



4/2005 (8)

## ***Wychowanie sumienia zadaniem pedagogów?***

---

**Zbigniew Marek SJ**

Tytuł artykułu sformułowany został ze znakiem zapytania między innymi dlatego, że nawet jeśli się założy istnienie możliwości wpływania wychowawcy na proces kształtowania sumienia wychowanka, to możliwość taka jest ograniczona, bo przecież nawet heroiczne wysiłki wychowawcy zmierzające do poprawnego ukształtowania sumienia swego wychowanka bez jego aktywnego współudziału będą mało skuteczne, jeśli nie wręcz bezskuteczne. Zakładając, że taka aktywna współpraca zaistnieje, należy znaleźć odpowiedź na kolejne pytania: Czym jest i na czym polega wychowanie sumienia człowieka? Do jakiego stopnia i w jakim zakresie wychowawca może, czy też wręcz powinien, zabiegać o poprawny przebieg procesów kształtowania sumienia swego wychowanka?

### **Sumienie wykładnią moralności osoby**

Moralność uważana jest za swoiste wyposażenie człowieka, które uzewnętrznia jego postępowanie. Dlatego też przyrównuje się ją do wewnętrznego kompasu, który ukazuje człowiekowi wewnętrzne nakazy wyboru drogi postępowania w określonych sytuacjach życiowych<sup>1</sup>. Sam termin „moralność” oznacza obyczaje lub zwyczaje ludowe określające reguły postępowania człowieka<sup>2</sup>. Pośród wielu definicji moralności<sup>3</sup> czytelną i cenną dla

---

<sup>1</sup> Por. S. Sławiński, *Rozważania o wychowaniu*, Warszawa 1983, s. 5-6.

<sup>2</sup> Por. *Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Katowice 1998, s. 314; J. Pieter, *Oceny i wartości*, Katowice 1973, s. 140.

<sup>3</sup> Por. M. Ossowska, *Socjologia moralności*, Warszawa 1963, s. 178; Z. Kalita, *Etyka, Antologia tekstów*, Wrocław 1995, s. 130-136.

potrzeb niniejszych rozważań pomocą wydaje się być definicja J. Pietera, który pod pojęciem moralności rozumie

ogół norm oraz odpowiednich nawyków społecznie utrwalonych, pośrednio osobistych, bo przyswojonych poprzez oddziaływanie norm oraz obyczajów związanych ze współżyciem ludzi ze sobą<sup>4</sup>.

Dodajmy, że o moralności osoby można mówić wówczas, gdy jego postępowanie skierowane jest ku dobru. Owo kierowanie człowieka ku dobru nazywane jest powinnością, czyli ukierunkowaniem na podejmowanie skutecznego działania pozwalającego przestrzegać ten porządek. Przyjmując przy tym, że moralność jest dla człowieka kompasem wyznaczającym mu kierunek postępowania, który nazywany jest dobrem, stajemy przed pytaniem o zasady, na których opiera się moralność człowieka. Pytamy, czy istnieje w człowieku coś głębszego, niepodważalnego dla tego rodzaju życiowego nastawienia. Zdaniem K. Wiśniewskiej-Roszkowskiej człowiek posiada tzw. „instynkt moralny”, nazywany praszumieniem, który akceptuje świat i życie, poszukując przy tym dobra, i nakazuje je czynić, a unikać zła<sup>5</sup>. Zazwyczaj jednak działania te nazywane są działaniami opartymi na głosie ludzkiego sumienia, z którym, według nauczania Kościoła katolickiego, człowiek się rodzi.

Samo sumienie uważane jest za swego rodzaju władzę, wewnętrzną organ, czuły „na wartości moralne, ze zdolnością rozpoznawania dobra, które należy czynić i zła, którego trzeba unikać<sup>6</sup>. Pośród wielu różnych definicji sumienia przytoczmy najpierw definicję podaną przez T. Ślipko, który uważa, że jest ono w świetle ogólnej oceny lub normy uformowanym osądem o moralnym dobru/złu zamierzonym

przez człowieka jego własnego konkretnego aktu, którego sprawienie staje się dlań źródłem wewnętrznej aprobaty bądź poczucia winy, własnego bycia dobrym lub złym człowiekiem<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> J. Pieter, *Oceny i wartości*, dz. cyt., s. 140.

<sup>5</sup> K. Wiśniewska-Roszkowska, *Zdrowie a postawy moralne*, Wrocław 1991, s. 17.

<sup>6</sup> Por. J. Tomczak SJ, *Formowanie dojrzałego sumienia*, „Horyzonty Wiary” 2 (1998) 9, s. 29.

<sup>7</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002, s. 371.

W pedagogice posługujemy się bardziej uproszczoną definicją sumienia uważanego za wypływającą z wnętrza człowieka właściwość, która uzdalnia do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania w nim decyzji dotyczących określonych działań pozwalających

człowiekowi ujmować swoje postępowanie pod kątem moralnym i odpowiednio je oceniać jako dobre lub złe, chwalebne lub naganne, piękne lub brzydkie, pożyteczne lub szkodliwe, cnotliwe lub grzeszne<sup>8</sup>.

Dla podkreślenia rangi sumienia dla życia człowieka w języku Kościoła katolickiego nazwano je

najtajniejszym ośrodkiem i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem, którego głos w jego wnętrzu rozbrzmiewa.

