

Alicja Żywczok

Moralne i edukacyjne konsekwencje intelektualizmu etycznego

Chowanna 1, 69-87

2016

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.



Alicja Żywczok

Uniwersytet Śląski

Moralne i edukacyjne konsekwencje intelektualizmu etycznego

Wprowadzenie

Polemika z indywidualistycznym intelektualizmem etycznym wymaga przypomnienia jego głównych założeń, a także przeanalizowania konsekwencji tejże koncepcji etycznej dla procesu wychowania współczesnych ludzi. Krytyczne postrzeganie zapoczątkowanego przez Sokratesa intelektualizmu etycznego nie wyklucza pewnych zalet koncepcji, między innymi upowszechnienia zgodności myślenia z działaniem, wzbogacenia epistemologii o sposób rozumowania indukcyjno-dysjunktywnego czy metody dyskursu: elenktyczną i majeutyczną (do dziś korzystają z nich dydaktycy), niegdyś skłaniające obywateli do demokratycznej partycypacji politycznej¹. Znane i wciąż używane stwierdzenie: „wiem, że nic nie wiem”, stanowi wyznanie pokory intelektualnej i motywuje współczesnych ludzi do wysiłku poznawczego oraz rozpoznawania i odkrywania „punktów nieoznaczonych” w nauce.

Mimo niewątpliwych walorów koncepcji etycznej Sokratesa dostrzegłam również kryjące się w niej zagrożenia, które mogą manifestować się w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Identyfikacja skutków moralnych i edukacyjnych intelektualizmu etycznego skłoniła mnie do wysunięcia następujących tez, które spróbuję uzasadnić:

Teza 1: Intelektualizm etyczny (mimo dobrych intencji jego twórcy i kontynuatorów) sukcesywnie przyczyniał się do inercji moralności

¹ M.L. Gąsiorowski: *Postać Sokratesa w ujęciu Hannah Arendt*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54, s. 175.

i zastoju rozwoju moralnego przedstawicieli epok minionych i współczesnych, zwłaszcza dzielących poglądy sokratejskie.

Teza 2: Intelktualizm etyczny związany z jednostronnym angażowaniem sfery intelektualnej człowieka i przekonaniem, że wystarczy rozwinąć procesy poznawcze, aby nastąpiło uwewnętrznienie przyswojonych pamięciowo bądź polisensorycznie wartości (interioryzacja), zasad etycznych i norm moralnych (internalizacja), znacznie utrudnił prawidłowy proces wychowania moralnego kolejnych pokoleń.

Teza 3: Intelktualizm etyczny, pomijając znaczenie emocjonalności, uczuciowości² czy wolitywności³ człowieka, zakwestionował również podstawowe podpory ludzkiego rozwoju moralnego, między innymi wzruszenia, sentymenty, marzenia, intuicję, wyobrażenia, uznając je za komponenty irracjonalne, a tym samym niekonieczne w akcie i procesie wychowania młodego pokolenia.

Teza 4: Większość współczesnych nauczycieli reprezentuje stanowisko intelektualizmu etycznego i konsekwentnie korzysta z jego założeń (świadomie lub nie) w toku realizacji programu wychowawczego i celów kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej oraz wyższej.

Teza 5: We współczesnej polskiej szkole próbuje się realizować program kształcenia moralnego, podczas gdy rozwój moralny uczniów wymaga przede wszystkim sprawnej realizacji procesu wychowania moralnego.

Teza 6: Nauczyciele są przekonani, że wychowują młode pokolenie za pośrednictwem metod kształcenia, popełniają zatem błąd, który proponuję nazywać **błędem intelektualizmu etycznego**.

Uzasadnienie wyliczonych tez powinno inspirować nauczycieli do weryfikacji stereotypów dotyczących sposobów kształtowania sfery moralnej dzieci i młodzieży. Można mieć nadzieję, że świadomość skutków intelektualizmu etycznego pozwoli dostrzec w nim przyczyny tak wolno przebiegającego reformowania dzisiejszej szkoły – przeprowadzania zarówno zmian mentalnych, jak i infrastrukturalnych.

² Nie chodzi również o lansowanie **emotywizmu** (łac. *emotus* – ‘poruszać, wzruszać’), tzn. przeświadczenia, że podstawą ludzkich sądów o świecie są afekty, emocje i uczucia.

³ **Woluntaryzm** (łac. *voluntas* – ‘wola’) to termin stosowany na oznaczenie doktryn lub prądów filozoficznych, których przedstawiciele uzasadniają większość zjawisk działaniem woli i uważają ją za siłę sterującą przebiegiem wydarzeń. W psychologii przełomu XIX i XX wieku, na przykład Wilhelma Wundta i Williama Jamesa, woluntaryzm występował w postaci poglądu, zgodnie z którym procesy wolicjonalne stanowią podstawę życia psychicznego człowieka.

Założenia filozoficzne intelektualizmu etycznego – rekonstrukcja i reinterpretacja

Intelektualizm etyczny (łac. *intellectus* – ‘rozumienie, zdolność pojmowania, rozum’) stanowi koncepcję etyczną sformułowaną po raz pierwszy przez Sokratesa. Urodzony w Atenach około 469 roku filozof był synem rzeźbiarza Sofroniska i znanej z Platońskiego *Fedona* położnej Fajnarety. Początkowe zainteresowania Sokratesa przyrodą i matematyką, ujawnione prawdopodobnie pod wpływem Anaksagorasa, uległy zmianie na rzecz problematyki społeczno-moralnej. W dziełach Arystotelesa Sokrates jest przedstawiany jako filozof, który przedmiotem swych dociekań czyni zagadnienia moralne podbudowane logicznie i wywodzone metodologicznie z najbardziej ogólnych ujęć opartych na rozumowaniu i wnioskowaniu.

Kwintesencją koncepcji Sokratejskiej jest stwierdzenie, że o moralnym zachowaniu człowieka decyduje przede wszystkim świadomość moralna, tj. wiedza o wartościach moralnych. Trzon tej etyki stanowi również zagadnienie dobra osiągalnego jedynie w czystym poznaniu. Bez wiedzy o dobru, zdaniem Sokratesa, niemożliwe jest podejmowanie właściwych działań moralnych. Natomiast dysponowanie tą wiedzą skłania człowieka do postępowania zgodnego z nią, zatem wiedza stanowi podstawę dobra moralnego, zło moralne zaś powstaje zawsze z niewiedzy. Dobro to racjonalny czynnik duszy opanowujący to, co w niej irracjonalne, na przykład instynkty, namiętności. To również rodzaj reprezentacji rozumu (a nie na przykład woli). W takim ujęciu dobro zostało ukazane raczej jako problem do umysłowego rozeznania niż normatyw postępowania. Najwyższym celem etyki Sokratesa jest zdobycie pojęciowego oglądu dobra i dyskursywne (nie intuicyjne, które opiera się głównie na mniemaniach) zagłębianie się w nim.

