych oczywistości i teoretycznych założeń. Dodam nawet, że tylko przy takim spojrzeniu jest możliwa bezpośrednia znajomość człowieka, jak gdyby wyjętego spod koncepcji teoretycznych i wówczas staje się możliwy prawdziwy dialog, w którym chodzi o prawdę, na przykład prawdę o dobru, a nie poprawność pewnych teorii i ewentualną skuteczność ich zastosowania.

### Opowieść o piaskownicy

Wejdźmy jednak do piaskownicy i zastanówmy się nad tym, co tam możemy zobaczyć, co możemy tam przeżyć, a może i zrozumieć. Uczestniczyłem kiedyś w pewnym wydarzeniu. Dwaj chłopcy, w wieku może trzech lub czterech lat, bawili się początkowo spokojnie. Jeden z nich kopał dołki w piasku, a drugi robił „babki”. Ten, który kopał dołki, był zadowolony, bo miał nową łopatkę, a ten, który robił „babki”, akurat dzisiaj nie miał swej łopatkę. Do foremki nakładał rączką wilgotny piasek – ten sam, który spod suchej powierzchni piaskownicy wydobywał chłopiec z łopatką. Bawili się niby zgodnie, ale nie razem. Jeden kopał s o b i e dołki, a drugi robił s o b i e „babki”.

W pewnym momencie mogłem wyczuć jakieś napięcie między nimi. W spojrzeniu chłopca z łopatką pojawiło się coś w rodzaju dumy, a chłopiec robiący „babki” spoglądał chyba z zazdrością. Nie pamiętam, które z tych przeżyć wyraziło się wcześniej, ale nastrój wyraźnie się zmienił. Nagle nastąpił radykalny zwrot akcji:

jeden drugiemu wrywa łopatkę z ręki, po czym słychać pełen oburzenia krzyk: „Oddaj, to moje, ty łobuzie!” Napastnik nabiera łopatką piasek i rzuca w twarz jej właścicielowi. Ten płacze, brudną dłonią pocierając oczy.

Co robić?

W pierwszej chwili sprawa wydawać się może prosta. Awanturę rozpoczął ten, który robił sobie „babki” z piasku. Osąd wydaje się być oczywisty i bezsporne zastosowanie pewnych sankcji: chłopiec powinien zostać ukarany, choćby naganą. Taki wyrok przyjąłby może z zadowoleniem ten, który został napadnięty, choć kara mogłaby mu wydawać się zbyt łagodna. Ja zaś zyskałbym może jego uznanie jako sprawiedliwy, choć może nieco pobłażliwy. A co z tym drugim? Jeśli widział on wyraźnie dumę w twarzy chłopca z łopatką, może jeszcze wyczuwał jego wzgardę, że nie ma ładnej łopatki – ba, w ogóle nie ma łopatki, a przyszedł do piaskownicy, może jeszcze pretensję o to, że wilgotny piasek jest jego, bo przecież to on go wykopywał s w o ją łopatką, a tamten mu go zabierał jako swój materiał na babeczki.

Określenie winy przestaje być łatwe i oczywiste. Nie jestem w końcu pewien, czy tak to przeżywali „bawiący” się chłopcy. Z czego więc wyrosła gwałtowna i krzywdząca reakcja? Z jakiejś innej, może większej, bardziej perfidnej krzywdy? Jeślibym poszedł za prostym osądem i zganiał tego, który wyrwał łopatkę i rzucił piaskiem w twarz, to on może by nawet się nie bronił, może by przyjął naganę, jeśli został już nauczony, że bić nie wolno. No i chyba by nie umiał opowiedzieć, co go tak rozgniewało. Stałbym wobec typowego i tajemniczego pytania: Kto z a c z ą ł? „Bo najpierw, to ja mu oddałem” – mógłbym usłyszeć jako próbę wyjaśnienia. Nie mogę teraz wchodzić na drogę zawitych wyjaśnień i normatywnych ocen.