Kościół uważa sumienie za dar Boga udzielony człowiekowi po to, aby przy jego pomocy odkrywał prawo, którego „sam sobie nie daje, a któremu winien być posłuszny i którego głos, nawołując go zawsze do miłowania i czynienia dobra oraz unikania zła tam, gdzie należy, rozbrzmiewa we wnętrzu człowieka: Czyń to, tamtego unikaj. Człowiek ma bowiem w sercu wpisane przez Boga prawo; posłuszeństwo temu prawu stanowi właśnie o jego godności i według niego on sam będzie osądzony. Sumienie jest najskrytszym ośrodkiem i sanktuarium człowieka, w nim pozostaje on sam z Bogiem, którego głos rozbrzmiewa w jego wnętrzu<sup>9</sup>.

Niezależnie od przyjmowanej definicji sumienia, jego waga, znaczenie wynika przede wszystkim z tego, że przypisuje się mu sprawowanie wewnętrznej kontroli nad postępowaniem człowieka<sup>10</sup>. Dzieje się tak na skutek zespolenia w jedną, wewnętrznie zwartą strukturę konkretnych działań człowieka łączących jego

---

<sup>8</sup> Por. *Sumienie*, w: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 293; T. Sikorski, *Sumienie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, dz. cyt., s. 270; St. Blaskovic, *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien–Freiburg–Basel 1978, s. 336.

<sup>9</sup> Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 16.

<sup>10</sup> Por. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 186.

intelektualne akty (oceny czynu jako dobrego lub złego, świadomość powinności itp.) z wolitywnymi dążeniami oraz przeżyciami uczuciowym<sup>11</sup>. Tym sposobem sumienie staje się, wyjaśnia J. Tischner, głosem ludzkiego rozumu. Poprzez nie człowiek otrzymuje informacje o tym, co jest dobre, co wartościowe, a co etycznie bezwartościowe. Charakterystyczne jest też i to, że sumienie człowieka nie ogranicza się do prostego stwierdzenia: to jest dobre, to złe, to czarne, to białe, lecz wnosi ze sobą moment swojego pominięcia. Z tych też powodów „mechanizmy” kształtujące sumienie człowieka i wpływające na jego etyczne (moralne) postępowanie związane są przede wszystkim z rozpoznaniem norm życia moralnego i wynikających z nich zobowiązań: To jest złe, a zatem nie wolno ci tego czynić. To jest dobre, a zatem powinienes tak czynić<sup>12</sup>. Należy przy tym pamiętać, że

choć sądy sumienia w integralnym kształcie mają charakter najczęściej wartościująco-imperatywny, to jednak funkcję wartościowania należy uznać za pierwszy i podstawowy ich składnik, a na nim dopiero w niektórych przynajmniej kategoriach aktów opiera się jego funkcja imperatywna<sup>13</sup>.

Oznacza to, że przy rozpatrywaniu funkcjonowania ludzkiego sumienia nie można pominąć także jego związków z poznanymi wartościami moralnymi,

które pełnią istotną rolę w ludzkich decyzjach moralnych. To wartości moralne wyznaczają normy i wzory postępowania, według których sumienie ocenia wartość moralną ludzkiego działania. Normy i wzory moralne określają stosunek człowieka do wartości, sposoby ich realizowania i osiągnięcia<sup>14</sup>.

Innym rysem przedstawionej powyżej

charakterystyki sumienia jest ujawnienie jego moralnotwórczej roli w kształtowaniu osobowego wizerunku działającego pod-

---

<sup>11</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 366.

<sup>12</sup> Por. J. Tischner, *Jak żyć?*, Wrocław 1997, s. 26.

<sup>13</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 368.

<sup>14</sup> J. Tomczak SJ, *Formowanie dojrzałego sumienia*, art. cyt., s. 31.

miotu: w osądzie sumienia o dobru/złu spełnianego aktu człowiek nie tylko orzeka o moralnym wymiarze tego aktu, ale równocześnie potwierdza i wciela w siebie tę wartość, czyniąc z niej część własnej osobowej moralnej doskonałości bądź jej pomniejszenia. Ten aspekt sumienia stanowi jeden z istotnych elementów dwu ważnych etycznych kategorii: moralnej cnoty i odpowiedzialności<sup>15</sup>.

W tym kontekście należy rozumieć S. Witka, który pisze, że

sumienie jest uważane za podstawę godności człowieka jako możliwość duchowego samostanowienia. Dzięki niemu jesteśmy bytami moralnymi, a więc podmiotami praw i obowiązków, czym zdecydowanie górujemy nad światem zwierzęcym. Sumienie pozwala nam konfrontować się z całą rzeczywistością, aby na terenie moralności mogło harmonizować z nią całe nasze działanie ludzkie<sup>16</sup>.

i z tego powodu określa moralność ludzkich czynów.

### Sumienie podmiotem oddziaływań wychowawczych

Zgoda na to, że sumienie wpływa na postępowanie człowieka i je kształtuje, pociąga za sobą konieczność refleksji nad sposobami udzielania sumieniu wsparcia. Świadomość tej potrzeby wydaje się być szczególnie ważna dla pedagogów, jako że oni zajmują się kształtowaniem człowieka, oni udzielają mu pomocy i wsparcia w stawaniu się osobą dojrzałą, a więc odpowiedzialną za siebie i za innych. Wsparcie, o którym mówimy, nazywane jest kształtowaniem sumienia. Trzeba przy tym od razu mówić o procesie kształtowania sumienia, jako że działania te występują, albo winny występować, już w początkowym okresie życia dziecka i trwają przez cały okres jego rozwoju aż po osiągnięcie dojrzałości i autonomii.

Powyższy schemat rozumowania domaga się jeszcze odpowiedzi na pytanie o to, skąd człowiek czerpie ogólne oceny i nor-

---

<sup>15</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 370.