Cnotą i dzielnością duszy nie jest motywacja czy wysiłek usposabiający człowieka do określonego postępowania, ale poznawanie dobra w dialektycznym dyskursie. Wiedza o cnocie i cnota są tym samym, zatem cnota nie oznacza tu jakiejś nowej jakości ludzkiego działania, ale ukierunkowanie na wiedzę, dzięki której osiąga się znawstwo dobra. Chodzi głównie o to, aby mieć rozeznanie dobra i rozumowo opanować pojęcie „człowiek dobry”. Dla Sokratesa problemem jest nie to, w jaki sposób ludzie w swej egzystencji stają się dobrymi, ale to, co w aspekcie dobra znaczy cnota jako taka. To zaś osiąść mogą jedynie ludzie mądrzy, rozważni, którzy potrafią wznieść się na wyżyny poznania moralnego dobra – elita (*aristoi*).

Uznanie dla postawy i przekonań etycznych Sokratesa wyrażali jego następcy, między innymi Ksenofont, Simmias, Kebes, Ajschines⁴. Hannah Arendt natomiast dostrzegła pewne elementy działalności Sokratesa tworzące niebezpieczeństwo dla potomnych; miała na myśli dwóch uczniów Sokratesa – Alcybiadesa i Kritiasza, którzy nauczanie Sokratesa doprowadzili do skrajności i – poprzestając wyłącznie na negowaniu i cynizmie – stali się zagrożeniem nie tylko dla ówczesnej państwowości, lecz także dla spadkobierców spuścizny filozoficznej Sokratesa⁵. Twierdzenie Parmenidesa, że „być i myśleć jest tym samym”, podobnie jak refleksje Kartezjańskie, w których centrum znalazło się przeżywanie siebie jako podmiotu poznającego oraz przeżywanie pewności jako ostatecznego kryterium prawdy, uczyniły niemałe spustoszenie w etyce teoretycznej i stosowanej. Stwierdzenie: „Cogito ergo sum”, utrwaliło w świadomości kolejnych pokoleń przekonanie, że umysł najściślej koresponduje z bytem i zbliża człowieka do osiągnięcia nieśmiertelności⁶.

To akcentowanie znaczenia wiedzy w sferze moralnej stanowi zarazem wyróżnik stanowiska nadrzędnego wobec intelektualizmu etycznego – racjonalizmu etycznego, nazywanego także racjonalizmem pragmatyczno-etycznym. U podstaw zasadniczej tezy racjonalistów głoszącej nieograniczone rozszerzenie kompetencji rozumu leży w gruncie rzeczy motyw pozaracjonalny – wiara w moc rozumu. Wynika to z przeświadczenia, że jeśli do tej pory nie wszystko zostało rozumowo poznane i racjonalnie wytłumaczone, to nie dlatego, że istnieje jakaś sfera tajemnicy, lecz jedynie z powodu przejściowych trudności rozumu, który nie wypracował jeszcze odpowiednich narzędzi poznawczych. Racjoniści uważają, że istnienie tajemnic jest jedynie tymczasowe – po pewnym czasie zostaną one z pewnością rozświetlone. W przekonaniu racjonalistów rozum jest zdolny nie tylko wyjaśnić tajemnice, lecz także zapobiec złu, nieszczęściom, demoralizacji. Taką naiwną wiarę we wszechmoc rozumu łatwo daje się wykryć w głównych ideach racjonalizmu oświeceniowego. Odrzucenie możliwości intuicyjnego uchwycenia pewnych zasad wiedzy do radykalnego konwencjonalizmu, a wykluczenie jakiegokolwiek *a priori* prowadzi do racjonalizmu typu neopozytywistycznego⁷. Ponadto racjoniści, którym nie udało się w zadowalającym stop-

⁴ J. Legowicz: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 139, 144, 145.

⁵ H. Arendt: *Myslenie*. Przeł. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1991.

⁶ A.M. Nowik: *Kartezjańskie sformułowanie „cogito ergo sum” w aspekcie metody uprawiania filozofii*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54.

⁷ W. Strózewski: *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005, s. 451–453.

niu wyjaśnić rzeczywistości i znaleźć właściwego kryterium prawdy, są narażeni na sceptycyzm.

Ideał człowieka rozumianego jako *animal rationale* od dawna przestał być jedynym, jaki obowiązuje. Zakwestionowany przez Sigmunda Freuda, a odrzucony przez egzystencjalistów, między innymi Sørensa Kierkegaarda, nie mógł już zwodzić swą absolutyzacją rozumu. Dziś racjonalści w swoich założeniach zwracają uwagę myślicieli na konieczność uzupełnienia racjonalizmu składnikami pozarozumowymi, na przykład sumieniem, uczuciowością wyższą, intuicją, motywacją, aktywnością wyobraźni, ekspresją twórczą.

Polemika z racjonalizmem nie służy w tym wypadku eksponowaniu irracjonalizmu, ale zrozumieniu konieczności odwoływania się, zwłaszcza w procesie wychowania człowieka, do różnych sfer jego funkcjonowania: rozumowej, emocjonalnej, uczuciowej, wolicjonalnej, moralnej, duchowej. W wychowaniu moralnym oddziaływanie tylko na intelekt nie wystarcza. Wiedza o tym, co jest dobrem, a co złem, rzadko skłania człowieka do właściwego postępowania. Złodziej na ogół wie, że kradnie, a więc, że czyni źle, a mimo to dopuszcza się kradzieży. Kłamca ma świadomość, że nie mówi prawdy, a mimo to ucieka się do kłamstwa. Intelektualizm etyczny oparty na przekonaniu, że w procesie umoralniania ludzi wystarczy samo uświadomienie etyczne, jest błędem w wychowaniu⁸ popełnianym już w czasach Sokratesa.

Racjonalizm, mimo swej atrakcyjności i długiego trwania, tzn. odradzania się w różnych odmianach w wielu okresach historycznych, rodzi wciąż niebezpieczeństwa, których przejawy przeanalizuję i zinterpretuję w tym artykule, zachęcając do wartościowania założeń filozoficznych i etycznych tego nurtu oraz weryfikacji poglądów na temat edukacji aksjologicznej, wychowania moralnego, tzn. wdrażania dzieci i młodzieży do reprezentowania wartości moralnych.

