



4/2005 (8)

Sumienie. Aspekty psychologiczne i pedagogiczne*

Helmut Hanisch

Aby odpowiedzieć na pytanie o kształtowanie się i formowanie sumienia, należy najpierw wyjaśnić, co rozumie się poprzez „sumienie”. I tu napotykamy na trudność podstawową, gdyż pojęcie to nie jest przez naukę rozumiane jednoznacznie¹. Dlatego też z punktu widzenia pedagogiki nie jest możliwe precyzyjne określenie procesów tworzenia i formowania się sumienia oraz ich przebiegu. Z przedrozumienia pojęcia sumienia wynikają – jeśli w ogóle, jak to jeszcze zobaczymy – różnorodne konsekwencje natury pedagogicznej.

By potwierdzić sformułowane wyżej uwagi, wydaje się być celowym przedstawienie na początku niektórych przykładów psychologicznych koncepcji sumienia, by następnie zapytać o pedagogiczne możliwości ich zastosowania. Kolejno będziemy zajmować się pojęciem sumienia u Zygmunta Freuda, Karola Gustawa Junga i Filipa Lerscha. Jak zobaczymy, do zastosowania w pedagogicznej refleksji najbardziej przekonującym wydaje się być ujęcie Lerscha. Zainspirowani przez niego, przedstawimy w końcowych rozważaniach kilka myśli dotyczących kształtowania i formowania sumienia, pamiętając, iż nie mają one charakteru ostatecznego, mogą stać się jednak przyczynkiem do dalszej dyskusji.

* W tłumaczeniu polskim zachowano sposób robienia przypisów zgodny z wersją oryginalną (przyp. red.).

¹ Por. A. Allport, *What concept of consciousness?* w: *Consciousness in Contemporary Science*, ed. by A.J. Marcel & E. Bisiach, Oxford, N.Y. 1988, s. 159-182.

Pojęcie sumienia u Zygmunta Freuda

Freud wyprowadza fenomen sumienia zarówno z ontogenezy, jak i filogenezy². W naszych rozważaniach skoncentrujemy się na korzeniach ontogenetycznych (jednostkowych) fenomenu sumienia, gdyż potraktowanie problemu od strony rozwoju filogenetycznego (gatunkowego) nie wnosi żadnych dodatkowych treści poznawczych w wyjaśnienie postawione przez nas problemu.

W odniesieniu do rozwoju sumienia Freud rozróżnia dwie fazy³. Pierwszą cechuje zależność dziecka od rodziców. Poprzez nakazy i zakazy już we wczesnym dzieciństwie przekazują oni dziecku, co z ich punktu widzenia jest dobre, a co złe. Aby zapewnić sobie przychylność rodziców, dziecko wypiera określone instynkty, które według ich wskazań należy uznać za złe. Z rodzicielskich zakazów i nakazów oraz z nimi związanych procesów wyparcia powstaje, zdaniem Freuda, sumienie, które ostatecznie bazuje na „społecznym” lęku (por. s. 112). Nie posiada ono jednak jakiejś większej siły oddziaływania, gdyż pod nieobecność rodziców staje się w znacznej mierze nieskuteczne. Brak bezpośredniej obecności rodzicielskiego autorytetu zasadniczo powoduje u dziecka niczym nie ograniczone zaspokajanie swoich instynktownych potrzeb, o ile „zło”, utożsamiane z zakazami rodziców, obiecuje mu przyjemności.

Na drugą fazę formowania się sumienia przypada powstawanie superego w czasie, w którym kompleks Edypa jest stopniowo pokonywany. Bez wchodzenia szczegółowo w wewnętrzpsychiczne konflikty, które niesie ze sobą kompleks Edypa, należy podkreślić, iż superego jest wynikiem uwewnętrznienia obrazu rodziców. Tu warunkiem podążania za ich wskazaniami oraz odróżniania dobra od zła nie jest już fizyczna ich obecność – jak miało to jeszcze miejsce w pierwszej fazie – lecz teraz rodzice, ze swoimi nakazami i zakazami, jako instancja rozstrzygająca, są wewnątrzpsychicznie obecni w superego. Freud

² Por. S. Freud, *Totem, Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*, Frankfurt a. M. 1956.

³ Por. także S. Freud, *Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur*, Frankfurt a. M. 1965, s. 111 n.

podkreśla, iż tylko pod tymi warunkami można mówić o sumieniu w sensie ścisłym (por. s. 112).

Według Freuda introjekcję obrazu rodziców należy rozumieć jako rekompensatę ego za utratę libidinalnych celów instynktownych. Problematyczny okazuje się tu jednak fakt, iż poprzez introjekcję obrazu rodziców człowiek nie ma już możliwości pozbycia się poczucia winy, wynikającego z niewypełnienia ich nakazów. Nawet rezygnacja z pójścia za instynktami nie działa wyzwalająco, gdyż w przeciwieństwie do autorytetu zewnętrznego rodziców są oni teraz nieodłącznymi moralnymi towarzyszami człowieka (por. s. 114).