Potrzebna byłaby dłuższa i trudna rozmowa, a teraz czas nie jest odpowiedni: trzeba zająć się zasypanymi piaskiem oczami. I może dobrze się stało, że „dochodzenie” musiałem odłożyć na później. Miałem więc trochę czasu, by pomyśleć, czy naprawdę powinienem dojść do rozpoznania winy, by wymierzyć karę sprawiedliwą. Nie miałem ochoty karać tego chłopca, który przyszedł tu, do piaskownicy, pod moją opieką i łączyła nas już pewna nić sympatii. Wiedziałem wprawdzie, że sympatia nie może być podstawą darowania winy, ale przede wszystkim nie znałem

prawdy o motywach jego gwałtownej reakcji. A była to przecież reakcja, bo chłopiec nie miał skłonności agresywnych. Był raczej drażliwy i niecierpliwy. Jeśli tamten czymś go sprowokował do napaści, to przecież jest teraz zbolący i wystraszony, nawet nie może uciekać, bo oczy jego są zasypane. Jak w tej sytuacji mam postąpić, by nie popełnić błędu, jak zachować się mądrze i słusznie?

Jeśli chcę z r o z u m i e ć to zajście, to czy powinienem dotrzeć do ukrytych na razie motywów i okoliczności? Czy w rozpałaniu tego, co zaszło, trzeba by szukać motywów gwałtownej reakcji (sypnięcie piaskiem w twarz), wnikać w szczegóły: bo ten spojrział z pogardą, może z kpina, bo tamten jest drażliwy, gwałtownie reaguje na poniżanie, bo ten lubi wynosić się ponad innych, a posiadanie czegoś cennego dowartościowuje go w oczach tych innych, może był poniżany i teraz potrzebuje rekompensaty itd. Czy powinienem analizować historię ich życia, zadawnione urazy i zranienia pozostałe po poprzednich konfliktach, w jakie na przykład ci zwaśnieni chłopcy może byli już uwikłani. Nie mając odpowiedniego rozeznania, nie mogę też niczego doradzać.

Nie byłoby to jednak zrozumienie opisanych zdarzeń, lecz wyjaśnianie przyczyn, które je spowodowały. Musiałbym może sięgnąć do głębszych warstw „podświadomości”, skąd by je trzeba wydobywać i rozładowywać, aby nie popychały do krzywdzących czynów. Potrzebni byłiby eksperci, by wyjaśnić zachowanie się tych chłopców z punktu widzenia ważniejszych przynajmniej koncepcji psychoterapeutycznych, a potem odpowiednio ich pozmieniać, aby nie byli przyczynami przykrych lub bolesnych czynów. Chyba jednak nie staliby się przez to lepsi, choć może byliby mniej albo inaczej szkodliwi. Może nawet udałoby mi się wyuczyć ich na przykład uczynności albo uprzejmości, ale i tak nie znalazłoby tego, co godne szacunku.

Po wyjaśnieniu czynności chłopców poprzez określenie ich przyczyn mogłoby mi się wydawać, że dalsze ich postępowanie zależy teraz ode mnie. Tak byłoby, gdyby postępowanie człowieka było łańcuchem jego czynności zdeterminowanych przez motywy i inne czynniki, jak to się kiedyś wydawało na przykład pozytywistom koła wiedeńskiego<sup>1</sup>. Jeśli jednak czynów ludzkich dokonują ludzie, a nie ich motywy niezależne od woli ludzkiej, to

---

<sup>1</sup> Por. M. Schlick, *Zagadnienia etyki* (1930), Warszawa 1960, s. 45-72.