Przejawy intelektualizmu etycznego w instytucjach edukacyjnych

Intelektualizm etyczny nie tyle wkraść się do współczesnej szkoły, ile ewidentnie ją zdominował. Wychowywanie uczniów zostało wyparte przez informowanie; oddziaływaniem szkolnym została objęta wyłącznie sfera intelektualna dzieci i młodzieży, natomiast rozwój emocjonalny, uczuciowy, wolicjonalny czy duchowy są z niego niemalże wyłączone. O rezultatach wychowawczych decydują na ogół spontaniczne mechanizmy grupowe, na przykład odniesienia porównawczego, które

⁸ K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964, s. 94–95.

mogą modyfikować wyliczone sfery funkcjonowania ucznia. Jest to jednak proces nieukierunkowany i niekontrolowany przez grono pedagogiczne. Zatem odpowiedzialność za pozaintelektualny rozwój młodego pokolenia została powierzona innym podmiotom: rodzicom, pracownikom środków masowego przekazu, tzn. ludziom, którzy nie zajmują się profesjonalnie kształtowaniem emocjonalności, uczuciowości wyższej, wolitywności czy duchowości człowieka, natomiast dbają o realizację celów komercyjnych, ekonomicznych bądź ideologicznych.

W szkołach – od szkoły podstawowej po uniwersytet – szerzy się wiedzę, nie pomagając uczniom w jej asymilowaniu, rzadko kształtuje się wrażliwość sumienia, umiejętność samopoznania i rozumienia natury ludzkiej, rzadko motywuje się uczniów do wnikania w przyczyny i skutki własnego postępowania. Nie wspiera się również krystalizowania sądów moralnych czy budzenia motywów do działania. Przerost intelektualizmu ujawnia się również w tym, że młodzież zna zasady i wartości moralne (tzn. potrafi posługiwać się ich nazwami, gdyż zostały jej podane), lecz nie kojarzy ich z indywidualnym doświadczeniem życiowym, traktuje te zasady i wartości jak slogany nieniosące atrakcyjnej treści⁹. Reprezentowanie przez niektórych nauczycieli poglądów nominalizmu aksjologicznego nie pomaga uczniom w sprawnym przekładaniu wartości na wzorce postępowania.

Wśród innych przejawów intelektualizmu etycznego w polskiej szkole warto wyliczyć również:

- redukcjonistyczne postrzeganie ucznia jako podmiotu uczącego się (rzadziej podmiotu doświadczającego, przeżywającego emocje, uczucia czy wzruszenia);
- moralizatorstwo nauczycieli (werbalne przeciwstawianie zasad, norm i wartości moralnych instynktownemu postępowaniu człowieka, wykazywanie doniosłości pierwszego i znikomości drugiego czynnika);
- niewystarczające aktywizowanie sfery deontycznej uczniów (zgoda na permissywność wychowanków);
- ograniczanie terenu kontaktu nauczyciela z uczniami do gmachu szkoły, ewentualnie jej najbliższego otoczenia;
- pomijanie w wychowaniu szkolnym woli, wyobraźni, intuicji, marzeń, nastroju, wzruszeń, sentymentów ucznia;
- udzielanie pierwszeństwa kształtowaniu raczej poglądów niż przekonań i postaw;

⁹ E. Smółka: *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy: Wydawnictwo „Maternus Media”, 2005, s. 207, 208.

- większy nacisk na rozwijanie indywidualności związanej z inteligencją niż na formowanie charakteru i osobowości uczniów;
- prymat wartości i norm moralnych deklarowanych nad rzeczywistymi, tzn. czynami, postępowaniem;
- wyższość dyscypliny szkolnej i zdyscyplinowania uczniów nad budowaniem przyjaznej atmosfery w klasie, szkole;
- przewaga rywalizacji zespołów nad integracją wewnątrzszkolną; pobudzanie nastawienia na konkurencję w zakresie wyników uczenia się, rozwoju zainteresowań i uzdolnień specjalnych uczniów;
- redukcja kreatywności nauczycieli i uczniów jako obszaru należącego do strefy nieracjonalnej, a zatem niekoniecznej (zamiast twórczości - rekonstrukcja, zamiast unikalności - kult powszechności);
- rozrost działań pozornych (uleganie wrażeniu użyteczności pewnych działań) wynikający z nieumiejętności wyłonienia priorytetów i reprezentowania postawy konsekwencji życiowej;
- encyklopedyzm, czyli tendencja do gromadzenia wiedzy, nie zaś jej poszukiwanie i odkrywanie;
- przewaga werbalizmu nad metodami niewerbalnymi (na przykład rzadkie wykorzystywanie dramy);
- uprzywilejowanie wybranych procesów poznawczych: myślenia i pamięci, kosztem koncentracji uwagi i spostrzegania wielozmysłowego;
- prymat przekazywania wiadomości i informacji nad budzeniem ciekawości i fascynacji daną dziedziną nauki czy pielęgnowaniem zamiłowań;
- budzenie zdziwienia raczej osiągnięciami techniki niż środowiskiem społecznym i przyrodniczym;
- przyzwyczajanie do egzaminowania uczniów; maniera stałego oceniania (zwłaszcza za pomocą techniki testów) wyników uczenia się;
- dominacja metod podawania wiedzy (na przykład wykładu), poszukiwania wiedzy (rozmowa, dyskusja, pogadanka) i metod mieszanych w stosunku do aktywizujących;
- aktywizm redukujący kontemplatywność, refleksyjność oraz autoanalizę.

Rozważenia wymagają szczegółowe metody, jakimi posługują się nauczyciele w procesie wychowania, gdyż świadczą o utrzymującym się niezmiennie intelektualizmie etycznym. Badania efektywności funkcjonowania szkoły, między innymi źródeł niepowodzeń i sukcesów uczniów w nauce, potwierdzają niewielkie umiejętności metodyczne większości obserwowanych nauczycieli. Słaba znajomość metodyki nauczania i wychowania (zwłaszcza moralnego) rodzi zaniepokojenie badaczy zjawiska

i skłania do refleksji¹⁰. Czy wychowawcza grupa **metod modelowania** (inaczej: osobistego wpływu wychowawcy), znana powszechnie jako dawanie dobrego przykładu, identyfikacja z innymi i naśladowanie ich sposobu bycia, ma pozostać jedyną szansą na prawidłowy rozwój moralny i etyczny młodego pokolenia? Naśladowanie rodziców, nauczycieli i rówieśników stanowi w tym zakresie dość ubogi repertuar działań wychowawczych, zwłaszcza jeśli wyliczone podmioty nie reprezentują wzorów osobowych najwyższej jakości. W tej grupie metod znajdują się również inne: sugestia, perswazja, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty, którymi nauczyciele posługują się sporadycznie.