Na marginesie należy wspomnieć o pewnej wewnętrznej niezgodności u Freuda w tej kwestii. Uwidacznia się ona w fakcie, iż z jednej strony superego powstało na gruncie libidinalnych wymagań id. Z drugiej jednak strony superego – z pośrednictwem ego, ze względu na rzeczywistość – występuje wobec id z żądaniami prowadzącymi do rezygnacji z instynktów i wielkich ograniczeń. Wynika z tego osobliwa ambiwalencja psychoanalitycznej konstrukcji superego.

Istotne jest, iż superego reprezentuje nie tylko uwewnętrznione nakazy i zakazy rodziców, ale jest równocześnie ego idealnym (Ich-Ideal)⁴. Ego idealne jest rezultatem obrazu rodziców z perspektywy małego dziecka, doświadczającego ich jako doskonałych. Zgodnie z tym dziecko próbuje uczynić zadość ego idealnemu, co musi być rozumiane jako decydujący impuls do podporządkowania się wymaganiom i wskazaniom superego.

W tym kontekście nasuwa się krytyczna uwaga, iż u Freuda nie jest zupełnie jasne, czy sumienie należy identyfikować z ego idealnym, czy też z superego, co też doprowadziło wśród jego uczniów do różnych interpretacji. I tak na przykład jedni byli zdania, iż ego idealne, jako wynik introjekcji uwielbianych obiektów, jest raczej wyrazem wymagającego sumienia. W przeciwieństwie do tej interpretacji superego jest rozumiane przez innych jako sumienie potępiające i zabraniające.

W dalszym rozwoju dziecka ego idealne uwalnia się stopniowo od konkretnego obrazu rodziców i zostaje uzupełnione i poszerzo-

⁴ Por. S. Freud, *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften*, Frankfurt a. M. 1993, s. 273.

ne poprzez wpływ kultury, jak też zorientowane na inne, oddziałujące i interioryzowane autorytety (por. s. 275). Wskutek tego nieuchronnie zmieniają się treści superego, a przez to także treści sumienia. W procesie dorastania dziecka staje się ono bezosobową instancją towarzyszącą człowiekowi przez całe życie.

Zasadnicze znaczenie dla budzenia się sumienia ma u Freuda fakt, iż superego powstało na bazie libidinalnych wymagań id. Nie pozostaje to bez wpływu na intensywność, z jaką sumienie przemawia. Jeśli związanie libidinalne było silne i zostało przez autorytet rodziców brutalnie stłumione i odrzucone, można liczyć się z sytuacją, w której superego jako sumienie będzie panować z wielką surowością (por. s. 273).

Możliwa jest jednak i odwrotna sytuacja. Laksystyczne sumienie powstaje wówczas, kiedy libidinalny związek z rodzicami był słabszy i stąd też powód do tłumienia i wypierania popędów był mniejszy. Wskutek tego nie doszło ani do wykształcenia moralnych wymagań w superego, ani do powstania ego idealnego.

W obu przypadkach mamy do czynienia ze znacznymi nieprawidłowościami w rozwoju psychicznym. Pomijając szczegółową psychoanalityczną ich interpretację, należy wyjść z założenia, iż panowanie zbyt surowego sumienia powoduje powstanie poczucia winy, które prowadzi do licznych neurotycznych reakcji obronnych. W odwrotnej sytuacji istnieje niebezpieczeństwo, iż sumienie laksystyczne prowadzi do spustoszenia moralnego i zachowań kryminalnych, gdyż w obrębie ludzkiego zachowania brakuje jakiegokolwiek instancji kontrolnej.

Pomijając teoretyczne problemy, których dotknęliśmy, zapytajmy teraz o pedagogiczne implikacje wynikające z Freudowskiej koncepcji sumienia.

Jeśli sumienie powstało w wyniku introjkcji obrazu rodziców, prowadzącej do superego czy też do ego idealnego (oba w trakcie rozwoju człowieka podlegają przekształceniom pod wpływem działania czynników zewnętrznych), to tworzenie się sumienia zależy w pierwszym rzędzie od warunków, w których dziecko wzrasta. Czynnikiem decydującym jest najpierw pojmowanie moralności przez rodziców, wyrażające się w ich zakazach i nakazach wobec dziecka. W dalszym jego rozwoju pojawiają się kolejne osoby, występujące wobec niego ze swoimi wymaganiami i żądaniami. Jak

już wiemy, dochodzi tu jeszcze oddziaływanie kultury, wpływające na treści superego czy też ego idealnego.

Sumienie konstytuuje się we wzajemnym oddziaływaniu na siebie wspomnianych czynników. Nie wydaje się, by poprzez kontrolę można było wpływać na to oddziaływanie. Aby uniknąć nieprawidłowego rozwoju, musiałyby istnieć gwarancja, że rodzice są w stanie w taki sposób ingerować w dynamikę popędów dziecka, aby poprzez uwewnętrznienie obrazu rodziców nie wykształciło się ani zbyt surowe, ani zbyt laksystyczne sumienie. Jednocześnie pozostałe wpływy, mające udział w tworzeniu się sumienia, musiałyby być od strony pedagogiki sterowane i kształtowane, co po prostu wydaje się niemożliwe.

