Józef Sowa

Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży

Nauczyciel i Szkoła 2 (50), 9-24

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Józef SOWA

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda
w Mysłowicach

Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży

Słowa kluczowe

Odpowiedzialność, zaufanie, relacje, wartości, człowieczeństwo, afirmacja wolności, aksjologia, egzystencja.

Streszczenie

Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży

W świetle literatury przedmiotu trzeba stwierdzić, że proces wychowania dzieci i młodzieży jest wielostronnie i mocno osadzony w strukturze systemu wartości ogólnoludzkich (wartości uniwersalnych oraz wartości instrumentalnych). Proces wychowania dzieci i młodzieży analizowany w świetle teorii wychowania możemy odnieść wieloaspektowo do przyjętej struktury i hierarchii wartości. Wartości w procesie wychowania ukierunkowują drogę życiową dzieci, młodzieży i dorosłych w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej. W procesie wychowania nośnikiem i ukierunkowaniem zmian osobowościowych są relacje interpersonalne dzieci i młodzieży z rodzicami i nauczycielami jako osobami znaczącymi.

Istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wielkiej wartości człowieka jako osoby, jego godności, wolności, rozumności; integralności wymiaru fizycznego, psychicznego, duchowego; odpowiedzialności za podejmowane działania; kreowania siebie w aspekcie transcendencji; przychodzenia w darze drugiemu człowiekowi.

Key words

Responsibility, trust, relationships, values, humanity, an affirmation of freedom, axiology, existence.

Summary

Responsibility and Confidence in Educational Process in Children and Young People

In the light of the literature on the subject matter, it should be admitted that educational process in children and young people versatilely and securely fixed in a system of human values (universal values as well as instrumental values). The educational process in children and young people, as analyzed in the light of the educational theory, can largely be related to the established structure and hierarchy of values. In the educational process, the values direct the way of life for children, young people and adults in a family, at school as well as in a group at the same age. In the process of education, the factor and guide of personal changes are interpersonal relations of children and young people with parents and teachers as significant persons.

The essence humanity embodies in acknowledging the man's great values as a person, his self-respect, freedom, wisdom; the integrity of physical, mental and spiritual features; responsibility for taking actions; self-creation in the aspect of transcendence; serving the others.

Wstęp

Zmiana ustroju społecznego w naszym kraju powoduje, że inaczej niż dotąd powinno się postrzegać relacje podmiotów uczestniczących w wychowaniu i edukacji. Transformacja ustrojowa ma prowadzić ku ładowi demokratycznemu, a w społeczeństwie demokratycznym edukacja i wychowanie mają służyć również jednostkom tworzącym społeczeństwo. Na pierwszym miejscu należy postawić możliwość nieskrępowanego rozwoju ich osobowości, wskazywanie na wartości uniwersalne (m.in.: demokrację, wolność, tolerancję, współpracę). Ważnym zadaniem nauczyciela wychowawcy staje się też kształtowanie u uczniów-wychowanków sprawności ogólnych i przygotowanie ich do samorozwoju.

Ważnym problemem transformacji ogólnej, a także teorii i praktyki edukacyjnej są relacje między podmiotami uczestniczącymi w procesie wychowania oraz zachowania jednostek współtworzących edukację. Trudno spodziewać się istotnych przemian w edukacji ogólnej, jeśli nie nastąpią zmiany w świadomości, to jest w nastawieniach, motywacjach, aspiracjach i postawach oraz działaniach zespołów ludzi biorących udział w organizacji procesu wychowania. Mam tu na myśli zarówno nauczycieli-organizatorów procesu wychowania, jak i uczniów (dzieci, młodzież i dorosłych) korzystających z ich działań sprawczych. To oni wszyscy, a także rodzice muszą zrozumieć i zaakceptować nową filozofię edukacyjną i wychowawczą.

Od nauczycieli w pierwszej kolejności zależeć będzie, czy hierarchiczny model stosunków w szkole masowej (zależnościowo-dyrektywny) zastąpiony zostanie modelem demokratyczno-partnerskim, zawierającym typowe rozwiązania dla edukacji podmiotowej – pedagogiki dialogu nauczyciela wychowawcy z uczniem i jego rodzicami. Zatem od nauczycieli, ich świadomości i odpowiedzialności, od uczniów i ich postaw – potrzeb edukacyjnych, a także świadomości wychowawczej rodziców oraz ich indywidualnej i zbiorowej aktywności zależeć będzie, czy zechcą i potrafią korzystać z praw im przysługujących.

Zmiany relacji między podmiotami procesu wychowania wydawać się mogą łatwiejsze, a w rzeczywistości one są trudniejsze (dobrze tłumaczy to psychologia kliniczna, społeczna i socjologia). Łatwe, bo zależą od samych uczestników procesu wychowania. Najtrudniejsze, bo wymagają zmian w świadomości i mentalności, modyfikacji utrwalonych już przekonań, postaw i nawyków postępowania, zmian często wygodnych wzorów z przeszłości i schematów zachowań. Podobne uwagi można odnieść do otoczenia, w którym dopełnia się proces wychowania – warunków edukacji w skali mikro i makrospołecznej. Chociaż świadomość konieczności zmian w procesie wychowania charakteryzuje znaczącą część ośrodków decyzyjnych, to praktyka przemian doby współczesnej okazuje się bardzo trudna, gdyż obciążona jest bezwolnością i oporem ludzkiej niedoskonałości.