<sup>16</sup> S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982, s. 179.

my moralne, na których opiera się sąd sumienia? Odpowiadając na to pytanie, T. Ślipko wskazuje na rozum i prawo naturalne. Uważa je za „dwa zasadnicze zbiorniki tego rodzaju ogólnych reguł postępowania”. Poza tymi źródłami mówi o istnieniu norm prawa pozytywnego oraz norm sytuacyjnych, towarzyszących działaniom moralnie obojętnym, a związanym ze stawianymi przez jednostkę celami odnoszącymi się do życia indywidualnego bądź społecznego. Ponadto w osądzie sumienia konieczne jest uwzględnianie konkretnych okoliczności działania<sup>17</sup>.

Sam proces kształtowania sumienia winien dostarczać wychowankowi niezbędnego wsparcia w umacnianiu i rozwijaniu posiadanego od zarania życia instynktu moralnego – sumienia. W tym też znaczeniu procesy związane z kształtowaniem sumienia stanowią fundament wychowania moralnego<sup>18</sup>. Sam proces kształtowania sumienia oparty jest na nabywaniu zdolności kierowania się w codziennym postępowaniu uprzednio poznany prawem moralnym, które przyjmuje postać prawa naturalnego, prawa objawionego oraz prawa pozytywnego<sup>19</sup>. Dlatego proces ten oparty jest na prostym wnioskowaniu, którego „podstawę stanowi ogólny sąd wartościujący (ocena moralna), znajdujący swe echo w konkretnym akcie oceniającego podmiotu, a w końcu w wyprowadzonym przez podmiot wniosku o tym, że

konkretny akt odpowiada, albo nie odpowiada zawartej w ocenie idei dobra, czyli że jest dobry względnie zły<sup>20</sup>.

Nawet dość powierzchownie obserwacje pozwalają stwierdzić, że proces kształtowania sumienia jest procesem długotrwałym i wielofazowym. Związany jest z całym rozwojem osoby i ma doprowadzić do nabycia umiejętności odróżniania dobra od zła, jak również do wybierania w życiu dobra<sup>21</sup>. Zazwyczaj procesy te

---

<sup>17</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 370.

<sup>18</sup> Por. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, dz. cyt., s. 186.

<sup>19</sup> Por. T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 277-358.

<sup>20</sup> Tamże, s. 369.

<sup>21</sup> G. Hansemann, *Religiöse Erziehung heute*, Graz-Wien-Köln 1976, s. 175-188; M. Leist, *Neue Wege der religiösen Erziehung*, Muenchen 1968, s. 114; F. Poeggeler, *Das Gewissen in der Sicht der Pädagogik*, w: *Gewissen*

mają swój początek w rodzinie. W niej, głównie na drodze identyfikacji i naśladownictwa, pojawiają się pierwsze symptomy postępowania moralnego, w którym sumienie spełnia ważną rolę, wskazując na dobro. Dzieje się tak dlatego, że dziecko na początku swego życia właśnie z rodziną, jak z żadną inną instytucją, utrzymują najbliższe kontakty<sup>22</sup>. Biorąc pod uwagę to, że dziecko w pierwszych latach swego życia związane jest przede wszystkim z rodziną, przyjmuje się, że ona jest naturalnym i pierwszym środowiskiem kształtowania sumienia dziecka. Dlatego też każda inna instytucja wychowawcza: Kościół, szkoła, przedszkole, środki masowego przekazu itd. mogą jedynie udzielać pomocy w jego rozwijaniu i kształtowaniu<sup>23</sup>. Podkreśla się też potrzebę rozpoczęcia tego procesu od najwcześniejszego okresu życia dziecka między innymi dlatego, że na tym etapie jego rozwoju występuje ogromna chłonność i wrażliwość na wartości, a które z takim natężeniem nie występują już na żadnym z następnych etapów rozwoju<sup>24</sup>. Co więcej, tego rodzaju działania domagają się od wychowawców cierpliwości i ostrożności, gdyż jakakolwiek niekontrolowana próba przyspieszenia całego procesu może doprowadzić do wypaczenia i zdeformowania sumienia, pozostawiając w psychice wychowanka trwałe ślady. Trzeba też stwierdzić, że występujące w różnych odmianach deformacje sumienia nie należą do rzadkości. Poza czynniki czysto biologicznymi, ograniczającymi obiektywne możliwości dokonywania ocen moralnych, wpływ na zniekształcanie sumienia wywierają także czynniki społeczne. Do najczęściej występujących przyczyn deformujących sumienia J. Tomczak zalicza

---

*und Gewissensbildung*, Donauwörth 1970<sup>2</sup>, s. 157; J. Nieuwenhuis, *Gläubige Erziehung*, Düsseldorf 1974, s. 213.

<sup>22</sup> Por. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, dz. cyt., s. 177-179; *Bóg w przedszkolu i szkole*, red. Z. Marek SJ, Kraków 2000, s. 48-88; R. Murawski SDB, *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum. Klasa I, zeszyt I*, Kraków 2002, s. 25-40.

<sup>23</sup> Por. M. Jakubiec, *Rola rodziny w kształtowaniu sumienia dziecka*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków 1984, s. 283-305; Por. B. Siniarska, *Wychowanie w rodzinie – dla rodziny*, „Collectanea Theologica” 50 (1980) f. I., s. 15-16.

<sup>24</sup> Por. J. Bagrowicz, *Pokuta w wychowaniu religijnym i katechezie*, „Ateneum Kapłańskie” 70 (1997), s. 225.

brak zasad moralnych, nawet umiejętności rozróżniania dobra i zła, brak wykształconych uczuć moralnych, jak poczucie winy i zadowolenie z dokonanego dobra i w ogóle brak wrażliwości na wartości moralne.