Nieprawidłowego rozwoju, będącego wynikiem zarysowanego już heteronomicznego procesu powstawania sumienia, nie można poprzez zabiegi pedagogiczne ani uniknąć, ani skorygować. Konieczne interwencje w psychikę człowieka wymagają udziału specjalisty psychoanalityka, który będzie próbował rozwiązać powstałe w dzieciństwie konflikty. Na bazie teorii sumienia Freuda kształtowanie sumienia jest więc ostatecznie niemożliwe.

Pojęcie sumienia u Carla Gustawa Junga

We wstępnej analizie interesującego nas problemu u Junga wydawałoby się, iż sumienie nie jest niczym innym, jak wewnątrzpsychiczną instancją, powołującą się na kodeks zasad obyczajowych. Zgodnie z tym założeniem sumienie byłoby tożsame z zasadami tegoż kodeksu. Okazuje się to jednak nazbyt powierzchowne podejście, gdy dochodzi do konfliktu interesów, a człowiek zmuszony jest do podjęcia decyzji. Wyraźnie widać to na przykładzie, po który sięga Jung:

Czy wolno mi powiedzieć prawdę i w ten sposób sprowadzić na człowieka katastrofę, czy też powinienem skłamać, by życie ludzkie uratować?⁵

⁵ C.G. Jung, *Das Gewissen in psychologischer Sicht*, w: *Gesammelte Werke*, 10. Band: *Zivilisation im Übergang*, Freiburg im Breisgau, 4. Aufgabe 1991 (oryginał 1974), s. 475-495, tutaj: s. 482.

W tej sytuacji człowiek nie idzie w żadnym razie za głosem sumienia, gdy trzyma się sztywno zasady moralnej: „Nie będziesz kłamał”. Sumienie poznaje się właśnie po tym, iż podpowiada ono człowiekowi w sytuacji konfliktu, aby szedł za głosem wewnętrznym nawet wtedy, kiedy na początku nie jest jasne, jakie motywy głosem tym kierują. Tu powstaje pytanie o motywy sumienia usprawiedliwiającego jawne złamanie kodeksu zasad obyczajowych. Czy nie może być i tak, że sumienie się myli i łudzi samo siebie?

Wyjaśniając tę kwestię Jung odwołuje się najpierw do przekonania, że sumienie jest głosem Boga przemawiającym w głębi człowieka. Gdyby tak istotnie było, wtedy człowiek mógłby bezpośrednio powołać się na tenże głos stojący ponad kodeksem zasad etycznych, gdyż mielibyśmy tu do czynienia z instancją wyższą od ludzkich zasad moralnych. Jung nie wierzy jednak temu ujęciu problemu, gdyż już w modlitwie „Ojcze nasz” sformułowana jest prośba, by Bóg nie wodził nas na pokuszenie (por. s. 484). Znaczy to, iż problematyczne wydaje mu się być utożsamianie sumienia z głosem Boga, gdy głosowi temu nie przysługuje bezwarunkowo absolutny status. Na co więc może powoływać się sumienie?

Aby rozwiązać ów problem, Jung proponuje zrezygnować z wyprowadzania pojęcia sumienia z teologii, a zamiast tego sięgnąć po pojęcie archetypu (por. s. 488). Co należy rozumieć pod pojęciem „archetypu” i co czyni go ważnym dla tematyki tworzenia się sumienia?

Według Junga zasadne jest twierdzenie (por. s. 488 n.), iż w literaturze światowej można znaleźć często powtarzające się motywy. Spotykamy się też z nimi w fantazjach, snach, stanach delirium czy też urojeniach. Te powracające obrazy są określane mianem wyobrażeń archetypowych. Mają one tę właściwość, iż im z większą siłą występują, tym intensywniej towarzyszy im określone zabarwienie emocjonalne. Zasadnicze znaczenie ma stwierdzenie, iż archetypy odwzorowują nieświadomość zbiorową, będącą udziałem wszystkich ludzi.

Poprzez ujęcie sumienia jako archetypu Jung pragnie pozostać w obrębie doświadczenia ludzi i ich wiedzy, bez potrzeby odwoływania się do koncepcji głosu Boga (por. s. 489). Innymi słowy, sumienie zdaje się nie posiadać odniesienia do trans-

condencji. Założenie to nie jest jednak do końca prawdziwe. Sumienie u Junga ma charakter na wskroś transcendentny. Odniesienie do transcencji jednak nie ma za przesłanki twierdzeń teologicznych, ale zasadza się na konstrukcji psychologicznej. Jung rozróżnia archetyp i archetyp psychoidalny (archetyp natury duchowej, niem. „psychoider Archetyp”), poprzez który rozumie on niewidoczną i nieświadomą istotę archetypu. Dzięki niemu ujawnia się transcendentny charakter sumienia, który siłą rzeczy wykracza poza obszar doświadczenia i wiedzy.

W tym miejscu pojawia się pytanie o różnicę pomiędzy „psychoidalnym” charakterem sumienia a głosem Boga. Można odnieść wrażenie, iż Jung zamienia teologiczną interpretację sumienia na jego interpretację psychologiczną, przy czym ma to na celu legitymizację nieograniczonej obowiązywalności wymogów sumienia. Czyżby Jung pragnął poprzez sięgnięcie do psychoidalnego charakteru archetypu rozwiązać problem błędnego lub też wprowadzonego w błąd sumienia, który to problem przedstawił w związku z ujęciem sumienia jako głosu Boga?