Wychowanie ku wartościom

W procesie wychowania dzieci i młodzieży pojawia się wiele istotnych czynników, sytuacji, które wpływają na kształtowanie osobowości i cech charakteru. Wśród znaczących składników – wyznaczników procesu wychowania ważne miejsce zajmują: cele wychowania, treści, metody wychowania, środki, formy wychowania itd. Ponieważ proces wychowania jest wielorako złożony, musimy poszukiwać istotnych praw i prawidłowości, które nim kierują. Podstawowe grupy czynników możemy podzielić wedle dwóch sprzężonych układów. Pierwsze to czynniki i bodźce płynące od wewnątrz jednostki – osoby. Drugie zaś to bodźce ze świata zewnętrznego: ze strony środowiska geoprzyrodniczego, środowiska społecznego (zjawisk, zdarzeń, sytuacji). Grupy tych czynników w procesie wychowania zawsze pojawiają się w swoistych związkach i zależnościach (sprzężeniach zwrotnych).

Wśród znaczących czynników w procesie wychowania literatura psychologiczna, pedagogiczna i socjologiczna wyraźnie eksponuje: uwarunkowania dziedziczne, genetyczne, własną wielostronną aktywność jednostki (intelektualną, emocjonalną i psychomotoryczną). Oprócz tego eksponuje się rolę osób znaczących (rodziców, nauczycieli, kolegów, idoli telewizyjnych czy bohaterów z literatury). Wśród czynników zewnętrznych w procesie wychowania bardzo ważne miejsce zajmuje tradycja i kultura środowiska społecznego, w którym jednostka żyje.

W świetle literatury przedmiotu trzeba stwierdzić, że proces wychowania dzieci i młodzieży jest wielostronnie i mocno osadzony w strukturze systemu wartości ogólnoludzkich (wartości uniwersalnych oraz wartości instrumentalnych). Proces wychowania dzieci i młodzieży analizowany w świetle teorii wychowania możemy odnieść wieloaspektowo do przyjętej struktury i hierarchii wartości. Wartości w procesie wychowania ukierunkowują drogę życiową dzieci, młodzieży i dorosłych w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej. W procesie wychowania nośnikiem i czynnikiem ukierunkowującym zmiany osobowościowe są relacje interpersonalne dzieci i młodzieży z rodzicami i nauczycielami jako osobami znaczącymi.

Istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wielkiej wartości człowieka jako osoby, jego godności, wolności, rozumności; integralności wymiaru fizycznego, psychicznego, duchowego; odpowiedzialności za podejmowane działania; kreowania siebie w aspekcie transcendencji; przychodzenia w darze drugiemu człowiekowi.

Tak rozumiane przez T. Chałas wychowanie „zakłada uznanie i afirmację wolności, dzięki której obie strony interakcji mogą ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu". W atmosferze zrozumienia, dialogu, życzliwości, otwartości „muszą uznać własną wolność i godność, a także okazać poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatię[1].

[1] K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, wyd. Jedność, Lublin–Kielce 2003, s. 7.

Istotnego znaczenia nabiera wspomaganie wychowanków w określaniu uznawanych i realizowanych przez siebie wartości, w dokonywaniu samodzielnych wyborów. U podstaw wspomagania znajduje się celowe inspirowanie wychowanków do określonej aktywności oraz stwarzanie wewnętrznych i zewnętrznych warunków sprzyjających, by ta aktywność trwała w perspektywie rozwoju.

Wychowanie ku wartościom sprowadza się do wspomagania wychowanków w kreowaniu swojego życia według wartości oraz wspomaganiu ich w animacji innych do urzeczywistniania właściwych wartości. Polega ono na kreowaniu ciągów poznawczych i zrozumieniu sytuacji aksjologicznych, w których wychowanek ma sposobność do poznawania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia określonych wartości w strukturę własnego doświadczenia.

Wymiar wychowania ku wartościom obejmuje potrzeby aksjologiczne, wrażliwość aksjologiczną i postawę aksjologiczną.

Wśród postaw wychowanka w procesie wychowania ku wartościom znajduje się aktywność aksjologiczna, wyrażająca się w poznaniu wartości, wartościowaniu, akceptowaniu, przeżywaniu, klasyfikacji, urzeczywistnianiu w aspekcie indywidualnym i społecznym.

Rezultatem wychowania ku wartościom będzie pełna realizacja własnej osoby, przejawiająca się w głębi człowieczeństwa, którego wskaźnikiem będzie służba drugiemu człowiekowi, wspólnotom: zdolność komunikowania się, dialogu, urzeczywistniania właściwej hierarchii wartości w życiu indywidualnym i społecznym.

Wychowanie powinno pomóc uczniowi wybrać bezstronnie takie postawy orientacji życiowej, które sięgają do ponadczasowych, sprawdzonych w ciągu wieków wartości uniwersalnych. Tak rozumiane wychowanie ku wartościom ma szansę być postawą budowania mocnego fundamentu struktury osobowościowej i społecznej.

Składowymi elementami wychowania, które jest zawsze procesem, są wychowawca, wychowanek i instytucja wychowawcza. Rola wychowawcy sprowadza się do bycia opiekunem, życzliwym doradcą, animatorem, ale też autorytetem, który potrafi wytłumaczyć, zachęcić do budowania dobra, stanąć w obronie praw rozwoju i warunków do podmiotowości wychowanka, pokazać drogę prowadzącą do głębi człowieczeństwa i wspomagać wychowanka, by szedł po niej mimo kłopotów, napotykanych trudności, a nawet sprzeczności.

Również w procesie wychowania ku wartościom można wyróżnić kilka etapów następujących po sobie i w konsekwencji decydujących o rezultatach. Po stronie nauczyciela są to:

- poznanie przez wychowawcę spektrum wartości preferowanych i urzeczywistnianych przez wychowanków;
- wspomaganie wychowanków w wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym, w poznawaniu wartości i kształtowaniu umiejętności wnikania w istotę wartości, ich znaczenia w życiu człowieka;
- wspomaganie wychowanków w akceptacji świata wartości;
- motywowanie wychowanków do wolnego wyboru właściwych wartości;

- wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości i budowaniu właściwych struktur hierarchicznych;
- wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistnianych wartości;
- inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym dla budowania świata wartości w coraz szerszych kręgach społecznych[2].