Ponadto zwraca uwagę, że poza wspomnianymi czynnikami niekorzystny wpływ na rozwój sumienia poza brakiem wyższych uczuć posiadają także mechanizmy związane z samooszukiwaniem się, których zagrożenie bierze się stąd, że istnieją one wewnątrz człowieka i trudno jest im przeciwdziałać<sup>25</sup>.

Za szczególnego rodzaju deformację rozwijanego i kształtowanego sumienia J. Tomczak uważa

mechanizm „prania mózgów” przy pomocy wyszukanych zabiegów psychotechnicznych lub fizycznych, które mają na celu zmianę wartości moralnych, w tym zmianę pojęć, przekonań i emocji moralnych.

Autor ten zauważa występowanie takich czynników między innymi w propagandzie, reklamach i środkach społecznego przekazu<sup>26</sup>. W procesach kształtowania sumienia ważną rolę spełnia umiejętność skłonienia dziecka do uświadamiania sobie intencji, którymi powinno się kierować. Zdaje się być przy tym oczywiste, że tylko intencje nadają ludzkim czynom znaczenie moralne. Dlatego dla poprawnego kierowania procesami wychowania moralnego ważne są pytania o intencje, którymi kierował się wychowanek w swoim postępowaniu. Jest to pytanie o powody postępowania: dlaczego? Podkreśla się też, że stabilizację w rozwoju sumienia może wносить odnośnienie obowiązujących norm do Boga postrzeganego jako źródło i pełnię dobra<sup>27</sup>. Uzasadnieniem takiego odwoływania się do Boga w procesach kształtowania sumienia, zdaniem M. Grzywak-Kaczyńskiej, jest to, że wiara w Boga daje człowiekowi uporządkowany obraz świata, a także rozpala w nim zdolność do większego uporządkowania miłości, którą człowiek kieruje się w swoim postępowaniu. Dzięki temu

---

<sup>25</sup> J. Tomczak SJ, *Formowanie dojrzałego sumienia*, art. cyt., s. 34.

<sup>26</sup> Tamże, s. 36.

<sup>27</sup> Por. E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1975, s. 264.



łatwiej jest mu też znaleźć właściwy sens życia, a także nieuniknionych trudności i cierpień<sup>28</sup>.

Efektywność podejmowania procesów wychowania moralnego wydaje się być warunkowana przede wszystkim tym, w jaki sposób udostępniona zostaje wychowankowi, oczywiście w różny sposób na kolejnych etapach jego rozwoju, możliwość korzystania z wolności po to, aby rozumiał, że to właśnie on zdecydował o takim albo innym wyniku własnego bądź innych działania. Konieczność doceniania wolności w procesach wychowawczych wynika przede wszystkim z tego, że właśnie ona czyni człowieka odpowiedzialnym za jego postępowanie. W odpowiedzialności wyraża się też relacja podmiotu do czynu, przez co osoba jest sprawcą działań, a nie ślepym narzędziem w cudzych rękach. Dlatego niezbędne staje się uświadamianie wychowankom, że odpowiedzialność obejmuje nie tylko same czyny, ale również ich konsekwencje, jeżeli mogły być przewidziane i jeżeli osoba działająca mogła nie dopuścić się zaistnienia albo też zaniedbania konkretnego czynu<sup>29</sup>.

Odwoływanie się do odpowiedzialności w procesach kształtowania sumienia winno przy tym nie tylko retrospektywnie ukazywać skutki odpowiedzialnych bądź nieodpowiedzialnych działań, ale też wskazywać na przyszłość, na możliwy bieg wydarzeń pociągnięty konkretnym czynem. Chodzi tu przede wszystkim o rozwijanie w wychowankach wrażliwości na potrzebę szukania właściwych środków w osiągnięciu wytyczonych sobie życiowych celów tak, aby nie zostało naruszone dobro nie tylko własne, ale też innych. Z tych samych powodów procesy kształtowania sumienia winny uwzględniać także potrzebę uczenia wychowanków akceptowania własnych i cudzych niedoskonałości czy słabości. Nie chodzi przy tym o tuszowanie słabości, ale o ich przezwyciężanie. To zaś wymaga od wychowawców posiadania umiejętności odróżniania wolności w postępowaniu od samowoli, dlatego że wolność nie jest nigdy samowolą, lecz respektuje prawo moralne i ma na uwadze dobro wspólne. Tym samym niezbędne jest odwoływanie się w wychowaniu moralnym do posiadanej przez

---

<sup>28</sup> Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Warszawa 1988, s. 84.

<sup>29</sup> Por. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, dz. cyt., s. 212.

osobę wewnętrznej wolności stopniowo umożliwiającą podejmowanie w pełni odpowiedzialnych czynów. Domaga się to wychowywania nie tylko do poznawania wartości moralnych, ale też do nabywania umiejętności postępowania według przyjętych zasad moralnych.

### Pedagog w procesach kształtowania sumienia

Świadomość tego, że wychowanie nie jest tresurą ani wymuszaniem oczekiwanych zachowań, stawia przed pedagogami konkretne zadania umożliwiające prawidłowy przebieg procesów kształtowania sumienia wychowanków. Pod określeniem „pedagog” rozumiemy każdego, kto bierze udział w procesach kształtowania sumienia, poczynając od pierwszych wychowawców – rodziców, poprzez wychowawców w szkole i innych placówkach edukacyjnych, aż po osoby, które jedynie pośrednio w nich uczestniczą.