Grupą metod stosowaną w szkole są również **metody wpływu sytuacyjnego**, takie jak: nagradzanie, karanie, instruowanie, przydzielanie ról lub funkcji (prowokacja bądź presja sytuacyjna). Ale już organizowanie doświadczeń aksjologicznych, wiążące się z aranżowaniem sytuacji wychowawczych dostarczających pozytywnych przeżyć moralnych i ćwiczeniem unikania przykrych przeżyć przez podejmowanie właściwych decyzji, należy do rzadkości. Trening (inaczej: metoda ćwiczeń) polegający na powtarzaniu pewnych czynności aż do wytworzenia nawyku jest powszechnie stosowany w kształceniu szkolnym, ale z pewnością nienadużywany w procesie wychowania szkolnego. Szkoła kojarzy się raczej z treningiem poznawczym (na przykład mnemotechnicznym czy szybkiego czytania) niż z treningiem empatii, dojrzałości emocjonalnej czy wrażliwości etycznej. Sarkastycznie chciałoby się dodać, że w sieci skojarzeniowej uczniów lepiej zapisało się słowo „tresura” niż „trening”, profesjonalny, analityczny wywód wymaga jednak powstrzymania się od stylu ironisty i skoncentrowania na rzetelnej argumentacji.

Metody takie jak **nadawanie znaczenia** różnym obiektom, zdarzeniom, które mają doprowadzić do ukształtowania w wychowankach określonych postaw moralnych, są zupełnie pomijane. Doskonalenie rozumienia sensu i znaczenia rzeczy, faktów i artefaktów, mające fundamentalny udział w procesach wartościowania, interioryzacji, internalizacji oraz introcepcji wartości, zostało zmarginalizowane, a zatem nie jest przez nauczycieli powszechnie praktykowane. Podawane uczniom nazwy wartości, „oglądane z bezpiecznej odległości w szkolnym laboratorium” pozostają w sferze intelektualnej, nie inicjując żadnej przemiany wewnętrznej. Aby proponowane wartości miały dla ucznia znaczenie osobiste, powinien on emocjonalnie je przeżywać, a doświadczając ich, kształtować bądź modyfikować własne postępowanie.

¹⁰ Z. Kwieciński: *Praca w szkole jako złudzenie. Studium przypadku*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 250.

Należy jeszcze wspomnieć o kolejnej grupie metod wychowania – **metodach wpływu społecznego**, wśród których na szczególną uwagę zasługują metody: kształtowania norm grupowych, przekształcania struktury grupy czy ukierunkowania wewnątrzgrupowej kontroli. Metody te wymagają dużego zaangażowania nauczyciela i umiejętności dyskretnej ingerencji w grupy rówieśnicze, zwłaszcza nieformalne, tak, aby możliwa była w nich realizacja celów wychowawczych. Nauczyciele korzystają z wychowawczych i profilaktycznych zasobów tych metod głównie wtedy, gdy organizują wybór przewodniczącego/wójta/starosty klasy, jednak, niestety, trudno przywołać inne sytuacje szkolne, które dowodziłyby eksploatacji metod wpływu społecznego.

Inną bardzo zaniedbaną w procesie wychowania szkolnego grupą metod są **metody kierowania samowychowaniem**, do których należą: refleksja nad sobą (na przykład nad ideałami życiowymi, celami, dążeniami, planami, przekonaniem, wartościami, postawami) prowadząca do samoświadomości i samopoznania; samokontrola zachowania; adekwatna samoocena; autokorekta; autokreacja wynikająca z kompetencji biograficznej. W trakcie lekcji uczniowie niezwykle rzadko mają możliwość zastanowienia się nad sobą: wyliczonymi szczegółowymi komponentami, częściej krystalizują swe poglądy, czyli stanowisko intelektualne.

Niniejsze analizy prowadzą do sceptycznego wniosku, iż **we współczesnej polskiej szkole odbywa się wyłącznie proces kształcenia uczniów**, natomiast proces wychowania (zwłaszcza wychowania moralnego¹¹) odbywa się spontanicznie jako przypadkowy skutek działań dydaktycznych nauczycieli. Nawet zajęcia pozalekcyjne, na przykład koła zainteresowań, rzadko służą celom wychowawczym, częściej kształcącym bądź samokształcącym.

Przejawem intelektualizmu etycznego jest, w moim przekonaniu, również **architektura budowli i wnętrza szkół** świadcząca o tym, że są to instytucje kształcące, nie wychowujące. Poza tzw. wyspami oporu edukacyjnego i szkołami eksperymentalnymi, których założyciele próbowali przełamać schematyzm infrastrukturalny i zaproponować oryginalne rozwiązania zagospodarowania przestrzeni szkoły i jej otoczenia, budynki polskich szkół wyglądają podobnie, a ich wnętrza również niewiele się różnią: kręte korytarze przypominają labirynt, wielość takich samych drzwi, zwłaszcza w wielkiej szkole miejskiej, utrudnia uczniom rozpoznanie swej klasy. Surowość ścian i brak przytulności wyraźnie różnią szkołę od domu rodzinnego, wywołując w dzieciach poczucie obcości i zagubienia. Głośne dzwonki międzylekcyjne naśladują

¹¹ Nieco bardziej pozytywnie ocenia się na przykład proces wychowania patriotycznego.

sygnały ostrzegawcze – alarmy związane z kataklizmami i katastrofami – które w tym wypadku zostają skojarzone zarówno z paroma minutami wytchnienia podczas przerwy, jak i początkiem nowego napięcia psychicznego na kolejnej lekcji. Poczucia osamotnienia, zwłaszcza uczniów z klas 0–III, nie łagodzi „ciepły” kontakt indywidualny dzieci z nauczycielem, gdyż, jak twierdzą nauczyciele, na taki brakuje czasu. Nawet praca na dywanie nie daje najmłodszym uczniom poczucia swobody, gdyż ich silna potrzeba ruchu każdego dnia zostaje zablokowana na kilka godzin.