sam konkretny człowiek jako ktoś, jako podmiot – choćby był dopiero dzieckiem – decyduje o swoim czynie. Nie decydują za niego ani prawa natury, ani ustalone społecznie zasady postępowania. Człowiek może zechcieć żyć wedle takich czy innych zasad, ale przede wszystkim powinien poznawać to, co jest bezwzględnie dobrem, aby tego przypadkiem nie naruszyć, nie zniszczyć. Każdy, kto ma wyuczucie, intuicję a może i wiarę, że dobro bezwzględnie istnieje, sam chce je poznać. Nawet wie, że powinien je poznać. Jeśli poznał lub sobie opracował zasady życia zgodnego z dobrem, to one mogą mu pomóc. Ale nie zasady są fundamentem jego czynów, lecz znajomość dobra. Dlatego nie zamierzam nawet wyjaśniać sobie postępowania chłopców. Nie dlatego, że realizacja takiego zamiaru byłaby długa, a rezultaty niepewne, ale dlatego, że nie chcę i nie mogę za nich żyć. Każdy, kto chce żyć dobrze, musi osobiście poznać dobro, bo chce je – z głębi swej dobrej woli – szanować i wspierać. I dopiero wówczas staje się dobry poprzez swoje uważne i zaangażowane na rzecz dobra czyny, dokonywane z własnej, a nie z cudzej woli – i nie poprzez wyuczone czy przymusowe czynności, choćby najbardziej zgodne z obowiązującymi zasadami.

Podobnie analiza tego wydarzenia z punktu widzenia zasady sprawiedliwości nie byłaby potrzebna. Mogłaby nawet zejść w gąszcz naiwnych, może i absurdalnych stwierdzeń w rodzaju: każdy ma prawo patrzeć tak, jak chce – z pogardą lub z zachwytem, nikt nie ma prawa uderzyć, jeśli nie został uderzony, jeśli poczułeś się skrzywdzony, udaj się do sądu (poddaj się osądowi pana, przy którym się bawicie) itd. Byłby to cały kurs społecznego zachowania się, obowiązujący kulturalnych obywateli. I tu pojawić by się mogli eksperci z zakresu nauk społecznych, albo przynajmniej kilku reprezentantów ważniejszych szkół socjotechnicznych, ale nie byłiby potrzebni do zrozumienia słuszności lub niesłuszności opisanych czynów. Nie chodziło mi przecież o to, aby uformować czy ukształtować tych chłopców w pewien sposób i zweryfikować słuszność swego wychowawczego ideału.

Chodziło mi tylko o to, aby pomóc tym chłopcom w zobaczeniu tego, co uczynili i może jeszcze w podjęciu prób rozpoznania tego, co dobre i tego, co złe w czynach, które właśnie

zostały dokonane. Przecież nie chciałem sędzić tych chłopców.

Uprzytomniwszy sobie to wszystko, wiedziałem już, że nie jestem i być nie mogę sędzią w opisanym konflikcie, lecz ojcem. Ci chłopcy nie byli, co prawda, moimi dziećmi, ale przecież mogłem i chciałem ich tak potraktować, jak traktuje się własne dzieci. Bez tej wobec dzieci postawy wychowanie nie jest możliwe. Może natomiast być kształceniem, formowaniem, socjalizacją czy manipulacją.

Podszedłem do tego, który pobił i, ująwszy go za ramię, wskazałem na zapłakanego malca: „Chodź – powiedziałem z troskaniem – pomożemy mu oczyścić oczy”. Ale on wysunął się spod mojej ręki i tak pozostał, jak zamieniony w słup. Nie wiem, co myślał. Może zdziwił się, że nie rozpocząłem od awantury, na jaką – może mu się tak wydawało – zasłużył? Ja tymczasem podszedłem sam do poszkodowanego chłopca i delikatnie wytarłem chusteczką zapiaszczone oczy i przytuliłem go. „Nie bój się – powiedziałem łagodnie – nic ci się już tu nie stanie”. Uśmiechnąłem się do niego. Nawet odpowiedział bladym uśmiechem, ale w jego twarzy zobaczyłem wyraźnie, że poczuł się spokojniej, jakby pewniej. Wróciłem do swego podopiecznego i też przytuliłem go, choć ze smutkiem.

Nie zorientowałem się, co zaszło między wami – powiedziałem – ale było groźnie. Na szczęście oczy są zdrowe. Bolało go i chyba jeszcze boi się ciebie. Szkoda, że tak się stało.

Łopatka leżała jakby już do niczego nie była potrzebna. Jej właściciel chyba się uspokajał, ale nie myślał o powrocie do kopania dołków. Patrzył na nas z zaciekawieniem i zapewne uważnie wsłuchiwał się w naszą rozmowę.