Każdy proces oddziaływania na wychowanka – zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej – by przyniósł zamierzone efekty, musi mieć swój początek w poznawaniu ucznia. Stanowi to podstawowy warunek i kryterium doboru treści, metod, środków, budowania płaszczyzny spotkania i kontaktów interpersonalnych.

Każdy człowiek staje permanentnie w obliczu dokonywania wyborów, tym bardziej człowiek młody. Jego wybory dokonywane w młodzieńczym życiu rzutują na jego przyszłość. Ważne, by były one przemyślane, samodzielne, odpowiedzialne. By u ich podstaw znajdowały się najwyższe wartości.

Dobra szkoła to szkoła, która przygotowuje młodego człowieka do życia w rodzinie, społeczeństwie i państwie. Szkoła dobra to szkoła, która zajmuje się formowaniem moralnym młodego człowieka. Szkoła powinna w ramach szkolnego programu wychowania uwzględniać wychowanie personalne, wychowanie społeczne i wychowanie obywatelskie. Powinna uwzględniać interesy rodzin, interesy narodu, interesy społeczeństwa, interesy samorządu i interesy państwa. Szkoła dobra to szkoła, która zajmuje się wszechstronnym rozwojem młodego człowieka w jego trójjedni: jako osoby ludzkiej, jako istoty społecznej, jako obywatela. Szkoła dobra to taka szkoła, która – poprzez swoje programy – urzeczywistnia ideę dobra wspólnego człowieka i rodziny oraz społeczeństwa i państwa. Szkoła, która jest dobra dla dzieci jako uczniów, to szkoła w której wszelkie poczynania edukacyjne są osadzone w miłości: dopiero w blasku miłości da się sensownie rozwijać rozumność w blasku prawdy, wolitywność w blasku dobra oraz uczciwość w blasku serca[3].

Wychowanie dzieci i młodzieży w nurcie aksjologicznym obejmuje m.in. pomoc w uzyskaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu sytuacji w codziennym życiu. Wychowanie to zawiera również rozwój struktur i procesów poznawczych, odpowiadających za umiejętność rozpoznania sytuacji wyboru, podejmowania decyzji i kształtowania poczucia odpowiedzialności za wybór celów i środków związanych z określonymi wartościami.

Wychowanie ku wartościom stanowi ważne ogniwo każdego systemu – programu wychowawczego w szkole, rodzinie lub środowisku. Jest ono procesem ciągłym, dynamicznym, o profilu progresywnym, zależnym od etapu rozwoju jednostki. Wychowanie ku wartościom sprowadza się do podmiotowego wspomagania uczniów-wychowanków w zakresie podmiotowego kreowania swojego życia według przyjętych wartości.

---

[2] K. Chałas, *Wychowanie*…, dz. cyt., s. 42–51.

[3] A. E. Szołtysek, *Filozofia pedagogiki*, Wyd. ESSE, Katowice 2003.

Rezultatem wychowania ku wartościom powinna być pełna realizacja własnej osoby przejawiająca się w głębi człowieczeństwa, którego wskaźnikami mogą być działania dla dobra własnego, służba drugiemu człowiekowi i najbliższym wspólnotom[4].

Każdy proces oddziaływania na ucznia-wychowanka, zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej, by był efektywny, musi mieć oparcie na dobrym poznaniu ucznia (podmiotu)[5].

Dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia stanowi główny punkt odniesienia dla całej działalności edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia, umiejętności i wychowania[6].

Odpowiedzialność w wymiarze podmiotowym

W publikacjach pedagogicznych i mass mediach oraz w dyskusjach kategoria odpowiedzialność pojawia się stale w różnych kontekstach. Ma ona bowiem też różne znaczenie w wymiarze naukowym, jak i rozumieniu potocznym. Najczęściej rozumiana jest jako ponoszenie konsekwencji za łamanie obowiązujących norm i zasad. W potocznym rozumieniu człowiek ponoszący odpowiedzialność to osoba, która została skazana na karę i jest napiętnowana społecznie. Zakres tej odpowiedzialności należy też odnieść do etapu rozwoju jednostki. Dlatego odpowiedzialność dzieci i młodzieży należy postrzegać jako ważną cechę – właściwość w procesie jej wychowania.

Pod pojęciem odpowiedzialności kryją się też inne, o wiele głębsze znaczenia. Więc odpowiedzialność to nie tylko postępowanie według przyjętych w społeczeństwie norm i zasad, ale również ich rozumienie, akceptacja i uwewnętrznienie[7].

Należy zatem stwierdzić, że odpowiedzialność ma w swej treści element świadomej zgody i wolności wyboru. Ta właściwość – cecha nosząca w sobie zrozumienie norm i reguł – rozwija się wraz z życiem i doświadczeniami dzieci, młodzieży oraz dorosłych.

Trzy środowiska w największym stopniu ubogacają nasze doświadczenie na tle rzeczywistości: rodzina, szkoła – edukacja, zakład pracy – proces pracy. W środowiskach tych wzrastają dzieci i młodzież, które w nich zaspokajają swoje potrzeby życiowe. Uczą się, zbierają doświadczenia, naśladując innych, a co najważniejsze – rozwijają się intelektualnie i społecznie. Prowadzą dialog z sobą i otoczeniem[8].

---

[4] K. Chałas, *Wychowanie*…, dz. cyt., s. 40.

[5] Tamże, s. 52.

[6] M. Handke, *MEN o wychowaniu w szkole*, Wyd. MEN, Warszawa 1999, s. 47.

[7] B. Krzywonos-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci*, Wyd. Impuls, Kraków 2007, s. 10.

[8] U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.