Do najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych zadań pedagoga trzeba zaliczyć działania pomagające wychowankowi odkryć i poznać własną godność, wyrażającą się w tym, że jest on centrum i punktem szczytowym wszelkiego istnienia<sup>30</sup>. Rozpoznanie i uznanie przez wychowanka własnej godności, jak też godności innych osób, należy uznać za jeden z ważniejszych czynników umożliwiających osobiste zaangażowanie się w jej poszanowanie oraz rozwój. T. Ślipko wskazuje na duchowość i rozumność człowieka jako elementy rozstrzygające o tym, że jest on osobą, a w porządku bytów substancjalnych stanowi najwyższą doskonałość bytową. Wyjaśnia on, że

dzieje się tak dlatego, ponieważ w osobowości człowieka dochodzi do głosu przede wszystkim jego duchowa rozumność, dalej – tą rozumnością uwarunkowana świadomość samego siebie (świadomość swojego „ja”) oraz odpowiadająca jej wolność<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 12.

<sup>31</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 221.

Co więcej,

personalnie przeżywana wolność jest odpowiedzialna za współtworzenie fundamentalnych wartości człowieka: poznawczych, moralnych, artystycznych, ideowych, narodowych, religijnych. Nie ma wolności godnej człowieka bez afirmacji prawdy, dobra, sprawiedliwości, życzliwości itd. Wolność od prawdy czy od dobra redukuje egzystencję człowieka do poziomu życia biologiczno-wegetatywnego, dlatego nieuchronnie prowadzi do samozniewolenia. Ontologiczna wolność jest szansą duchowej autokracji, ale implikuje również alternatywę moralnej autodestrukcji. Dlatego wolność to *mysterium fascinosum*, ale i *mysterium tremendum*

podkreśla S. Kowalczyk<sup>32</sup>. Na tych duchowych doskonałościach zasadza się wielkość człowieka, która warunkuje jego wyższość nad innymi stworzeniami<sup>33</sup>. Istota tak rozumianej wyższości człowieka polega na posiadanej zdolności do poznania intelektualnego, do miłości, wolności, do posiadania podmiotowości prawnej, do zupełności i do posiadania własnej godności.

Trzy pierwsze aspekty: poznanie, miłość i wolność, wyróżniają człowieka jako byt osobowy z reszty przyrody. Natomiast podmiotowość prawna, zupełność i godność stanowią wyraz transcendencji osoby w stosunku do społeczności<sup>34</sup>.

Zdolności te sprawiają, że

człowiek jako osoba jest bytem pełnoprawnym, co znaczy, że występuje jako podmiot zdolny do działania we własnym imieniu i w ten sposób staje się sprawcą swojego rozwoju. Realizuje go poznając najpierw posiadane przez siebie wszechstronne uzdolnienia oraz możliwości ich dalszego usprawnienia. Nie tu wszakże kryje się główny nurt rozwojowych możliwości człowieka. Rozpoznaje on w sobie ponadto taką płaszczyznę rozwoju, która wznosi się ponad wszystkie inne i je sobie przyporządkowuje jako najwyższej realizacji jego człowieczeństwa. Jest to rozwój

---

<sup>32</sup> Ks. S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Sandomierz 2000, s. 200.

<sup>33</sup> Por. T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 221.

<sup>34</sup> J. Mółka SJ, *W nurcie personalistycznego wychowania*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP IGNATIANUM w Krakowie 2003”, Kraków 2003, s. 74.

osoby właśnie jako osoby, czyli rozumnego podmiotu działania, świadomego samego siebie, swego miejsca we wszechświecie, swoich ostatecznych przeznaczeń, a równocześnie zdolnego urzeczywistniać swoje człowieczeństwo przez stwarzanie w sobie, a raczej wyłanianie z siebie nowych kształtów doskonałości, które czynią z niego coraz pełniejszą i doskonalszą osobę. Prezentowane właściwości człowieka powodują wreszcie i to, że w nich wyraża on swoją moralność: to, co rozumne, co wyrasta z duchowych głębin jego natury i wciela się w obiektywny, w samą istotą człowieka wszczepiony kształt jego doskonałości

tłumaczy T. Ślipko<sup>35</sup>. Stąd, jego zdaniem,

duchowe wyposażenie natury człowieka sprawia też, że ze wszystkich bytów zbliża się on najbardziej do Bytu absolutnego. Na tych podstawach oparte osobowe podobieństwo człowieka do Boga usprawiedliwia inspirowane przez Biblię, ale używane też w filozofii powiedzenie, że człowiek jest żywym obrazem Boga<sup>36</sup>.

Odróżniające człowieka od innych bytów na ziemi właściwości, jak zdolność do myślenia i kochania oraz wolność określają naturalną godność człowieka. Należy jeszcze podkreślić, że godności tej człowiek nie uzyskuje

od państwa, ani z woli społeczeństwa. Toteż winny one ją uszanować. Nie może on być traktowany jako rzecz, narzędzie, lub środek w różnych strukturach społecznych. (...) To właśnie człowiek, jako istota rozumna i wolna, jest zdolny do porządkowania świata i jego doskonalenia. Jest on też w stanie coraz doskonalej go poznawać i dokonywać wyboru dobra oraz zmierzać przez świadome i planowe działanie do jego pełnej realizacji. Jest również zdolny do poznania prawdy, aż do Prawdy Absolutnej i wyboru dobra, aż do Dobra Najwyższego włącznie<sup>37</sup>.

Płynąca z posiadanej przez człowieka godności zdolność do poszukiwania i odnajdywania Prawdy Absolutnej stwarza mu

---

<sup>35</sup> T. Ślipko SJ, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 320.