Martwię się o ciebie – mówiłem dalej spokojnie i bez wyrzutu – nie wiedziałem, że czyjeś spojrzenie może cię tak bardzo urazić. Szkoda, że się rozłościłeś – mógłbyś mu zrobić poważną krzywdę. No i niepotrzebnie. Gdyby ktoś z ciebie naprawdę kpił i głośno się z ciebie wyśmiewał – może dlatego, że nie masz łopatki – to i tak nie byłbyś przez to śmieszny. Pewnie nie wiedziałeś o tym, że łopatka nie dodaje powagi – ona jest tylko czasem potrzebna.

Tu uśmiechnąłem się do obydwu chłopców, ale nie odpowiedzieli na mój uśmiech. Poczuli się jednak bezpieczni przy mnie. Powrócił spokój pomiędzy nas. Nawet rozpoczęli nową zabawę: zaczęli coś razem budować. Dołączyłem do nich i z zapałem wznosiliśmy wielką budowlę wzmocnianą kamykami.

I nie mogłem powstrzymać się przed spuentowaniem:

Głupio jest bić się, kiedy nie ma poważnego powodu. A jak dobrze bawić się razem...

Chłopcom chyba nie było już potrzebne podsumowanie, bo przecież sami to zobaczyli. Ale dorośli lubią czasem wypowiadać jakieś sentencje, choć dzieci już ich nie rozumieją. Chcą koniecznie słowami nazwać to, co jest oczywiste, a co można zobaczyć bezpośrednio – bez pośrednictwa słów. A potem dopiero, kiedy chcemy opowiedzieć to innym, którzy tego nie widzieli, potrzebne są słowa – ale takie, które ci inni rozumieją tak samo jak ci, którzy opowiadają. A nie jest łatwo mówić w ten sposób.

Czy doprowadziłem tylko do zgody? Czego jeszcze dowiedzieli się chłopcy? Może tego, że cudze kpiny mogą nas nie złościć, zwłaszcza, jeśli są głupie, bezzasadne. Jeśli ktoś ma ładną łopatkę i jest z tego dumny, to popełnia błąd. Łopatką nie czyni go ważnym. Ale łopatką można się bawić, bywa potrzebna. Każdy, kto ją ma, może się cieszyć. Może nawet pożyczyć komuś, kto jej potrzebuje w zabawie i ucieszyć go tym. Przed chłopcami zarysowywało się pytanie, czego naprawdę chcieli i czy warto było tego chcieć. I zapewne łatwiej byłoby dojść do odpowiedzi, gdyby nie walczyli ze sobą.

Takie wyjście z bezpodstawnego konfliktu odsłania inny, zdrowszy sposób patrzenia na siebie wzajemnie, daje możliwość zobaczenia – w sobie i w tym drugim – kogoś, kogo lepiej byłoby nie skrzywdzić, kto jest może godny obdarowania, kto nie jest godny wyśmiewania itd. Czy możliwość ta się urzeczywistniła? Wzruszenie, jakie wtedy przeżyłem, dotyczyło tego właśnie, co wyrażało się w twarzach tych chłopców: oni patrzyli na siebie już nieco inaczej, już bez urazy i jak gdyby naprawdę widzieli. I chyba bym tego nie doświadczył, gdybym wówczas powiedział, że tamto dumne spojrzenie z pogardą nie było nikomu potrzebne, a czucie się poniżonym czy

skrzywdzonym było złudne i nie wymagałoby zemsty, choćby była zagwarantowana przez prawo. Przecież dostrzegłem ich właśnie, a nie tylko ich spór. I może to wystarczyło, aby oni zaczęli dostrzegać siebie wzajemnie.