Pod jakimi warunkami człowiek postępuje zgodnie z własnym sumieniem? Ze względu na przyjętą przez Junga funkcję archetypu, rozumianego jako prąsumienie, człowiek jest w jego ujęciu – poprzez swoją nieświadomość – ciągle popychany i przmuszany do określonych działań. Nie istnieje tu jednak żadna gwarancja, iż sumienie poprowadzi człowieka wyłącznie ku czynieniu dobra. Równie dobrze może ono zamienić miejscami dobro ze złem i wezwać do czynienia tego ostatniego (por. s. 493 n.). Stąd dochodzi więc siłą rzeczy do konfliktów różnych powinności, które – zdaniem Junga – przez „większość są rozwiązywane według zasad kodeksu etycznego, a tylko nieliczni kierują się w tej sytuacji aktem osądu osobistego” (s. 481). Jung nazywa to „sumieniem indywidualnym” (por. s. 493 n.).

Obok sumienia moralnego istnieje zdaniem Junga także „sumienie etyczne” (por. s. 493). Mowa jest o nim wówczas, gdy w przypadku konfliktu różnych powinności dochodzi do świadomej konfrontacji pomiędzy subiektywnymi odruchami sumienia i obiektywnymi zasadami kodeksu obyczajowego. Konieczne jest wtedy wyprowadzenie decyzji z „twórczej siły etosu” (s. 493 n.), dla której to decyzji charakterystycznym jest przyjmowanie jakby trzeciego stanowiska, będącego wynikiem świadomej konfrontacji

między przyjmowanymi zasadami moralnymi a poruszeniami sumienia. Innymi słowy, sumienie etyczne działa według zasad, które samo stwarza. Jung nie wyjaśnia, na czym te zasady bazują i do czego się odnoszą.

I tak rodzi się pytanie o konsekwencje pedagogiczne wynikające z koncepcji sumienia u Junga. Wyraźnie widać, iż sumienie jako archetyp przedstawia się nam jako rodzaj prasumienia, sięgającego swoimi korzeniami do zbiorowej nieświadomości. Swoją szczególną autorytet utrzymuje ono dzięki swojej psychoidalnej naturze. Ze względu na taką swoją konstrukcję sumienie jest wyrazem nieświadomości, która przemawia wymagając. Może ona przybierać formę zarówno sumienia moralnego, jak i sumienia etycznego. Podczas gdy sumienie moralne dąży instynktownie do zgody z kodeksem zasad obyczajowych, sumienie etyczne niesie w sobie racjonalną konfrontację z tym obowiązującym kodeksem. Pomimo owej racjonalnej konfrontacji również sumienie etyczne jest zakotwiczone w nieświadomości, ponieważ jest poniekąd przyczyną kolizji różnych powinności, zmuszając do racjonalnego przepracowania zaistniałego konfliktu.

Jeśli więc sumienie jest w znacznym stopniu skutkiem nieświadomości zbiorowej, to nie istnieje od strony pedagogiki możliwość wpływu na jego kształtowanie. Dzieje się tak z tej prostej przyczyny, iż zabiegi pedagogiczne są racjonalnymi działaniami ukierunkowanymi na cel – działaniami, które nie są w stanie osiągnąć głębin duszy ludzkiej, w których zagnieżdżona jest podświadomość. Drugim powodem przesądającym o niepowodzeniu oddziaływania pedagogicznego na tak rozumiane sumienie jest wyprowadzanie go z nieświadomości zbiorowej, która, jako wynik archaicznych dziejów ludzkości, ciągle już jest zakładana i od czasu swojego powstania jest niepodatna na jakiegokolwiek wpływy.

Na pierwszy rzut oka kształtowanie sumienia wydaje się być jednak możliwe w odniesieniu do sumienia etycznego, gdy chodzi o szukanie racjonalnego rozwiązywania w sytuacjach konfliktu interesów czy też kolizji powinności, rozgrywających się pomiędzy głosem sumienia a uznawanym kodeksem zasad obyczajowych. Z pedagogicznego punktu widzenia pomocne może być tu konfrontowanie młodych ludzi z sytuacjami konfliktów i wspólne poszukiwanie dla nich rozwiązań. Może to zaowocować uwrażliwieniem młodzieży na wsłuchiwanie się w głos własnego sumienia

w przyszłości, jak również prowadzić ich do wyrabiania w sobie racjonalnie uzasadnionych sądów etycznych. W konfrontacji z kodeksem zasad obyczajowych i z wymogami sumienia pojawia się dla młodych ludzi szansa odkrycia „twórczej siły etosu”.