<sup>36</sup> Tamże, s. 221-222; por. M.A. Krapiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982, s. 23.

<sup>37</sup> S. Jasionek, *Uprawnienia i zobowiązania człowieka*, Częstochowa 1999, s. 42.

także możliwość poznawania własnej godności z perspektywy Boga. Mówi się przy tym o godności człowieka odnajdywanej w Bożym objawieniu. Z tej perspektywy godność człowieka ukazywana jest w kontekście uznania swej zależności od Boga. Zależność ta nie może jednak w żadnym wypadku być wyrażana w kategoriach ograniczeń. Raczej należy mówić o tym, że człowiek w Bożym objawieniu może odnaleźć swoją wielkość, do której został przez Boga przeznaczony. Istotą tej wielkości jest życie bez końca, życie w szczęściu i miłości z Bogiem<sup>38</sup>. Przy chrześcijańskim objaśnianiu godności człowieka podkreślone zostaje przede wszystkim to, że człowiek – osoba nie jest najważniejszym i najwyższym ośrodkiem istnienia. Przyjmuje się, że osoba jest zależna od Transcendencji, Boga osobowego, który w ciągu dziejów wkraczał w dzieje ludzkości po to, aby odślawiać człowiekowi pełną, ostateczną prawdę o nim samym. Dzięki Bożemu objawieniu człowiek jest w stanie ostatecznie poznać prawdę o sobie, o swym istnieniu i przeznaczeniu. Właściwym światłem w zrozumieniu tej rzeczywistości jest dla człowieka Jezus Chrystus, który odkrył

ostateczny i najgłębszy wymiar ludzkiego istnienia, jedyny, jaki ujawnia nam ścisłą miarę tego, czym jesteśmy: uprzywilejowanym przedmiotem miłości Boga, wyłącznym stworzeniem ziemskim, które Bóg chciał dla niego samego, i które zostało wezwane w najgłębszej swej istocie do wspólnoty życia z Bogiem Jedynym i Troistym<sup>39</sup>.

Reasumując powyższe rozważania, można mówić o tym, że podmiotem wychowania moralnego jest człowiek, który odkrywając godność otrzymaną od Boga, ma z jednej strony uświadamiać sobie swą zależność od Boga, z drugiej zaś otrzymany dar Jego miłości i wolności uzdalniający go do podejmowania odpowiedzialnych decyzji życiowych. Z tych też racji godność człowieka, o której mówi chrześcijaństwo, polega zarówno na możliwości przebywania z osobowym Bogiem, na byciu Jego

---

<sup>38</sup> H. Waldenfels SJ, *Fascynacja chrześcijaństwem*, „Horyzonty Wiary” 2 (1997) 8, s. 11.

<sup>39</sup> L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Kraków 1977, s. 12.

życiowym partnerem, do którego może się zwracać – Ty; może prowadzić z Nim osobowy dialog; może nawiązywać osobowy kontakt; wreszcie może uczestniczyć w Jego osobowym byciu<sup>40</sup>. Ponadto odkrywana godność ma wskazywać na – podkreślany przez niemal wszystkie filozofie – społeczny wymiar jego egzystencji wyrażany przez relacje nawiązywane z drugą osobą<sup>41</sup>. Z tej też przyczyny odkrywana przez jednostkę godność własnej osoby nie może stać w sprzeczności z godnością innych osób ani jej naruszać. Odkrycie to domaga się podejmowania kolejnych działań, które będą przyjmować postać działań moralnych zarówno w stosunku do Boga, jak też do drugiego człowieka oraz do otaczającego jednostkę świata. Zauważmy jeszcze, że ukazywana i odkrywana w kategoriach religijnych godność człowieka powoduje, że moralność, wychowanie moralne nadaje nowy wymiar jego postępowaniu, w którym wyrażane są jego relacje do Boga, do Transcendencji.

### Konsekwencje pedagogiczne

Zrozumienie, a także przewidywanie ludzkiego działania, zachowania i kształtowania się różnych postaw jest niemożliwe bez znajomości motywów, które stają się siłą napędową ludzkiego działania. Stąd też trzeba mówić o tym, że motywy, którymi kieruje się człowiek w swoim działaniu, w sposób zasadniczy rozstrzygają o jego osobowości. Co więcej, motywy wpływają także na kształtowany przez niego obraz świata, jak również na wysiłki lepszego poznawania i zrozumienia go. Słowem, motywy wpływają na procesy poznawcze, procesy pamięci, procesy myślenia, co szczególnie ważne jest dla wychowania moralnego. Wobec powyższego rodzi się pytanie, w jaki sposób – poprzez procesy wychowawcze – można wywierać wpływ na rozwój pożądaných motywów oraz eliminowanie niepożądanych. Jak budzić i rozwijać określone motywy i jak przeciwdziałać wszystkiemu, co stoi w sprzeczności z rozwojem pożądaných motywów ludzkich działań?

---

<sup>40</sup> H. Waldenfels SJ, *Fascynacja chrześcijaństwem*, art. cyt., s. 12.

<sup>41</sup> Por. P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, Ząbki 2000, s. 14.