### Zauważanie godności dziecka podstawą prawdziwego wychowania

Przy tym innym sposobie patrzenia może ukazać się też zupełnie inna perspektywa poznawcza. Nawet dzieci, a może zwłaszcza one, potrafią tak właśnie spojrzeć i zobaczyć tę szczególną i najważniejszą sferę istnienia ludzkiego – samo bycie pewnym ja. W próbach określania tej sfery posługujemy się takimi słowami, jak duchowy podmiot, godność osobowa, to, co święte w człowieku, dusza, ja transcendentalne, a nawet nazywamy tę sferę istnienia po prostu dobrem w sensie moralnym, stanowiącym samą esencję bytu ludzkiego. I właśnie ze względu na to obecne w każdym człowieku, tajemnicze w swej istocie, a jednak dostępne bezpośrednio poznaniu dobro człowiek jest godny szacunku i tak też powinien być traktowany: poważnie – choćby był tylko dzieckiem – tak poważnie, jak dostoјna osoba.

W każdym człowieku jest owo tajemnicze i bezwzględne dobro, ale nie każdy człowiek je widzi. I jeśli nawet w pewnym środowisku żaden człowiek tak nie patrzy i nie widzi w innych, ani nawet w sobie, owej tajemniczej obecności dobra – to i tak, także w tym środowisku społecznym, każdy człowiek jest w swej istocie tym szczególnym dobrem, ze względu na które jest godny dobroci i miłości<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ten szczególnie ważny aspekt istnienia osobowego bywa ostatnio chętnie nazywany godnością. Słowo to ma kilka znaczeń. Wojciech Chudy odróżnia godność osobową od innych rodzajów godności i omawia godność osobistą, osobowościową, poczucia godności, godności – rangi. Tylko ta pierwsza godność – osobowa – jest wartością niezbywalną, niezależną od społecznej pozycji i zasług jednostki, przynależną każdemu człowiekowi w równym stopniu z tej racji, że jest osobą. Do tego rozumienia godności chcę się odwołać, mówiąc tutaj o obecności dobra w człowieku. Por. W. Chudy, *Personalistyczne określenie wychowania*, w: *Filozofia i wychowanie*. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu” zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury



Dobro w osobie ludzkiej, traktowanej jako substancja duchowa, widział już Boecjusz, widział św. Tomasz z Akwinu, a nawet Max Scheler<sup>3</sup>, o którym można by powiedzieć, że widział osobę bezpośrednio i naocznie dzięki tej szczególnej, fenomenologicznej postawie poznawczej, którą nazywał „postawą duchowego patrzenia”.

Czy jednak możemy pokazać dziecku dobro, jakim jest ono samo – jego bycie pewnym ja? Czy do tego potrzebna jest inteligencja umożliwiająca wnioskowanie i tworzenie pojęć abstrakcyjnych, czy może jednak owo bycie podmiotem jest dostępne w poznaniu bezpośrednim? I tu jeszcze raz sięgnę do Schelera. Otóż zauważył on, że poza wiedzą pojęciową i poza zmysłową znajomością czegoś

istnieje czucie (Fühlen) cudzego uczucia (Gefühl), nie zaś czysta wiedza o nim, bądź tylko sąd, że ktoś inny doznaje uczucia; jednakże nie jest to przeżywanie (Erleben) rzeczywistego uczucia jako pewnego stanu<sup>4</sup>,

i właśnie dlatego możliwe są rozmowy o własnych czy cudzych uczuciach – danych w bezpośrednim poznaniu, danych wraz z podmiotami tych uczuć – z ich istotowymi korelatami: nie ma uczuć w ogóle – są zawsze czyjeś uczucia.

Czy mimo tych rozważań i doświadczeń opisanych w przypowieści o piaskownicy pytanie centralne pozostało bez odpowiedzi? Czy dziecku można pokazać dobro, jakie jest w nim

---

KUL, Lublin 2005, s. 87-95; por. także W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 140-141; W. Chudy, *Drugie śniadanie u Sokratesa*, Warszawa 2004, s. 75-77 (*Wieloznaczność godności*).

<sup>3</sup> Człowiek jest „samoistną wartością bytową (Seinswert), przewyższającą wszelkie możliwe wartości użytkowe i życiowe” – pisał Max Scheler w 1925 roku – wartością „duchowo-rozumnej osoby ludzkiej”, którą to wartość „może i potrafi zaakceptować tylko ten, kto wraz z Kantem i wszystkimi wielkimi europejskimi filozofami widzi w człowieku obywatela dwóch światów, czy też, jak powiemy chętniej, spostrzega go jako istotę zakorzenioną w dwóch różnych istotowych atrybutach jednej substancjalnej, boskiej zasady świata” (*Formy wiedzy i kształcenie w tłumaczeniu Stanisława Czerniaka*, w: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 339-340).