W tym miejscu jednak nie możemy pominąć całego szeregu zasadniczych problemów ujęcia Junga:

- Na bazie refleksji Junga należy zapytać krytycznie, czy we współczesnym, naznaczonym przez pluralizm społeczeństwie możliwe jest w ogóle przyjęcie obowiązującego kodeksu zasad obyczajowych, prowokującego konflikty odmiennych powinności i ukazującego jednocześnie opisany przez Junga dyskurs jako konieczny.
- Wychodząc od sytuacji podmiotu, należy zapytać, jaką zasadą może kierować się młody człowiek w sytuacji konfliktu etycznego. Jeśli Jung podkreśla w tym kontekście „twórczą siłę etosu”, to uwaga ta raczej zaciemnia niż rozjaśnia poszukiwanie rozwiązania.
- Wreszcie należy zwrócić uwagę na fakt, iż kształtowanie sumienia jest możliwe dopiero wówczas, gdy młody człowiek jest w stanie prowadzić w sposób racjonalny dyskurs etyczny, który uzdolni go do rozważenia subiektywnych postaw w perspektywie obowiązującego kodeksu zasad obyczajowych oraz do wyrobienia sobie etycznego osądu tej sytuacji.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż w oparciu o koncepcję sumienia u Junga wpływ pedagogiczny mający na celu kształtowanie sumienia nie wydaje się być możliwy. Nie wynikają z niej także żadne wskazówki dla praktyki wychowawczej.

Pojęcie sumienia u Filipa Lerscha

Przechodząc do koncepcji sumienia u Filipa Lerscha, opuszczamy obszar psychoanalizy czy też psychologii głębi i podążamy w kierunku psychologii osobowości. Jako część osoby sumienie jest u Lerscha przyporządkowane tranzytywnym od-
ruchom uczuciowym⁶, które rozumie on jako uczucia towa-

⁶ Por. Ph. Lersch, *Aufbau der Person*, München 1984, wydanie 9 (oryginał 1938), s. 280 n.

rzyszające wprawdzie dążeniom człowieka, które jednak odnoszą się do czegoś poza nim samym. Do tej grupy należą między innymi sympatia i antypatia, poważanie i pogarda, współczucie, miłość bliźniego lub nienawiść wobec niego (por. s. 253 n.).

Punktem wyjścia dla analizy pojęcia sumienia jest u Lerscha wnętrze (Gemüt). W nim zakodowane są ponadindywidualne imperatywy, którymi człowiek winien się kierować w swoim postępowaniu. Oprócz wyżej wymienionych dążeń „przekraczania samego siebie” (Über-sich-hinaus-sein) – jak Lersch je nazywa – znajdują tam swoje miejsce ogólne obyczajowe wskazania o prawie i bezprawiu, a także o dobru i złu (por. s. 284).

Sumienie jest więc instancją, w której nabiera znaczenia odpowiedzialność wobec wspomnianych wyżej normatywnych wskazań wnętrza, zmuszającego człowieka do dania na nie odpowiedzi. Konkretnie oznacza to, iż w sumieniu następuje przeżycie wypełnienia lub poniechania doświadczanych we wnętrzu uczuć zobowiązania i więzi. Poruszenia sumienia doświadczamy więc wtedy, kiedy zdajemy sobie sprawę, że chcemy coś uczynić, czego nam nie wolno, czy też że uczyniliśmy coś, czego nie wolno było nam czynić (por. s. 283).

Znaczącym jest tu fakt, że sformułowanego wyżej stanowiska nie da się uogólnić, gdyż poruszenie sumienia następuje tylko u tych ludzi, którzy czują się zobowiązani do poddania się wymogom ponadindywidualnych imperatywów. Zdaniem Lerscha dzieje się tak tylko wówczas, gdy ludzie dysponują obrazem rzeczywistości, w którym świat i życie z zasady wydają się być sensowne i bez zastrzeżeń są afirmowane. Takie rozumienie świata rozgrywa się albo we wnętrzu człowieka, albo nie istnieje w ogóle i, zgodnie z tym, albo człowiek posiada wyrobione sumienie, albo będzie go pozbawiony (por. s. 283 n.).

Fakt związania z własnym byciem w świecie, przeżywanym jako sensowny i zawarte w nim zobowiązania moralne, dające o sobie znać poprzez sumienie, jest tylko jednym aspektem sumienia. Innym jego aspektem jest fakt, iż nie jest ono tylko adwokatem przeżywanym w jego wnętrzu ponadindywidualnych wymagań, ale uświadamia również człowiekowi, iż poprzez swoje czyny decyduje on o sobie (por. s. 284 n.). Sumienie konfrontuje go z pytaniem, czy chce być ostatecznie tym, czym czyni siebie poprzez swoje czyny lub ich poniechanie. Zgodnie z tym sumie-

nie zawiera w sobie zarówno odniesienie do świata i odpowiedzialność za niego, jak również za siebie samego. Zobowiązuje ono człowieka do podwójnego zadania, polegającego na współdziałaniu w urzeczywistnianiu sensu własnego jestestwa, jak też w urzeczywistnianiu sensu świata (por. s. 285).

Zapytajmy teraz o szanse pedagogiczne, wyłaniające się z koncepcji sumienia u Lerscha. Fundamentem rozstrzygającym o kształtowaniu się sumienia jest zakorzenienie we wnętrzu człowieka poczucie, iż żyje on w świecie odbieranym przez niego jako sensowny. Wynika stąd poczucie obowiązku włączenia własnego postępowania w służbę doświadczanym wartościom sensu i rozwoju własnej tożsamości, do czego sumienie wzywa.