Wpływ na jego intensywność oraz specyfikę wywiera przyjmowany światopogląd, który w sposób zasadniczy może wywoływać określone motywy działań, cechy osobowościowe, w tym także możliwości intelektualne. Ponadto przy dobieraniu motywów winno się pamiętać o konieczności wspierania wychowanka w procesach przechodzenia różnych etapów rozwoju, poczynając od stadium postępowania o charakterze egoistyczno-heteronomicznym aż po stadium nabycia zdolności do podejmowania autonomicznych decyzji życiowych. Powodzenie tego procesu rozwojowego będzie zależać od zdolności interioryzacji odkrywanych i akceptowanego świata wartości<sup>42</sup>. Bez wątpienia ważną rolę ma przy tym do spełnienia, zwłaszcza w początkowym okresie rozwoju wychowanka, interpretacja zdobywanych doświadczeń, które odzwierciedlają wiedzę zdobytą przez bezpośredni kontakt z rzeczywistością. Wszelkiego rodzaju czynności wspierające w wychowankach altruizm i idealizm dostarczają wielu możliwości kształcenia w nich motywacji zadaniowej (wyobraźni, woli) oraz operowanie pojęciami i planami działań zwłaszcza w pracy zespołowej z podziałem ról; na uczenie go obiektywizmu w ocenach i przewidywaniach; na rozwijanie motywacji altruistycznych i prospołecznych, tłumienie motywacji egocentrycznych; na wspieraniu go w poszukiwaniu wartości i życiowych celów<sup>43</sup>.

Rozwojowi motywacji, szczególnie tej o wymiarze altruistycznym, chce służyć także wychowanie religijne. Motywy inspirowane wiarą, jeśli mają spełniać swoją rolę w procesach wychowawczych, to z całą pewnością muszą odślaniać przed wychowankiem to, co w życie człowieka wnosi wiara: poczucie sensu swego życia, bezpieczeństwa czy też wyjaśnianie jego przeznaczenia. Pod żadnym jednak pozorem inspirowane i płynące z wiary motywy nie mogą wywoływać odczucia lęku czy niepewności. Trzeba też pamiętać, że chrześcijaństwo nie jest religią budzącą w człowieku lęk, obawę, niepewność. Przeciwnie, daje ono człowiekowi duże poczucie bezpieczeństwa, zaufania i miłości, odwołując się przy tym do ich źródła, którym jest sam

---

<sup>42</sup> Por. R. Murawski SDB, *Dorastający*, art. cyt., 41-43.

<sup>43</sup> Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, s. 396-398.

Bóg. Dlatego też motywy religijne, jakie chce się wprowadzać do procesów wychowawczych, będą tylko wówczas poprawne, kiedy budzić będą w wychowankach poczucia własnej wartości, które z kolei może umacniać w nich wiarę we własne możliwości stawiania się osobą, dla której szeroko rozumiane dobro stanowić będzie nadrzędną wartość. Należy przy tym jednak pamiętać, że pojęcie to może być bardzo różnie rozumiane przez przedstawicieli różnych dyscyplin nauki<sup>44</sup>, w szczególności różne znaczenie mogą nadawać mu przedstawiciele nauk psychologicznych i socjologicznych.

Przedłożone potrzeby wskazują na rolę wychowawcy, od którego należy oczekiwać, że będzie ukazywał swoim wychowankom świat prawdziwych wartości, ich właściwą hierarchię; będzie wspierał ich w wyborze i realizacji wartości oraz stanie się dla nich autorytetem w tej dziedzinie. Wsparcie takie nabiera znaczenia także dlatego, że przyjmowany świat wartości, za którymi człowiek podąża, kształtują jego osobowość i konsekwentnie wpływają na to, co będzie u szczytu jego dążeń<sup>45</sup>. Co więcej, umiejętność porządkowania wartości jest konkretnym wyrazem posiadanej przez osobę godności<sup>46</sup>. Tym niemniej sam proces warunkowany jest wieloma zewnętrznymi i wewnętrznymi, czy też subiektywnymi, społecznymi uwarunkowaniami, a pośród nich występują między innymi uwarunkowania kulturowe czy rozwojowe<sup>47</sup>.

Z powyższego wynika, że prawda jest podstawową wartością, na której powinien opierać się proces wychowania moralnego, a tym samym proces wychowania do wyboru wartości. Należy przy tym zwrócić uwagę na widoczny w tym zakresie kryzys przejmowania wartości. Zdaniem Wolfganga Brezinki jest on wynikiem nie tyle braku przestrzegania norm, co raczej narastającej ich nieznamomości, a także spadające rozumienie wprowadzanego przez nie w życie świata i człowieka porządku oraz

---

<sup>44</sup> W. Brezinka, *Glaube, Moral und Erziehung*, Muenchen Basel 1992, s. 152.

<sup>45</sup> Por. S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, dz. cyt., 25.

<sup>46</sup> Por. W. Gubała, *Wychowanie moralne młodzieży*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieży*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 209.

<sup>47</sup> W. Brezinka, *Glaube, Moral und Erziehung*, dz. cyt., s. 161.



życiowego oparcia<sup>48</sup>. Z tych też powodów przedstawiona powyżej sytuacja związana z wybieraniem wartości domaga się głębokiego przemyślenia roli, jaką ma do spełnienia wychowawca, pedagog przy wspieraniu młodych w poszukiwaniu sensu wybierania tego, co wartościowe, a odrzucania tego, co wartością nie jest.

Zakładając, że okres dojrzewania jest czasem intensywnego odkrywania własnego ja, budowania tożsamości, snucia planów na przyszłość, sprzyja on wprowadzaniu zmian w zaakceptowany system wartości. Dlatego wspieranie młodzieży w tej dziedzinie domaga się pozytywnych oddziaływań, umożliwiających jej dostrzeżenie wartości, za którymi warto w życiu podążać. Niepokoi zaś fakt, iż wielu młodych wyraźnie deklaruje negatywne lub sprzeczne ze sobą nastawienie do własnego życia. Często nie zdają oni sobie sprawy z istniejących zagrożeń, jakie niosą ze sobą narkotyki i alkohol. A. Błasiak podkreśla, że

zjawisko to wydaje się tym bardziej niebezpieczne, iż we współczesnym świecie obserwujemy narastanie zachowań prowadzących do samowyniszczenia oraz innych form aktywności społecznie nieaprobowanych.