Uczniowie starsi mają pod tym względem jeszcze trudniejszą sytuację, gdyż siedzą kilka godzin w rzędach ławek skierowanych na „ośrodek wszelkiej wiedzy” – nauczyciela. Uczniowie słabo komunikują się wzrokowo z sobą, nie można więc oczekiwać szybkiej integracji kilkudziesięciu osób. Ten centralizm w usytuowaniu nauczyciela i pomocy dydaktycznych (na przykład tablicy, map) nie wynika jedynie z pragmatyzmu i zasad dydaktyki, stanowi raczej relikwyt przeszłości, konserwatywną blokadę kreatywności wynikającą z zachwianego poczucia bezpieczeństwa nauczycieli, ich lęku przed grupą uczniów.

Forma organizacyjna niemal każdej lekcji mogłaby być inna, dostosowana do tematyki, a lekcja przeprowadzona pogładowo. Lekcja może przypominać dzieło sztuki. Każde wnętrze klasy powinno wyglądać inaczej, na przykład **pracownia fizyczna** może rodzić skojarzenia z planetarium czy obserwatorium astronomicznym. **Pracownia biologiczna** może zostać urządzona na wzór oceanarium; zupełnie niewskazane z powodów humanitarnych i ekologicznych jest gromadzenie eksponatów martwych organizmów zanurzonych w formalinie, natomiast zalecane – tworzenie mandali z sypkich przypraw, ziół i kwiatów, nasion różnych roślin. Można czasem skorzystać z najlepszego sprzętu multimedialnego, żeby jak najdokładniej obrazować środowisko przyrodnicze, pobudzając przy tym wyobraźnię uczniów. Warto jednak pamiętać, że najdoskonalszą pracownią biologiczną stanowi przyrodnicze środowisko naturalne, które tworzy osobiwe warunki do czynnego kontaktu uczniów z biosem i zastosowania zasady pogładowości bezpośrednio. W **pracowni historycznej** powinny się mieścić rekwizyty z odległej przeszłości, jednak nie w postaci zakurzonych, podartych map, ale budzących zaciekawienie pamiątek rodzinnych, szkolnych, lokalnych, które skłaniają uczniów do afirmacji trzech kategorii temporalnych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, oraz inspirują do zastanawiania się nad historią własnej rodziny, regionu i kraju. Obrazy olejne wydarzeń historycznych namalowane przez uczniów mogą stanowić cenny środek dydaktyczny i równocześnie ozdobę pracowni.

Pracownia polonistyczna nie może być pozbawiona biblioteczki z dostępnymi dziełami literatury światowej, po które sięgają uczniowie

w dowolnej chwili, interpretując ruchem utwory literackie (jak zaleca się w przypadku biblioterapii ekspresyjnej¹²). Zasoby pracowni uczniowie wzbogacają zbiorami własnych utworów poezji czy prozy. Organizowanie w pracowni wieczorów literackich, konkursów literackich i recytacji klasowych, szkolnych i międzyszkolnych powinno stać się tradycją szkoły. Gazetka ścienna, a także redagowana przez uczniów gazeta internetowa (na stronie WWW szkoły), w której uczniowie zamieszczają swe utwory opiniowane przez społeczność szkolną, służyłyby zapobieganiu sporadyczności ćwiczeń literackich.

Pracownia artystyczna nie może być pozbawiona sztalug, dłut rzeźbiarskich, materiałów do wyrobów z gliny, drewna, tkanin; instrumentów muzycznych, mikrofonów. Aby sala taka była atrakcyjna dla uczniów, może przypominać studio nagrań albo szkołę tańca. **Pracownia teatralna** może służyć realizacji celów relaksacyjnych, terapeutycznych (psychodrama) i rozwijaniu ekspresji uczniów, ich umiejętności retorycznych, emisji głosu. Zbudowanie sceny, chociażby prowizorycznej, która nie będzie pulpitem dla nauczyciela, pobudzi wychowanków do tworzenia inscenizacji, wystawiania dzieł literatury i prezentowania ich najpierw kolegom i koleżankom z innych klas, a następnie członkom rodziny oraz przedstawicielom środowiska lokalnego, na przykład mieszkańcom domów pomocy społecznej, domów dziecka. W ten sposób dzieci przełamują rozleniwienie, nieśmiałość oraz kształtują w sobie odwagę, uczynność, gościnność, budują motywację altruistyczną.

Na terenie zielonym otaczającym szkołę powinny być przygotowane nie tylko boiska sportowe, lecz także altany, w których zaprzyjaźnione grupy mogłyby spędzać czas na rozmowach i grach, domki na niskich drzewach zachęcające młodsze dzieci do odosobnienia, wyciszenia i zabaw tematycznych. Obecne młode pokolenie będzie w przyszłości decydować o tym, jakie warunki zapanują w hospicjach, szpitalach i domach pomocy społecznej. Dorośli otrzymają dokładnie to, co zaoferowali pod względem uczuciowym i instytucjonalnym swym potomkom.

Podane przykłady organizacji przestrzeni szkolnej służyły zobrazowaniu różnicy między projektowaniem instytucji kształcącej a projektowaniem instytucji wychowującej młode pokolenie. Współczesne szkoły sprawiają wrażenie instytucji, których twórcy nie pomyśleli o dzieciach i dzieciństwie, ale wyłącznie o ich umysłach, choć i w tym wypadku mam wątpliwości, czy wystarczająco zadbano chociażby o rozwój intelektualny uczniów. Ten wymaga przecież uwzględnienia oddziaływania

¹² K. Krasoń: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej, kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty - inspiracje - obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2004.

odpowiednich bodźców, na przykład wywołujących zdziwienie, zaskoczenie, zachwyt, fascynację, radość, zadumę. Jeżeli członkowie społeczeństwa odpowiedzialnie traktują proces wychowania, to szkoły nie powinny wyglądać gorzej niż banki czy hipermarkety, choć obiekty te pełnią zupełnie inne funkcje. Zatem wciąż aktualne jest pytanie o priorytety Polaków i o stereotypy utrudniające zmiany mentalne dotyczące wielu dziedzin życia zbiorowego. Nie wszystko można usprawiedliwić sytuacją finansową kraju, a już z pewnością nie wielowiekowe zaniedbywanie instytucji oświatowych.

Edukacja aksjologiczna czy wychowanie moralne? Rewitalizacja uczuciowych, wolicjonalnych i duchowych składników osobowości uczniów

Jeszcze nie tak dawno główny cel szkoły formułowano jako realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, co wyraźnie pokazuje zasadniczy kierunek, jaki wyznaczono tejże instytucji pełniącej przede wszystkim funkcje kształcące. Mimo uregulowań prawnych w postaci zmiany zapisów ustawowych – przeformułowania głównego celu szkoły na realizację procesu wychowawczo-dydaktycznego – priorytety nauczycieli i dyrektorów szkół nie uległy zmianie, nikt z nich nie jest też rozliczany z rezultatów działań wychowawczych. Obecnie liczą się głównie wyniki dydaktyczne, natomiast frekwencję uczniów oraz ocenę z zachowania uważa się za wskaźniki wysiłków wychowawczych nauczyciela i uczniowskich postępów w tym zakresie.