Jeżeli młody człowiek świadomie uzna przyjęte wzorce, zasady wartości za swoje i będzie się nimi kierował w życiu, to istnieje szansa, że będzie ich bronił i rozprzestrzeniał w swoim otoczeniu. Świadoma odpowiedzialność oraz wierność zasadom i wartościom uznawane są za podstawowy warunek rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Transformacja ustrojowa i doświadczenia społeczno-samorządowe u progu XXI wieku pokazują, że bez wyraźnej reprezentacji w strukturach społecznych ludzi, którzy są świadomi swoich praw i obowiązków – odpowiedzialności, nie będzie wyraźnego postępu w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego – demokracji. Bez wyraźnej troski o rozwój poczucia odpowiedzialności trudno jest myśleć i mówić o wolności człowieka i podejmowaniu działań ograniczających rozpowszechnianie się samowoli[9].

Bez dobrego wychowania młodego pokolenia Polaków, pełnej ich świadomości praw i obowiązków – poczucia odpowiedzialności możemy jako społeczeństwo być skazani na rozprzestrzenianie się nadmiernego rygoryzmu, wzrostu liczby formalnych regulacji prawnych (nakazów, zakazów – ograniczeń). Istnieje prawdopodobieństwo, że ich ciągłe pomnażanie, przy braku podnoszenia świadomości prawnej, społecznej obywateli – odpowiedzialności za dobro osobiste i wspólne, może zmierzać do częstego przekraczania norm i zasad współżycia społecznego[10].

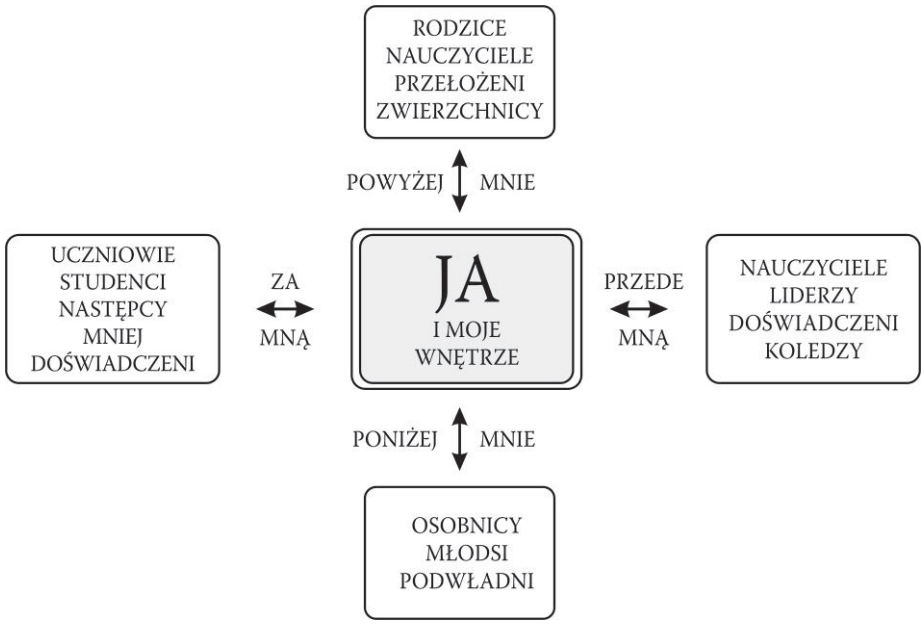
Odpowiedzialność podmiotowa ma dla człowieka u progu XXI wieku, który wzrasta w coraz bardziej złożonym technologicznie środowisku, coraz większe znaczenie. Jest to odpowiedzialność za siebie, własne życie (zdrowie, rozwój moralno-społeczny, przygotowanie do pracy) zgodnie z własnymi przekonaniami i aspiracjami. Należy przez to rozumieć, że czas konkretnej osoby to jej życie w konkretnych warunkach, które zależy w dużym stopniu od jej decyzji, determinacji, pomysłu na życie. Każdy człowiek, niezależnie od etapu swego rozwoju, bardzo rzadko idzie przez życie w samotności. Dlatego odpowiedzialność ma wymiar nie tylko indywidualny, ale i zbiorowy. Rozciąga się ona bardzo często na najbliższe otoczenie: rodziców, rodzeństwo, wychowanków, nauczycieli, partnerów życiowych, przełożonych, często także na znajomych i przyjaciół. Wynika z tego, że nasze wybory dokonywane są nie tylko w trosce o dobro własne, ale także z myślą o innych[11]. Relacje te są osią i przewodnią ideą korzystnych relacji osobowych, w odniesieniu „Ja i moje wnętrze" (zob. Schemat). Duże znaczenie ma tutaj dialog z samym sobą i z innymi, który wyznacza ważne ścieżki wychowania.

[9] B. Wojcieszka, J. Grzelak, *Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje*. [W:] *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, red. A. Biela i in., Wyd. Humaniora, Poznań 1995.

[10] B. Krzywonos-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność*…, dz. cyt., s. 11 i n.

[11] Tamże, s. 11.

Sch. Relacje we współpracy międzyosobowej



Z naukowego i praktycznego punktu widzenia interesujące jest pytanie ze strony nauczycieli wychowawców i rodziców: czy dzieci i młodzież od najmłodszych lat, zaczynając brać udział w życiu społecznym grupy, klasy itp., gotowe są do przejawiania zachować prospołecznych i jak można skutecznie inspirować rozwój ich odpowiedzialności[12].

Można powiedzieć, że odpowiedzialność jest kategorią dynamiczną – rozwojową. Bowiem w życiu dorosłych osób dostrzegamy wiele zachowań, które świadczą o tym, że odpowiedzialności nabiera się z wiekiem – w toku doświadczeń życiowych. Zatem wszyscy, wraz z wiekiem, przez całe życie poszerzamy ją i doskonalimy jej jakość.