Autorka zaobserwowała dodatkowo, że trudność pracy wychowawczej wiąże się ze zjawiskiem relatywizacji wartości i norm moralnych. Z uzyskanych wyników badań autorki wynika, że „przy podejmowaniu decyzji, które leżą u podstaw wszelkiego działania, młodzież w głównej mierze kieruje się własnym kodeksem moralnym i swoim poczuciem tego, co można i czego nie można”<sup>49</sup>. Zdaniem autorki, na wybór i akceptację określonych wartości przez wychowanków można i należy oddziaływać oraz je kształtować<sup>50</sup>.

Do nieaprobowanych form działalności wychowawczej, które wyzwalają i utrwalają negatywne motywy wobec zachęt do moralnego postępowania, należy przyjmujący zróżnicowaną postać system karcenia. Ze zjawiskiem tym najczęściej spotykamy się we wczesnym okresie życia, nazywanym okresem moralności

---

<sup>48</sup> Tamże, s. 38.

<sup>49</sup> Tamże, s. 357.

<sup>50</sup> Por. A. Błasiak, *Młodzież – świat wartości*, Kraków 2002, s. 357-360.

heteronomicznej<sup>51</sup>. Procesy wspierania znajdujących się na etapie moralności heteronomicznej wychowanków przybierają niekiedy niewłaściwą czy wręcz sprzeczną z pedagogiczną zasadą „wspierania” postać, polegającą na wymuszaniu oczekiwanych postaw na drodze stosowania różnorodnego systemu karcenia dziecka.

Kary i nagrody nie są źródłem rodzącym autentyczną odpowiedzialność ani na poziomie aktów psychicznych, ani na poziomie własnego wolnego działania; przeciwnie – poprzez nacisk zewnętrzny, który z istoty swej podważa wolne działanie, hamują psychiczną gotowość do świadomego podejmowania własnych, chcianych czynów, skoro z góry coś jest nakazane lub zakazane. Podważają więc rzeczowo sensowność odpowiedzialności<sup>52</sup>.

## Zakończenie

Nawet skrótowo przedłożona problematyka związana z wychowaniem sumienia zdaje się być rzeczowym uzasadnieniem potrzeby dostrzegania problemu, a nadto potrzeby angażowania się wszystkich, którzy uważają się za wychowawców, w procesy jego poprawnego kształtowania. Dla wszystkich, którzy zauważają tę konieczność, ważne jest, aby rozumieli, że wypływa ona przede wszystkim z godności człowieka. Biorąc nadto pod uwagę fakt, że człowiek jest istotą społeczną, należy zgodzić się z tym, że ma prawo oczekiwać od społeczności, a społeczność ma obowiązek mu pomagać w tym wszystkim, co rozwinie w nim naturalną wrażliwość na potrzebę harmonijnego funkcjonowania w społeczności. W tym też znaczeniu wydaje się być właściwe stwierdzenie, że przy udzielaniu tego rodzaju pomocy akcent należy położyć nie tyle na samych postawach społecznych, co raczej na sumieniu, które decyduje o zajmowaniu przez osobę konkretnych postaw moralnych.

---

<sup>51</sup> Por. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, Warszawa 1971, s. 82-83.

<sup>52</sup> B. Żechowska, *Odpowiedzialność jako wartość i cel edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny” 3/4 (1993), s. 106.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – MORALNOŚĆ, SUMIENIE, GŁOS SUMIENIA

## **SUMMARY**

---

ZBIGNIEW MAREK SJ, *Education of Conscience a Task For Pedagogues?*

On the basis of observations made indicating a visible deficiency of what we call man's conscience, the author poses questions about the reasons for the ensuing situation. Therefore he poses questions about the essence of educating man's conscience and the possibility of appropriate control over the processes, which will rouse and properly shape pupils' consciences. The second question posed refers to the possibility and scope of educational efforts undertaken by educator, in order to secure the properly shaped pupils' consciences.

One of the possible answers to these questions is seen in the necessity to relinquish, in the entire moral education processes, any forms of liberalism involving issuing orders or moral imperatives. However, a contraindication against such forms of education may be indicating the only correct form of teaching, how to choose good in life and be guided by this.

Transferring the above assumptions onto the grounds of educational practice, the author emphasizes the need for teaching pupil to single out the intentions, he is going to be guided by in his conduct. He also notices that within this scope of educational impact, many positive elements in conscience formation processes may be, in the case of believers, brought in by referring to God. What justifies this claim is the conviction that belief in God gives man an organized image of the world, and also kindles the ability to put things in order, love, which guides man in his conduct. And this allows pupil to find a real sense of his life with greater easiness.

**Zbigniew Marek SJ**, ur. w 1947 roku. Od 2004 roku prorektor Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. Od 1999 roku zastępca Przewodniczącego Sekcji Wykładowców Katechetyki. Od 2001 roku Konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Kierownik zespołu przygotowującego nowe podręczniki katechetyczne. Zainteresowania nauko-

we: treści katechezy oraz podstawy wychowania religijnego. Autor wielu publikacji, m.in.: *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990*, Kraków 1994; *Wychować do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 1996; *Zasada wierności Bogu i wierności człowiekowi w polskiej katechezie* (wraz z A. Hajdukiem SJ), *Seminare*, t. 17 (2001).