W sytuacji anomii moralnej panującej we współczesnej szkole proponuję zająć się najpierw najważniejszym problemem: należy **na nowo sformułować zasadniczy cel szkoły, polegający na realizacji procesów wychowawczego i dydaktycznego**; takie rozdzielenie celów nakładałoby na nauczycieli konieczność projektowania działań wychowawczych nie przy okazji prowadzenia lekcji, czyli nauczania, ale osobno w ramach na przykład organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych uczniów. Łatwiej byłoby wówczas dokonać bilansu postępów w zakresie odmiennych przeciwieństw sfer rozwoju ucznia: poznawczej i społeczno-moralnej. Zmiany w zapisach ustawowych powinny procentować w zakresie wdrażania uczniów do rozumienia i asymilowania humanistycznych wartości oraz reprezentowania pożądaných postaw moralnych, egzystencjalnych, społecznych, kulturowych, ekologicznych, intra- i interpersonalnych.

Wprowadzając w procesie wychowania pewne zagadnienie etyczne, nauczyciel nie powinien wyliczać wynikających z niego nakazów (obowiązków) bądź zakazów, ale **aranżować sytuacje, w których dana**

norma moralna (vs wartość) ma zastosowanie, za pomocą odwoływania się do doświadczenia uczestników lekcji, zajęć pozalekcyjnych czy spotkania pozaszkolnego. Istotna jest łączność nazwy wartości z działaniem rodzącym określone przeżycia emocjonalne i uczuciowe. Friedrich Wilhelm Foerster uważa, że „nie można prowadzić dziecka przez dedukcje moralne do doświadczenia moralnego, tylko na odwrót – najpierw treść moralna musi zostać przeżyta, a dopiero potem skojarzona z pojęciem, by operować nim na sposób intelektualny”¹³, w tym filozoficzny. Proponując uczniom pewien cykl tematyczny (na przykład analizę zakazu etycznego „nie kradnij”), pedagog radził postępować zgodnie z następującym schematem:

1. Rozważyć znaczenie poszanowania cudzej własności, na przykład w domu, szkole, parku, hotelu, kinie; poruszyć kwestię dbałości o rzeczy pożyczone lub wypożyczone; omówić niechęć do wyzyskiwania cudzych dóbr, na przykład pracy rodziców, rodzeństwa lub obcych.
2. Rozważyć (na podanych przez uczniów przykładach) czynniki zewnętrzne drobnych form kradzieży: sytuacje, okoliczności, warunki życiowe, oraz czynniki wewnętrzne: zadatki, skłonności, pokusy i przyzwyczajenia, prowadzące człowieka do przekraczania tego zakazu.
3. Rozważyć konsekwencje przekroczenia zakazu moralnego dla sprawcy: wpływ nieuczciwości na samopoczucie i charakter sprawcy kradzieży, na jego stosunki z innymi ludźmi, szacunek dla samego siebie, samoocenę, rozwój społeczny i moralny, poczucie szczęścia, satysfakcji z życia, sukces edukacyjny i zawodowy.
4. Rozważyć sposoby przeciwdziałania złamaniu danej zasady moralnej, metody wychowania i samowychowania w duchu uczciwości¹⁴.

Mimo iż niewątpliwym osiągnięciem stanowiska intelektualnego zaproponowanego przez Foerstera jest zastąpienie pamięciowego przyswajania treści refleksją, na pewien niedostatek tego poglądu wskazuje monotonia rozważań moralnych proponowanych uczniom w trakcie lekcji bądź pozalekcyjnego spotkania z nauczycielem. Uderza brak oryginalnych metod, form i środków dydaktycznych, które wywołują wzruszenia, sentymenty, pobudzają emocje, uczucia, marzenia i snucie planów, angażują wyobraźnię i intuicję¹⁵.

¹³ F.W. Foerster: *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Przeł. W. Osterloff. Warszawa-Lublin-Łódź: Wydawnictwo G. Gebethner, 1913, s. 6.

¹⁴ E. Smółka: *Filozofia kształtowania charakteru...*, s. 209.

¹⁵ Zob. A. Żywczołk: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 498-501.

Max Scheler, Nicolai Hartmann czy Dietrich von Hildebrand, reprezentujący aksjologię fenomenologiczną, byli przekonani, że **świadomość aksjologiczna jest rezultatem nie racjonalnego czy naukowego myślenia, ale odczuwania wartości**¹⁶. Co więcej – to właśnie uczucia pozwalają człowiekowi rozpoznać, czy postępuje on dobrze czy popełnia zło. Między przeżyciami emocjonalnymi a wartościami zachodzą związki istotowe; wartości są zawsze noematycznymi korelatami uczuć, zatem wartości mogą być ujmowane tylko w bezpośredniej emocjonalnej intuicji. Odczuwane emocjonalnie wartości są prostymi jakościami idealnymi, których nie daje się wyprowadzić z celów czy norm ustanowionych w społeczeństwie. Jakości tych nie należy również sprowadzać do potrzeb i pragnień podmiotu. Tworzenie czy odwoływanie się nauczyciela do katalogu norm, wartości, powinności, zakazów bądź nakazów moralnych nie przybliży wychowanka do ich ucieleśniania w swym życiu. Nie pomoże również w przewyciężeniu relatywizmu aksjologicznego, subiektywizmu i sceptycyzmu. Zdaniem fenomenologów, wszelkie pojęcia i sądy muszą być oparte na doświadczeniu, jednak nie jedynie rozumowym. Rozum ani nie jest najwyższą „władzą” człowieka, ani nie decyduje o człowieczeństwie. Nie można więc uważać, że akty rozumu są racjonalne, a inne przeżycia irracjonalne; uczucia są bardzo ważnymi przeżyciami, nie niższymi niż akty rozumu i rozstrzygającymi o tym, że człowiek jest człowiekiem. Uczucia jako przeżycia intencjonalne, a więc skierowane ku podmiotom, informują człowieka w swoisty sposób o wartościach, zatem wiedza o wartościach i postępowanie zgodne z nimi pochodzą z emocjonalnej intuicji wartości¹⁷.