W tym świetle otwiera się i poszerza przestrzeń do działań wychowawczych w rodzime, szkole oraz zakładzie pracy. Aktywność nauczycieli wychowawców, przełożonych w zakładzie pracy w procesie kształtowania odpowiedzialności w wymiarze podmiotowym umożliwia wspólne uczenie się każdej ze stron, co w niej jest wartościowego w aspekcie psychologicznym oraz moralno-społecznym.

Zmiana w myśleniu o edukacji nie dotyczy jedynie samego procesu nauczania, ale również modelu wychowania dzieci i młodzieży. W dyskusjach publicznych, jak i prywatnych na tle praw dzieci i młodzieży coraz wyraźniej podkreśla się konieczność wdrażania jej do odpowiedzialności za swoje czyny. Ostatnio termin „odpowiedzialność" przeżywa swoją świetność. Ukazuje się

[12] A. Gurycka, *Dzieci bierne społecznie*, WSiP, Warszawa 1974.

coraz więcej publikacji omawiających różne aspekty tej ważnej kategorii osobowości człowieka[13]. Wiele tych pozycji dotyczy odpowiedzialności osób w różnych fazach życia, ale większość analizuje i omawia tę kategorię w odniesieniu do życia ludzi dorosłych. Używanie tego terminu w różnych kontekstach może nasuwać wrażenie nieprecyzyjności. Odpowiedzialność jest pojęciem dość szerokim i wielozakresowym. Słowo „odpowiedzialność" ma w praktyce społecznej różne znaczenia: wina, kara, solidność, rzetelność, obowiązkowość, wiarygodność, zaufanie itp. Jego znaczenie – sens – zmienia się w zależności od różnych okoliczności w zaistniałej sytuacji. Dość precyzyjną wykładnię przedstawiła E. Albińska w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod red. T. Pilcha[14].

O odpowiedzialności można więc mówić w aspekcie filozoficznym, psychologicznym, pedagogicznym, jak również ekonomicznym – te różne konteksty i odniesienia mają wymiar podmiotowy.

Odpowiedzialność w aspekcie filozoficznym (aksjologicznym, prakseologicznym czy etyczno-moralnym) jest cechą typowo ludzką o charakterze rozwojowym; jest ona związana ze świadomością działania. Świadomość umożliwia projektowanie i realizowanie własnego projektu, a tym samym ponoszenie odpowiedzialności nie tylko za decyzje, ale również za jej skutki[15].

Świadomość jest więc stanem w znacznym stopniu decydującym o braniu na siebie odpowiedzialności. Niektórzy filozofowie również zwracają uwagę na wieloznaczność pojęcia „odpowiedzialność" – R. Ingarden rozważa np. sytuacje: ponoszenia odpowiedzialności, pociągania do odpowiedzialności lub przyjmowania na siebie odpowiedzialności[16]. Najpełniejszy wymiar odpowiedzialności według Ingardena to świadome odpowiedzialne działanie. Jest ono nie tylko gotowością do podejmowania odpowiedzialności, która wynika ze zrozumienia sytuacji i znajomości motywów, ale również przewidywania skutków własnych działań.

Przemiany cywilizacyjne, transformacja ustrojowa po roku 1989, rozwój nauki, przejawiające się nowe idee, nurty filozoficzne stawiają przed młodym pokoleniem Polaków konieczność dokonywania coraz to nowych wyborów, a tym samym dają młodzieży duże poczucie wolności wyboru. Wolność wyboru nie daje jednak pewności w zakresie ponoszenia za nią odpowiedzialności. W ten nurt filozoficzny wpisał się m.in. K. Wojtyła – podkreślał, że człowiek nie może brać pełnej odpowiedzialności bez możliwości swobodnego wyboru podejmowania decyzji[17]. Człowiek dzięki wolności jest w stanie doświadczać

---

[13] W. Branden, *Odpowiedzialność – jak polegać na sobie i znaleźć sens życia*, Teta, Łódź 1999; *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1998.

[14] E. Albińska, *Odpowiedzialność*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 773.

[15] R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*. [W:] tenże, *Książeczka o człowieku*, WL, Kraków 1987.

[16] Tamże.

[17] K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Tow. Teologiczne, Kraków 1985.

szczególnego rodzaju odpowiedzialności indywidualnej, takie więc ujęcie odpowiedzialności ma charakter – wymiar podmiotowy. Człowiek jako osoba jest źródłem i sprawcą odpowiedzialności przez jej pełne zrozumienie, umotywowanie, przeżycie, doskonalenie indywidualne i zespołowe, człowiek sam przed sobą, a czasem i grupą, odpowiada za sprawstwo, którego jest inicjatorem.

Wielu filozofów, szczególnie personalistów, wyróżnia dwa rodzaje odpowiedzialności: moralną – odnoszącą się do systemu norm, zasad i wartości społecznych, oraz psychologiczno-pedagogiczną – związaną z działającym podmiotem[18].

W psychologii rozwojowej i wychowawczej wyróżnia się następujące zakresy w rozważaniach o odpowiedzialności:

- nurt atrybucyjny jako warunki odpowiedzialności za zachowanie;
- nurt poznawczo-rozwojowy jako odpowiedzialność na tle rozwoju moralnego;
- nurt osobowościowy na tle koncepcji siebie jako osoby odpowiedzialnej.

Odpowiedzialność w pedagogice nabiera szczególnego znaczenia w teorii i praktyce wychowania. Wśród zadań wychowania dzieci i młodzieży ważne jest określenie wskaźników odpowiedzialności, a także przejawów zewnętrznych i wewnętrznych bycia odpowiedzialnym.