Refleksje pedagogiczne dotyczące kształtowania i formowania sumienia

Zajmiemy się teraz bliżej wnioskami natury pedagogicznej, wynikającymi z przedstawionej koncepcji sumienia u Lerscha, które pod tym kątem też skonkretyzujemy. Chodzi tu wyłącznie o pytanie, jak sprawić, by młody człowiek doświadczał jako sensownego świata, w który wkracza i jak pomóc mu, by zbudował poczucie więzi i zobowiązania w stosunku do wartości, dla których ostatecznie warto żyć.

Przekonującą odpowiedź na to pytanie znajdujemy w twórczości psychologicznej Erika Eriksona⁷. Według niego, nieodzownym warunkiem przeżywania świata jako miejsca pełnego sensu jest wzbudzenie we wczesnej fazie dzieciństwa uczucia zaufania podstawowego (Urvertrauen). Od tego uczucia zależy też w końcu rozwój dojrzałej – posiadającej własną tożsamość – osobowości, potrafiącej afirmować siebie i świat. Jak rodzi się uczucie zaufania podstawowego? Bez szczegółowego rozważenia w tym miejscu konfliktów fazy oralnej między zaufaniem podstawowym i nieufnością podstawową, będących podstawą rozwoju tożsamości człowieka, należy podkreślić rolę matki w tej pierwszej istotnej dla dziecka fazie. Według Eriksona wykształ-

⁷ Por. m.in. E.H. Erikson, *Jugend und Krise. Die Psychodynamik sozialen Wandels*, München 1988, s. 91 n.

cenie się zaufania podstawowego u dziecka jest możliwe wtedy, gdy matka spełni trzy warunki (por. s. 98):

- jeśli zaspokajają potrzeby indywidualne dziecka,
- jeśli sama jest przez dziecko odbierana jako godna zaufania,
- jeśli jej bycie godną zaufania ma oparcie w budzącej zaufanie wspólnocie, do której i matka i dziecko należą.

Zaufanie podstawowe dziecka zależy więc od podwójnego zaufania, które cechuje matkę. Wychodząc od Freuda, Erikson zauważa w tym kontekście, iż nie wystarcza, by rodzice

poprzez określone metody zakazów i nakazów kierowali dzieckiem, lecz muszą oni budzić w nim – na sposób prawie fizyczny – przekonanie, że ma sens to, co czynią (s. 98).

W tym miejscu należy dodać, iż sens realizuje się tylko wtedy, kiedy postępowanie wychowawcze rodziców wskazuje na większy horyzont sensu, wobec którego czują się oni zobowiązani i któremu pozwalają się prowadzić. Zarówno poprzez odpowiednie nastawienie rodziców do życia i świata, jak i ich działanie, już w pierwszej fazie rozwoju dziecka zostaje mu przekazane, iż istnieją ponadindywidualne, zobowiązujące orientacje i pokłady sensu, które dają rodzicom oparcie i siłę. Na czym jednak polegają te ponadindywidualne, zobowiązujące orientacje i pokłady sensu? Jak można je bliżej scharakteryzować?

W obliczu tych rozważań już tylko krok dzieli nas od włączenia w omawianą tematykę religii, gdyż ona pozwala doświadczyć człowiekowi sensu i obiecuje mu bezpieczeństwo przekraczające horyzont śmierci. I rzeczywiście, w odniesieniu do tworzenia się i rozwoju zaufania podstawowego, tam właśnie sięga Erikson. W religii widzi on instytucję, która w historii ludzkości poprzez swoje formy rytualne, modlitwę, śpiewy, wyznanie przewin, jak też i prośby o prowadzenie, była zatroskana o odbudowanie, utwierdzenie i umocnienie tego podstawowego zaufania. Pisze on:

Wydaje się, iż religia jest najstarszą i najtrwalszą instytucją służącą rytualnemu odbudowaniu uczucia zaufania podstawowego w formie wiary... (s. 101).

W przeciwieństwie do Freuda, Erikson nie interpretuje religii jako wyrazu infantylnego regresji, lecz – w kontekście tworzenia, umacniania i potwierdzania zaufania podstawowego – ma ona dla niego znaczenie podstawowe.

Religia w swej instytucjonalnej formie jest niejako podstawą i gwarantem zaufania i wyrastających z niego pokładów sensu, niezbędnych człowiekowi do pełnego zaufania i pewnego życia. W tym kontekście należy podkreślić, iż praktyka religijna ma formę wspólnotowego głębokiego szacunku, poprzez co jednostka doświadcza, iż potęga, do której pokornie się zwraca, domaga się uznania jej ponadindywidualnego charakteru. Stąd nietrudno już wyprowadzić zobowiązania, do których poczuwa się człowiek w swoim sumieniu.