Atrofia i hipertrofia funkcji psychicznych: słaby, nierównomierny bądź nadmierny rozwój uczuć, inteligencji czy woli, może zaburzyć właściwą introcepcję wartości. Szczególnie niepokojąca jest nadmierne rozwinięta – w stosunku do innych sfer ludzkiego funkcjonowania – inteligencja. Bez zorganizowania wzruszeń w uczuciowość wyższą życie emocjonalne człowieka przypomina chaos różnorodnych impulsów. Z kolei odpowiednie panowanie woli nad popędami umożliwia prawidłowe kształtowanie się zasad moralnych¹⁸. **Emocje, wola i intelekt muszą zatem pozostawać w osobliwej harmonii, by rozwój człowieka przebiegał prawidłowo, a proces wychowania moralnego zachodził bez większych zakłóceń, tj. opóźnienia bądź zahamowania.**

¹⁶ Zob. A. Siemianowski: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno: Wydawnictwo „Gaudentium”, 2006, s. 33, 35.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Wybór B. Lenarczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 119.

Taki rodzaj poglądów filozoficznych nakłada na nauczyciela obowiązek tworzenia określonych sytuacji wychowawczych skłaniających uczniów do odpowiednich przeżyć emocjonalnych i uczuciowych ukierunkowanych na zdobywanie doświadczeń aksjologicznych prowadzących do dojrzałości moralnej. Aranżowanie takich sytuacji bądź właściwe korzystanie ze spontanicznie powstałych warunków powinno należeć do podstawowych umiejętności zawodowych nauczycieli, stanowić przejaw ich profesjonalizmu i sztuki wychowawczego, z którego powinni być w takim samym stopniu rozliczani, jak z wyników nauczania.

O kulturze etycznej nauczyciela decydują między innymi zasady, którymi kieruje się on, organizując sytuacje wychowawcze. Karen S. Kit-chener sprowadza te zasady do pięciu: nieczynienie krzywdy; działanie na korzyść innych; poszanowanie cudzej autonomii; sprawiedliwość i rzetelność oceniania; szczerść, życzliwość i ufność. Oprócz kierowania się zasadami nie mniej istotne są dyspozycje psychiczne nauczyciela, zwłaszcza wyrozumiałość. Max van Manen wyróżnił pięć odmian pedagogicznej wyrozumiałości wobec wychowanka: rozumienie pozbawione uprzednich nastawień i ocen (jak przyjaciela); rozumienie rozwoju (jak psychologa czy doradcy); rozumienie analityczne (jak badacza, diagnosty); rozumienie edukacyjne (jak nauczyciela); rozumienie formacyjne (jak rodzica). Wyszczególnione typy wyrozumiałości są związane z innymi cechami nauczyciela: refleksyjnością, dyskrecją, wnikliwością, roztropnością i troskliwością, jakże istotnymi w relacjach z uczniami¹⁹.

Każda sytuacja wychowawcza wymaga wprowadzenia szczegółowych komponentów tworzących odpowiednią atmosferę. Sytuacja wychowawcza i atmosfera wychowania stają się zatem uprzywilejowanymi kategoriami pedagogicznymi, zwłaszcza w teorii i praktyce wychowania moralnego²⁰. Nie moralizatorstwo, lekcja etyki czy nawet rozmowy o etyce, ale jak najczęstsze praktykowanie wartości, czerpanie zadowolenia i radości życia z pomocy innym, pracowitości, uprzejmości, życzliwości, aktu odwagi, przyjmowania na siebie odpowiedzialności, zaprowadzania sprawiedliwości stanowią „klucz” do wychowania moralnego dzieci i młodzieży. Organizując pomoc, na przykład ludziom, zwierzętom, zagrożonym gatunkom roślin, warto zwrócić uwagę wychowanków na konieczność kontynuacji dzieła, na to, by działania nie miały jedynie okazjonalnego czy akcyjnego charakteru.

Przydatne w takim procesie wychowania może okazać się czytelnictwo biografii bądź autobiografii szlachetnych ludzi połączone z tu-

¹⁹ Podają za: Z. Kwieciński: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *I d e m: Pedagogie postu...*, s. 170–171.

²⁰ A. Żywczyk: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślniej egzystencji...*, s. 494–496.

rystyką (krajoznawstwem edukacyjnym), które zachęcają do kroczenia śladami ludzi mądrych i wprowadzania cennych modyfikacji do własnego życia. Musical czy inscenizacja teatralna, tworzone z myślą o zaprezentowaniu ich pensjonariuszom domu pomocy społecznej czy klubu seniora, mogą przynieść w wychowaniu młodego pokolenia lepsze rezultaty niż jakakolwiek pouczająca retoryka. Rozweselanie dzieci hospitalizowanych czy przebywających w instytucjach opieki całkowitej przez wspólną zabawę z rówieśnikami stanowi najlepszą „szkołę moralności” i aktywność społeczną. Festyn czy piknik zorganizowane przez młodzież dla dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo oprócz dostarczenia bodźców silnie profilujących charakter mogą zainspirować organizatorów do rozwoju zainteresowań pedagogicznych. Zajęcia socjoterapeutyczne czy warsztaty dojrzałości etycznej doskonale aktywizują sferę aksjologiczną wychowanków i wpisują się w dynamiczny proces wychowania moralnego młodego pokolenia.

Podsumowanie

Syntezę treści tego artykułu warto zaprezentować w punktach.

1. Do głównych założeń intelektualizmu etycznego (koncepcji sformułowanej po raz pierwszy przez Sokratesa, a kontynuowanej przez racjonalistów, na przykład Ksenofonta czy Kartezjusza), zakwestionowanych przeze mnie w niniejszym tekście, należą następujące stwierdzenia:
 - cnota i wiedza są tożsame, więc aby być człowiekiem dobrym, wystarczy znawstwo dobra;
 - bez wiedzy o dobru niemożliwe jest podejmowanie odpowiednich decyzji i działań moralnych, zatem podstawową przyczynę zła, demoralizacji, nieszczęść stanowi niewiedza;
 - poznawanie dobra odbywa się przez dialektyczny dyskurs, nie zaś w rezultacie wysiłku woli, zaangażowania emocji, uczuć, wyobraźni czy intuicji człowieka;
 - optymalne poznanie dobra moralnego nie jest powszechnie dostępne; poznać dobro mogą jedynie ludzie przekonani o wszechwładzy rozumu – tworzący elitę.
2. Dominacja intelektualizmu etycznego we współczesnych instytucjach edukacyjnych jest nie do utrzymania na obecnym etapie rozwoju kultury i nauki ze względu na redukcjonistyczne uprzywilejowanie jednej sfery rozwoju człowieka – umysłowej. Racjonalistyczny pragmatyzm pieczołowicie podtrzymywany w szkole – od podstawowej po wyższą – powinien zostać poddany weryfikacji i skonfrontowany

z wynikami nowoczesnych badań nad procesem rozwoju moralnego człowieka.