W literaturze pedagogicznej występują najczęściej następujące płaszczyzny odpowiedzialności:

- wymiar moralno-etyczny zawodu nauczycielskiego (A. M. de Tchorzewski i in., 1997) – w tym aspekcie nauczyciel jest odpowiedzialny przed uczniami, rodzicami – społeczeństwem za wyniki swej pracy wychowawczej i dydaktycznej;
- odpowiedzialne działanie jako dyrektywa pedagogiczna (J. M. Michalak i in., 2004) – w zakresie kształtowania postawy odpowiedzialności uczniów-wychowanków w procesie wychowania moralno-społecznego.

Proces wychowania do odpowiedzialności proponuje jej realizację w toku wychowania moralno-społecznego i umysłowego, obejmującego systematycznych działaniach następujące ogniwa-elementy: podmiot, cele, zadania (treści), funkcje, realizowane wartości, motywy przyjmowanej odpowiedzialności oraz świadomość skutków i warunki przestrzegania odpowiedzialności. Kształtowanie postawy odpowiedzialności jest podstawowym celem wychowania społeczno-moralnego. W koncepcjach pedagogicznych (m.in. za B. Suchodolskim) w odpowiedzialności akcentuje się utylitarny charakter tej kategorii – odpowiedzialne działanie zakłada przynoszenie pożytku jednostce i wspólnocie. Ważną cechą odpowiedzialności podmiotowej jest informacja wsobna w zakresie własnych możliwości skutecznego i odpowiedzialnego działania.

[18] B. Krzywonos-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność*…, dz. cyt., s. 24.

Zaufanie w wychowaniu

Jedną z wartości moralnych obok odpowiedzialności przenikającą wszelkie sfery naszych zachowań jest potrzeba wzajemnego zaufania.

Pojęcie zaufania ma zawsze dwa odniesienia. Po pierwsze, dotyczy ono ludzkiego postępowania określonego przez uczciwość, rzetelność, solidność, prawdomówność, słowność i dotrzymywanie umów i terminów, dyskrecję i zdolność dochowywania tajemnic. Człowiekiem godnym zaufania jest ten, kto nie zawodzi w potrzebie, na kim można polegać w trudnych sytuacjach. Kto nie rzuca słów na wiatr i dotrzymuje przyrzeczeń, realizuje swe zobowiązania, dochowuje wierności i nie zmienia koniunkturalnie swych poglądów, sympatii i przyjaźni. Po drugie pojęcie to odnosi się również do nastawienia psychicznego, pozwalającego okazać komuś zaufanie. Jest to oczywiście zależne od tego, w jakim stopniu ktoś jest godny zaufania. Okazywaniu innym zaufania sprzyja wielkoduszność i obiektywizm w ocenie ludzi, także wyrozumiałość i niezbędna tolerancja. Sprzyja temu zdrowy rozsądek i liczenie się z innym człowiekiem, jego wartościami, także i z tym, że zaufanie okazane człowiekowi czyni go lepszym.

Zaufanie to wartość powszechna, uniwersalna, niezbędna we wszystkich sferach życia i współżycia ludzi. Jest ona zarówno wartością pożądaną i zalecaną, jak i strukturalną, naturalną zasadą i elementem oraz warunkiem wszelkiego współżycia. Jest ono niezbędna w życiu osobistym. Na tej zasadzie opiera się przyjaźń, małżeństwo i rodzina. Na zasadzie zaufania powierzamy ludziom własne tajemnice, udzielamy im pożyczek i przyjmujemy we własnym domu[19].

Zaufanie ma szczególne znaczenie w warunkach niewiedzy lub niepewności, związanych z nieznanymi lub niepoznawalnymi działaniami innych. W tym rozumieniu na zaufanie składają się dwa elementy: przekonania i ich wyrażenie w praktyce. Wiążą się z nim szczególne oczekiwania: „Zaufanie opiera się na opinii jednostki na temat zachowania się innej osoby w jakiejś sytuacji w przyszłości". Obdarzając zaufaniem, zachowujemy się, „jakbyśmy" znali przyszłość[20]. Zaufanie to oczekiwanie, które rodzi się w zbiorowości na temat regularnego, uczciwego i kooperującego zachowania innych członków wspólnoty w oparciu o wspólnie uznane normy. Zaufanie to coś więcej niż tylko bierne rozważanie przyszłych możliwości. Konieczne jest aktywne zmierzenie się z przyszłością przez podjęcie działań pociągających za sobą przynajmniej częściowo niepewne i niemożliwe do kontrolowania konsekwencje. Zaufanie ściśle wiąże się z wyrażeniem przekonań w działaniu[21].

J. R. Gibb uważa zaufanie za czynnik decydujący o ludzkim rozwoju[22]. Twierdzi, że szczególnie charakterystycznym procesem w rozwoju człowieka jest przechodzenie od strachu do ufności w kontaktach z innymi. Bardzo nieko-

[19] M. Michalik, *Wartość zaufania*, „Problemy Alkoholiczne" 2001, nr 4, s. 30–32.
[20] P. Sztompka, *Zaufanie*, Wyd. Znak, Kraków 2007, s. 69–70.
[21] Tamże, s. 70–71.
[22] Z. Ratajczak, *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, s. 100.

rzystne jest przyjęcie przez jednostkę postawy nieufnej – hamuje ją ona i powoduje sztywne wypełnianie nakazów roli, utrzymywanie ścisłego systemu kontroli i rozwijanie strategii obronnych. Osoby ufne natomiast są bardziej ekspansywne, otwarte na nowe doświadczenia, zastępują fasadę bezpośredniością[23].

Korzystne dla jednostki konsekwencje bycia ufnym są też silnie eksponowane w podejściu D. Johnsona, który ufność traktuje jako samospełniającą się przepowiednię. Jego zdaniem jednostka podejmująca decyzję o ufaniu partnerom w danej sytuacji, traktując ich jako osoby godne zaufania, wpływa na ich obraz sytuacji i prowokuje przejawianie przez partnerów zachowań zgodnych z własnym pierwotnym założeniem, a więc korzystnych dla siebie[24].