<sup>4</sup> Por. M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, tłum. A. Węgrzecki, Warszawa 1980, s. 22-23.

samym tak, jak i w każdym innym człowieku? Czy jest ono w stanie dobro zobaczyć, aby mogło je uszanować, wesprzeć, spojrzeć nań z dobrocią i miłością? Otóż, gdybym tego nie wyczuwał, albo gdybym w to nie wierzył, daremne byłyby wszelkie moje wysiłki na rzecz wychowania moralnego i nie powinienem być pedagogiem.

W tym miejscu pragnę zacytować – nie pierwszy już raz w moich tekstach – psychiatryczne credo Viktora E. Frankla:

Osoba duchowa może ulec zakłóceniu, lecz nie może zostać zniszczona przez psychofizyczne niedomagania. Tylko organizm psychofizyczny może być przez chorobę zniszczony. Nie tylko choroba – do pewnego stopnia również i zło ma władzę nad tym jedynie, co dana jednostka ma, ale nie nad tym, czym dana jednostka jest. (...) Zakłócenie organizmu oznacza zatem nie mniej, ale i nie więcej niż tylko zamknięcie dojścia do osoby. Nie więcej! I to właśnie niech będzie naszym psychiatrycznym credo: ta bezwarunkowa wiara w osobowego ducha, ta „ślepa” wiara w niewidoczną, ale nie dającą się zniszczyć osobę duchową. A jeśli bym, drodzy Państwo, nie miał tej wiary, wołałbym raczej nie być lekarzem<sup>5</sup>.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – WYJAŚNIĆ POSTĘPOWANIE, ZROZUMIEĆ POSTĘPOWANIE

## SUMMARY

---

ST. RUCIŃSKI, *Finding Dignity in Educational Conflict – the Sandpit*

Conflicts among children have deeper sources. The underlying cause is complications whose recognition requires psychological, sociological and other tests. The children do not understand this themselves. Neither do the parents. They need specialist advice. But this help involves explaining the conflicts rather than understanding them and may bring about the ethical assessment of child's behaviour, and encouraging the child to

---

<sup>5</sup> V.E. Frankl, *Człowiek wolny. Wykłady metakliniczne*. W polskim przekładzie R. Czarneckiego; w: *"Homo patiens"*, Warszawa 1976, s. 202.

behave in a different way which is justified by this assessment, which might give rise to a new conflict among the children and the educator who is controlling them.

The story described illustrates that it would be better to show the children what they actually do attacking each other and face them with the question what victory means for them. And if the conflict appears ostensible, then victory is not necessary at all.

What may emerge is a chance for a different look at the other person as somebody who we do not really want to harm, since he might be worth concern rather than painful caution as to what kind of person he should be, or how to act.

**Stanisław Ruciński**, dr hab., ur. w 1931 roku, pedagog. Praca w szkolnictwie podstawowym, potem średnim, stypendium PAN, praca na Wydziale Pedagogicznym UW (1964-1996), praca w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP (1996-2005). Obecnie na emeryturze.

Zainteresowania: psychologia rozwojowa (praca magisterska u prof. M. Żebrowskiej), związek etyki i pedagogiki (rozprawa doktorska u prof. B. Suchodolskiego), habilitacja kwestionująca metodologiczne podstawy pedagogiki pojmowanej jako teoria kształtowania osobowości (*Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, 1981, wyd. 2. 1988). Następnych kilkadziesiąt rozprawek dotyczy wychowania moralnego rozumianego jako pokazywanie dobra obecnego w każdej osobie ludzkiej, a mianowicie m.in. *Nauczyciel – wychowawca* (1998), *Wychowanie a nauki o człowieku* (2002), *Maxa Schelera wiedza o byciu podmiotem* (2001), *Problem wartości a ważność osoby* (2006).