3. Realizacja procesu wychowania moralnego we współczesnej polskiej szkole wymagałaby od nauczycieli i pedagogów między innymi:
 - umiejętności rozróżniania metod kształcenia i metod wychowania;
 - docenienia takich kategorii pedagogicznych, jak sytuacja i atmosfera wychowawcza, oraz sprawnego aranżowania ich stosownie do warunków środowiskowych, standardów i potrzeb;
 - planowania oryginalnych form organizacyjnych lekcji;
 - projektowania infrastruktury instytucji edukacyjnych tak, by prawidłowo zachodziły w nich dwa najważniejsze procesy: wychowawczy i dydaktyczny.
4. Praktykowane dotychczas kształcenie aksjologiczne procentowało jedynie rozwojem opartej na rozumie świadomości aksjologicznej, nie przekładało się jednak na odpowiednie postępowanie, czyli postawy moralne uczniów. Intelektualne rozeznanie jednostek w wartościach niestety nie rodzi samoczynnie wrażliwości deontycznej związanej ściśle z procesami interioryzacji, internalizacji oraz introcepcji wartości.
5. Nacisk położony na odpowiedni rozwój moralny i duchowy²¹ młodego pokolenia może przynieść oczekiwane skutki nie tylko w odniesieniu do dojrzałości aksjologicznej, lecz także w innych zakresach: uczuciowości wyższej, kontroli wolicjonalnej i, paradoksalnie, w konsekwentnym rozwoju intelektualnym niezagrażonym przez racjonalność instrumentalną prowadzącą na ogół do sceptycyzmu.

Bibliografia

- Arendt H.: *Myślenie*. Przeł. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1991.
- Foerster F.W.: *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Przeł. W. Osterloff. Warszawa-Lublin-Łódź: Wydawnictwo G. Gebethner, 1913.
- Gąsiorowski M.L.: *Postać Sokratesa w ujęciu Hannah Arendt*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54.
- Janowski Z.: *Teodycea Kartezjańska*. Kraków: Wydawnictwo „Arca”, 1998.

²¹ Zob. A. Żywczok: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.

- Konstańczak S.: *Internalizacja wartości moralnych*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Kotłowski K.: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964.
- Krasoń K.: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej, kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2004.
- Kunowski S.: *Wartości w procesie wychowania*. Wybór B. Lenarczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Kwieciński Z.: *Praca w szkole jako złudzenie. Studium przypadku*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Kwieciński Z.: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Legowicz J.: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Nowik A.: *Kartezjańskie sformułowanie „cogito ergo sum” w aspekcie metody uprawiania filozofii*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54.
- Rodis-Lewis G.: *Kartezjusz i racjonalizm*. Przeł. S. Cichowicz. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2000.
- Siemianowski A.: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno: Wydawnictwo „Gaudentinum”, 2006.
- Smołka E.: *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy: Wydawnictwo „Maternus Media”, 2005.
- Stróżewski W.: *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Żywczok A.: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Żywczok A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnego egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Alicja Żywczok

Moral and Educational Consequences of Ethical Intellectualism

Summary: The article is of a polemic character; the author criticizes the main assumptions of ethical intellectualism, especially the statement that a person's moral behavior is closely affected by his or her knowledge of moral values. According to the author such beliefs lead to one-sided commitment of the students' mental sphere in the present-day school. The author puts forward sev-

eral theses, which she elaborates on in the text, including the following: ethical intellectualism, disregarding the importance of human will, emotions and feelings has significantly hampered the proper process of moral upbringing of subsequent generations and replaced it with axiological education. The author presents numerous examples of ethical intellectualism, which has dominated the Polish school, e.g. the student is perceived as a learning subject, less often as a subject experiencing a variety of emotions or feelings; the school infrastructure is relatively well suited to fulfill its didactic function but less so to carry out its upbringing functions; especially neglected here is the introception of values in students. The author is of the opinion that privileged pedagogical categories should include, among others, the upbringing situation and the atmosphere of upbringing, both of which facilitate the process of adopting proper moral attitudes by children and the youth.

Key words: ethical intellectualism, rationalism, moral value, process of moral upbringing, axiological education.

Alicja Żywczok

Ethische Folgen und Bildungsfolgen des ethischen Intellektualismus

Zusammenfassung: Der Beitrag hat einen polemischen Charakter. Alle Vorteile des ethischen Intellektualismus zu schätzen wissend beanstandete die Verfasserin seine wichtigsten Voraussetzungen und besonders die Behauptung, dass für ethische Handlungsweise eines Menschen sein Wissen von ethischen Werten ausschlaggebend sei. Den Grund für solche These sieht sie im einseitigen Einsatz der geistigen Sphäre der Schüler in der heutigen Schule. Sie stellte auch einige Thesen auf, die von ihr auch im vorliegenden Text begründet wurden, u.a. folgende: die Bedeutung von menschlichen Emotionen, Gefühlen und Willen vernachlässigt zu haben hat der ethische Intellektualismus einen richtigen Prozess der ethischen Erziehung von nächsten Generationen wesentlich erschwert und auf axiologische Bildung reduziert. Die Verfasserin zeigte mehrere Anzeichen des ethischen Intellektualismus auf, der die polnische Schule beherrscht hat, z.B.: reduktionistische Beurteilung des Schülers als eines lernenden statt eines erfahrenden, Emotionen, Gefühle, Rührung erlebenden Subjektes; die Schulinfrastruktur ist zwar relativ gut vorbereitet, um den didaktischen Prozess zu realisieren, aber nicht gut genug dazu geeignet, um erzieherische Funktionen auszufüllen, so dass es zur Introzeption der Werte von den Schülern nicht kommt. Die Verfasserin vertritt die Meinung, dass zu privilegierten pädagogischen Kategorien in Theorie und Praxis der ethischen Erziehung u.a. die Erziehungssituation und Erziehungsatmosphäre werden sollten; die Erschaffung der genannten Kategorien hilft, Kinder und Jugendliche anleiten, richtige ethische Haltung einzunehmen.

Schlüsselwörter: ethischer Intellektualismus, Rationalismus, ethischer Wert, Prozess der ethischen Erziehung, axiologische Bildung