Rozszerzony obraz konsekwencji bycia ufnym przedstawił D. Gordon. Stwierdził on, iż jednostka silnie ufająca ma tendencję do oceniania partnera jako godnego zaufania, ma poczucie własnej adekwatności i wpływania na sytuację, przejawia otwarty i niezniekształcony wzorzec komunikowania się z partnerem, co wpływa na jakość interakcji i w efekcie podtrzymuje początkową ufność[25].

G. Giffin zauważa, iż następujące zmienne mają tendencje do wzrostu, gdy wzrasta zaufanie:

- akceptacja wpływu innych, kontroli ze strony innych;
- realistyczne ocenianie motywów innych;
- akceptacja różnorodności zachowań innych;
- akceptacja nieufności przejawianej przez innych;
- poszukiwanie kontroli raczej nad procesem aniżeli nad ludźmi;
- wolność w odbieganiu od opinii grupowej;
- komunikacja z innymi bardziej adekwatna (sprzężenie zwrotne);
- pozytywne emocje[26].

J. Michalski ocenia, że: „Zaufanie opiera się na akceptacji oczekiwań, które winny być symptomatyczne i ograniczone". Musimy więc oceniać sami, gdzie tkwią i jakie są granice zaufania[27].

Można wymienić trzy zasadnicze sfery życia człowieka, w których zaufanie ma wyraźny wpływ na jego funkcjonowanie, komfort psychiczny, a nawet poczucie szczęścia, czymkolwiek miałoby ono być. Pierwszą sferę stanowi życie osobiste człowieka, jego funkcjonowanie w kręgu rodzinnym i towarzyskim. Drugą sferą jest życie zawodowe, na które składają się relacje z innymi ludźmi uczestniczącymi w realizacji zadań produkcyjnych, usługowych, edukacyjnych itp. Sfera trzecia dotyczy tzw. życia publicznego, w którym każdy obywatel ma większy lub mniejszy udział, a w której to sferze w sposób nieraz bardzo dobit-

[23] Tamże, s. 110 i n.
[24] Tamże, s. 100–101.
[25] Tamże.
[26] Tamże.
[27] J. Michalski, *Zaufanie*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 9, s. 38–40.

ny ujawnia się wpływ zaufania na zachowania ludzi jako członków organizacji społecznych[28].

W sferze życia osobistego w wychowanku pojawią się tendencje do akceptowania innych, akceptowania motywów, które kierują działaniem innych, zwłaszcza bliskich osób, jak rodzice, dzieci, przyjaciele i znajomi. Wysoki poziom ufności sprzyja także osiąganiu swobody uchylania się od nacisku opinii grupowej. Osoby ufne będą prowokowały zachowania ufne swoich partnerów, będą miały większą skłonność do ujawniania swoich prawdziwych poglądów i odsłaniania własnych wartości[29].

Rozwijając diagnozę roli zaufania w sferze życia zawodowego, można wymienić trzy grupy zagadnień. Pierwsza z nich wiąże się z wpływem zaufania na relacje między ludźmi w sytuacjach, gdy jedna ze stron jest biorcą usługi, druga zaś – dawcą, a dawca pełni określoną rolę zawodową. Druga grupa problemów wiąże się z zaufaniem we wszelkich sytuacjach grupowego rozwiązywania problemów czy też wykonania zadań wspólnych. Najważniejszym rodzajem jest relacja przełożony – podwładny lub przywódca – członek grupy[30]. Trzecia grupa zagadnień związana ze sferą życia publicznego. Uważa się, że każda sytuacja, w której obywatel ma prawo lub obowiązek wybierania oraz gdzie ma do czynienia z ryzykiem straty, rodzi problem zaufania, problem wiarygodności instytucji politycznych i ich przedstawicieli oraz zaufania doń obywateli danego kraju, miasta, wsi itd.[31]

Ludzką egzystencję cechuje to, że jest aktywnie skierowana ku przyszłości. Wszelkie działania, jakie ludzie podejmują, zmierzają do uzyskania efektów przyszłych, następujących po akcie działania. Zaufanie jest nierozerwalnie związane z działaniem. Tak więc zaufanie okazuje się kluczem do zrozumienia społecznej egzystencji ludzi[32].

Aby żyć i funkcjonować w społeczeństwie, musimy ciągle podejmować „skoki w niepewności". Bez przerwy testować otaczający nas świat w poszukiwaniu tych osób, urządzeń, idei, które będą nam potrzebne, niezbędne. I tu z pomocą przychodzi właśnie zaufanie, ludzki pomost nad przepaścią niepewności[33].

Można opisać zaufanie w kilku aspektach. Przyjrzymy się najpierw zaufaniu pozycyjnemu, które kierowane jest do określonych ról społecznych, zawodów, stanowisk, urzędów, bez względu na to, kto je konkretnie zajmuje. Każdy, kto pełni rolę obdarzaną społecznym zaufaniem (np. duchowny, lekarz, adwokat), posiada z tego tytułu pewien wstępny „kredyt zaufania". I odwrotnie – każdy, kto pełni role obciążone społeczną nieufnością (np. spekulant, polityk), musi mozolnie przeżywać ten wstępny bagaż podejrzliwości. Inna odmiana zaufania

[28] W. Wosińska, Z. Ratajczak, *Sprawiedliwość i zaufanie interpersonalne w świetle współczesnych teorii i badań*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1988, s. 118–124.
[29] Tamże, s. 124.
[30] Tamże, s. 125 i n.
[31] Tamże.
[32] P. Sztompka, *Zaufanie*, dz. cyt., s. 12.
[33] Tamże, s. 18–23.

to zaufanie komercyjne, kierowane do towarów: produktów określonej marki, firmy, pochodzących z określonego kraju. Dalej spotykamy się z zaufaniem technologicznym – do rozmaitych skomplikowanych systemów technicznych (komunikacyjnych, energetycznych, informatycznych), które stanowią coraz bardziej niezbędną infrastrukturę naszego codziennego życia. Mamy jeszcze zaufanie instytucjonalne – do złożonych bytów organizacyjnych, angażujących liczne zbiorowości anonimowych uczestników (np. uniwersytet, bank). Najbardziej abstrakcyjną postać zaufania stanowi zaufanie systemowe, kierowane pod adresem całego systemu społecznego i jego uczestników (ustroju, cywilizacji, gospodarki)[34].