Tu pojawia się również inna myśl. Poprzez ukierunkowania, których doświadcza człowiek na gruncie swej przynależności religijnej, docierają do niego istotne treści na temat tego, kim jest czy też kim powinien się stać. Innymi słowy, otrzymuje on tu jasne wskazówki dotyczące jego rozwoju jako osoby. Fakt, iż człowiek nie zawsze chce czy też może pójść za tymi wskazówkami, odbija się wyraźnym echem w jego sumieniu. W obliczu przeżywanego niedoskonałości posiada on jednak – jak to już wiemy – rytualną ofertę radzenia sobie z konfliktami sumienia. I tak w ramach religii chrześcijańskiej, ze względu na wiarę w usprawiedliwienie, może być pewny, iż jako grzesznik od samego początku jest akceptowany i kochany.

Jeśli więc tak istotnym warunkiem kształtowania sumienia jest doświadczanie sensu generowanego przez religię instytucjonalną, to wynika stąd, iż kształtowanie to zależy istotnie od przeżyć religijnych i wychowania religijnego⁸, ono bowiem umożliwia dziecku wejście w świat religii oraz interpretację świata, nadającą życiu sens i dającą oparcie. Poprzez włączenie w wiarę proponowaną przez religię otwierają się przed młodym człowiekiem

⁸ Ludwig Kerstiens wspomina jedynie o znaczeniu religii w kształtowaniu sumienia. Ponieważ jednak wychodzi on z przeświadczenia o coraz mniejszym wpływie religii na współczesne społeczeństwo, stąd w swoich zasadniczych rozważaniach nie uwzględnia jej wpływu ani na kształtowanie sumienia, ani na jej możliwości wychowawcze w tym kontekście. Por. L. Kerstiens, *Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn/Obb., s. 143n.

treści sensu, ujawniające się w jego sumieniu jako wymagające, nakazujące i osądzające. Mimo absolutnej mocy wiążącej, z jaką odzywają się wymagania sumienia, w oparciu o swoje chrześcijańskie przekonania, czuje się on zarazem bezpieczny i akceptowany. Jeśli więc próbujemy wykazać, iż kształtowanie sumienia istotnie zależy od doświadczania świata jako sensownego, co ukazuje się jasno w perspektywie religijnej, to w odniesieniu do formowania sumienia ważna jest jeszcze inna uwaga. Konieczne dla formowania sumienia przeżycia religijne i także wychowanie utwierdzają się lub upadają ze względu na wiarygodność dorosłych, których dziecko na swej drodze spotyka. Tym łatwiej przyjdzie młodemu człowiekowi odpowiedzieć na poruszenia swego sumienia, im wyraźniej i bardziej przekonująco doświadczy poprzez konkretne przykłady, jak ludzie odpowiadają na wymagania sumienia, nawet, jeśli jest to czasem dla nich niekorzystne. Szczególnie odnosi się to do rodziców (i ich przykładu), mających trwały wpływ na kształtowanie się sumienia u dziecka. Wpływ ten jednak nie odnosi się do superego w rozumieniu Freuda, lecz do ich przykładu życia, umożliwiającego dziecku „naukę w oparciu o model”⁹.

W tym miejscu nasuwa się pytanie o sytuację młodych ludzi wychowywanych bez wpływu religii. Według Eriksona, w tej sytuacji w miejsce religii muszą pojawić się inne formy „wspólnotowego głębokiego szacunku” (por. s. 101), umożliwiające otwarcie się na sens i powstanie zaufania, co jest warunkiem kształtowania sumienia. Bez odniesienia do jakiegokolwiek formy zobowiązującego horyzontu sensu kształtowanie sumienia nie będzie możliwe.

Na zainteresowanie zasługuje w tym miejscu współczesne nawiązanie Reinholda Mokroscha do tego fenomenu¹⁰. W swoim studium *Gewissen und Adoleszenz* (Sumienie i wiek dojrzewania) rozróżnia on dwa typy sumienia, wyrażające wspomniany problem. Na podstawie badań empirycznych młodzieży wyprowadza on „religijno-transmoralne rozumienie sumienia” oraz „etyczno-moralne rozumienie sumienia” (s. 400 n.). Pragnie tym samym

⁹ Por. A. Bandura, *Sozial-kognitive Lerntheorie*, Stuttgart 1979.

¹⁰ R. Mokrosch, *Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter*, Weinheim 1996.

wykazać, iż „religijno-transmoralne rozumienie sumienia” zakłada, że człowiek jako sumienie stoi przed Bogiem „jako stworzony i współtworzący w Bożym dziele stwórczym, doświadczając bliskości Boga i oddalenia od Niego, czując się jednocześnie zdolnym i niezdolnym do dobra i będąc świadomym zarówno swojej grzeszności jak i odkupienia (simul iustus et peccator)” (s. 400).

Podkreślmy, że Mokrosch w języku teologicznym z perspektywy chrześcijańskiej wyraża dokładnie to, co powiedzieliśmy o znaczeniu religii jako warunku kształtowania sumienia. W odróżnieniu od tego punktu widzenia mówimy o sumieniu w perspektywie moralno-etycznej. I tu – w odróżnieniu od religijno-transmoralnego rozumienia sumienia – nie chodzi o jego istnienie rozumiane całościowo, „ale tylko o jego zdolność do osądu i do działania” (s. 400). Wyznacznikiem są tu dla niego normy, które go zobowiązują.

Należy w tym miejscu zapytać, o jakie normy i wartości tu chodzi i do jakiego stopnia są one zobowiązujące. Przy formułowaniu odpowiedzi na to pytanie natrafiamy na pojęcie pluralizmu. Spotykamy się z nim w każdej dziedzinie życia prywatnego i publicznego naszego społeczeństwa. Pluralizm obejmuje swoim oddziaływaniem szeroką paletę różnych systemów wartości, ideologii i wzorów interpretacji, którymi kieruje się człowiek w swoim postępowaniu¹¹. Według Doroty Sölle przewodnimi hasłami są tu: *Anything goes. Keep your opinions open. Does it feel good?*¹² W odniesieniu do postępowania moralnego oznacza to: *Wszystko wolno. Nie istnieje nic właściwego i niewłaściwego. Nic nie jest wiążące. Każdemu wolno kierować się tym, w czym w danej chwili znajduje upodobanie. Aby skutecznie to osiągnąć, osoby muszą pozostawać otwarte na alternatywne propozycje i zmiany. Decydującym kryterium takich decyzji nie jest coś wiążącego w sposób trwały, czy też prawda, ale dobre samopoczucie. To, co się wybiera, musi dawać przyjemność i sprawiać*

¹¹ Por. H. Hanisch, *Kirche und Religionsunterricht in der „postmodernen” Gesellschaft*, w: Gerhard Büttner & Dieter Petri & Eberhard Röhm (Hg.), *Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte*, Stuttgart 1988, s. 94-107, tutaj: s. 96.

¹² D. Sölle, *Die Sowohl-als-auch-Falle*, w: Kuno Füssel & Dorothea Sölle & Fulbert Steffensky (Hg.), *Die Sowohlals-auch-Falle. Eine theologische Kritik des Postmodernismus*, Luzern 1993, s. 18, 26.

radość. Jeśli już tego nie gwarantuje, wtedy należy się rozglądać za nowymi opcjami. Jeśli mamy tu do czynienia z trafnym opisem współczesnego społeczeństwa, to w konsekwencji sumienie nie istnieje. Na pierwszy plan wysuwa się wtedy zorientowanie na cieszenie się przyjemnościami, na usługach których pozostaje ludzkie działanie.

Na tym tle koniecznym staje się wymaganie stworzenia nade wszystko w rodzinach odpowiednich warunków i podkreślenia roli wychowania, by wbrew postępującym tendencjom społecznym otwierać ludziom młodym perspektywy sensu jako koniecznego warunku kształtowania i formowania sumienia¹³. Nasze rozważania służyły potwierdzeniu stanowiska, iż podstawą tego procesu wydaje się być w pierwszym rzędzie religia.

Tłumaczenie: Henryk Machoń SJ

→**SŁOWA KLUCZOWE** – SUMIENIE, PSYCHOLOGIA OSOBOWOŚCI, WYCHOWANIE, WARTOŚCI, RELIGIA

SUMMARY

H. HANISCH, *The Psychological and Pedagogical Dimensions of Conscience*

The author ponders over one of the main anthropological issues concerning the process of man's upbringing, namely the possibilities of educating human conscience. Three psychological concepts: Sigmund Freud's psychoanalysis, Carl Gustav Jung's neopsychoanalysis and Philip Lersch's personality psychology formed the background to his pedagogical reflections. The presentation of each scholar's views ends with a conclusion formulated on the basis of the question about the possibility to infer the foundations (also axiological) for a particular pedagogy from a given psychological conception.

¹³ Por. M. Domsgen, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie*, Leipzig 2004.

The closest to the author and also, in his opinion, the most fruitful for the process of upbringing is Philip Lersch's concept emphasizing the role of the experience of sense in the formation of human conscience. In order to develop and deepen this direction of deliberations, the author refers to Eric Erickson's concept, for which the key moment linking experiencing the world and building this feeling of sense is prime confidence.

In the last part of the study the author, searching for a broader axiological horizon conditioning the formation of conscience, refers to a transcendent perspective, possible to express also in religious values. For the upbringing process, however, conscience has the fundamental meaning, not so much the „transmoral-religious” as „moral-ethic conscience”, which „operates” only when it is accompanied by a deep sense of obligation to particular values, and also joy and pleasure resulting from fulfilling them.

Helmut Hanisch, ur. w 1943 roku we Wrocławiu. Studia filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne na Uniwersytach w Tübingen, Stuttgarcie i w Pädagogische Hochschule w Reutlingen. W latach 1969-74 nauczyciel i wicedyrektor szkoły. Od roku 1974 nauczyciel akademicki w Pädagogisch-Theologische Zentrum der Württembergischen Landeskirche w Stuttgarcie i w Uniwersytecie w Tübingen. W latach 1985-92 odpowiedzialny za szkolnictwo w kościelnym okręgu w Heidenheim. W 1994 roku stopień doktora filozofii w Uniwersytecie w Stuttgarcie. Od roku 1992 profesor pedagogiki religijnej w Uniwersytecie w Lipsku. Zainteresowania naukowe: sfera empiryczna pedagogiki religijnej.