Uogólnienie

W projektowaniu modelu odpowiedzialności można wyróżnić co najmniej trzy jego wymiary:
- odpowiedzialność za projekt – plan w aspekcie prakseologicznym;
- odpowiedzialność za skuteczne działania;
- odpowiedzialność wobec instancji – grupy, pracodawcy itp.

Odpowiedzialność za projekt-pomysł warunkowana jest poziomem uzdolnień, zainteresowań oraz wyobrażeń podmiotów. Odpowiedzialność za działania ma nie dopuścić do negatywnych skutków w procesie wychowania. W procesie wychowania i edukacji podmiot musi dążyć do odpowiedzialności pozytywnej, a więc podejmowania gotowości do racjonalnego planowania, wykonania zadań zgodnie z projektem, kontroli procesu wychowania i oceny efektów zgodnie z przyjętymi normami[35]. W przypadku tego rodzaju odpowiedzialności normę, standard, przyjęte jako powszechnie obowiązujące, przyswojone i uwewnętrznione przez jednostkę, reguluje i harmonizuje układ mikrospołeczny. Stan taki oznacza respektowanie reguł, zasad, norm, a także dobrego obyczaju ze względu na ich znaczenie regulacyjne dla podmiotów współdziałających. Można tu mówić też o odpowiedzialności formalnej, która w procesie wychowania odnosi się do „obowiązkowości", „solidarności", „rzetelności" czy podporządkowania się ogólnej strategii.

W procesie wychowania dzieci i młodzieży można wyróżnić różne dziedziny ich doświadczeń życiowych i celowo organizowanej aktywności, np.: wychowanie przez naukę, pracę (co do której wykładnię metodologiczną ustalił Z. Wiatrowski [1985, 1993])[36], sport czy wychowanie przez sztukę (Wojnar 1990)[37].

---

[34] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002, s. 312.

[35] Z. Zwoliński, *Istota odpowiedzialności. Warunki formalne i granice*, „Etyka" 1993, nr 26.

[36] Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985; tenże, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1993.

[37] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. J. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990.

Z powyższego wynika, że rozumienie odpowiedzialności zmienne jest w zależności od podejścia, dziedziny, na tle której ją interpretujemy i opisujemy. Odpowiedzialność i zaufanie szczególnie w wymiarze podmiotowym prezentowane są jako rodzaj postawy czynnej z wieloma jej cechami i właściwościami psychicznymi. Zaczynając więc od umiejętności stawiania sobie celów (aspekt teleologiczny), realizacji planów (aspekt prakseologiczny), zrozumienia norm i zasad (aspekt etyczno-moralny), poprzez aktywną orientację, aż do poczucia autonomii.

Wszystkie te czynniki odgrywają bardzo istotną rolę w kształtowaniu podmiotowych form odpowiedzialności i zaufania. Na ile doświadczenia życiowego jednostki w zakresie możliwości wyboru i rozumienia skutków własnych działań człowieka – odpowiedzialność (i zaufanie) zmienia się z ponoszonej na podejmowaną. Ta faza przyczynia się w znaczny sposób do pozytywnego modelowania stosunków społecznych. Dążenie do przekształcenia mikro- i makrosytuacji ma na celu m.in. chronienie dobra innych osób.

Bibliografia

Albińska E., *Odpowiedzialność*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Branden N., *Odpowiedzialność – jak polegać na sobie i znaleźć sens życia*, Teta, Łódź 1999.

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, wyd. Jedność, Lublin–Kielce 2003.

Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.

Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.

Gurycka A., *Dzieci bierne społecznie*, WSiP, Warszawa 1974.

Handke M., *MEN o wychowaniu w szkole*, Wyd. MEN, Warszawa 1999.

Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*. [W:] tenże, *Książeczka o człowieku*, WL, Kraków 1987.

Karpińska A., *Edukacyjne tendencje XXI wieku*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2005.

Krzywonos-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój*, Impuls, Kraków 2007.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.

Matusewicz Cz., *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa–Poznań 1975.

Michalski J., *Zaufanie*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 9.

Michalik M., *Wartość zaufania*, „Problemy Alkoholiczne" 2001, nr 4.

Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny, red. A. M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1998.

Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Impuls, Kraków 2000.

Pytka L., *Aksjologia pedagogiczna*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Ratajczak Z., *Podmiotowość człowieka, szanse rozwoju i zagrożenia*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.
Szołtysek A. E., *Filozofia pedagogiki*, Wyd. ESSE, Katowice 2003.
Sztompka P., *Zaufanie*, Wyd. Znak, Kraków 2007.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości*, Wyd. IBE, Warszawa 2000.
Świda H., *Młodzież a wartości*, WSiP, Warszawa 1979.
Tyszkowa M., *Wartości w świecie dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań 1984.
Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1993.
Wosińska W., Ratajczak Z., *Sprawiedliwość i zaufanie interpersonalne w świetle współczesnych teorii i badań*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1988.
Wojcieszka B., Grzelak J., *Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje*. [W:] *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, red. A. Biela i in., Wyd. Humianiora, Poznań 1995.
Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia, red. J. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990.
Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Tow. Naukowe KUL, Lublin 1992.
Zwoliński Z., *Istota odpowiedzialności. Warunki formalne i granice*, „Etyka" 1993, nr 26.