

Leokadia Wiatrowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu

Wychowanie do podmiotowości – podmiotowość etyczna

Education to Subjectivity – Ethical Subjectivity

Pojęcie i rozumienie wychowania wykazuje różne dywergencje z uwagi na jego interpretacyjne odniesienia, jak i inspiracje naukowych przesłanek (paradygmatów, teorii, nurtów). Tak też w filozofii personalistycznej, w centrum wychowania mieści się człowiek jako osoba w swoim wymiarze materialno-duchowym (biologiczno-duchowym), ze zdecydowanym akcentem na jego duchowość¹. W nim człowiek to byt rozumny i wolny. Tak więc wolność jawi się jako, pewnego rodzaju, determinanta rozwoju i samorealizacji jednostki, w relacjach z samym sobą i z innymi ludźmi. W swoich autonomicznych wyborach człowiek istnieje i staje się osobą poprzez wybory oparte o dobro lub zło, jako podstawowe kategorie moralności. Wychowanie, z personalistycznej perspektywy, rozumiane jest jako działanie zmierzające do wzbudzenia osoby w wychowanku, bez wszelkiej indoktrynacji i zniewolenia. W tym wychowaniu, człowiek jest podmiotem troski wzrostu i rozrostu osobowego pierwiastka, który zanurzony jest w rozumnej wolności, podlegającej prawom moralnym (etycznym).

¹ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2009, s. 17.

Inaczej przedstawia się pedagogiczna perspektywa wychowania, uwzględniająca jego dystynktywne właściwości. To szerokie spektrum definicyjne akcentuje, nade wszystko, oddziaływanie człowieka na człowieka w toku relacji interpersonalnych (prakseologiczne ujęcie) lub działań prowadzących do samorozwoju i autoedukacji (ewolucyjny aspekt), jak też, wzmacniające powagę wychowania, tworzenie stosownych sytuacji wychowawczych w środowisku życia jednostki (sytuacyjne odniesienie) oraz skupiające się na skutkach wychowawczych, jako finalnych efektach owych działań, które ujawniają się w postaci adaptacji podmiotu do społecznych dezyderatów i pragnień (adaptacyjny charakter)². Tak szerokie spektrum interpretacyjne wychowania lokuje go, z jednej strony, w wielkim rozproszeniu, ale z drugiej - uwzględnia jego złożoność i uwarunkowania, które uzależniają fakt powodzenia lub nie.

Retrospekcja humanistycznych odniesień do wychowania ma swoje źródło w założeniach jej uprawiania, które upatrują człowieka jako jednostkę aktywną i zdolną do kreatywności, samodzielnej i umiejącą jednocześnie współdziałać, predysponowaną do kierowania sobą i ponoszenia odpowiedzialności za autonomiczne wybory³. Wynikające z tych założeń prawa człowieka, urzeczywistniające się w akcie wychowawczym, nadają mu podmiotową orientację, która nie rozwija się poprzez instrumentalne wpływy (indoktrynację), ale nade wszystko samoistnie dąży do samoaktualizacji i samodoskonalenia się w otoczeniu warunków wspierających zmianę rozwojową. Wychowanie takie nie akceptuje przymusu, zniewolenia, siły i aktów przemocy, gdyż jest nade wszystko niedyrektywne (ma pośredni charakter). Wspomaga człowieka w stawianiu się i byciu sobą w oparciu o potencjalne możliwości, osobiste potrzeby i uznawane wartości. Lokuje się więc także w aksjologicznych odniesieniach, do których należy wychowanków wprowadzać, aby ukazać im wartościowy sposób życia. Takie wychowanie, jak rozważa Stanisław

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 166-169.

³ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 65.

Ruciński, ma wprowadzać w życie wartościowe⁴. Obszar wartości staje się w tym wychowaniu terenem szczególnej wagi i troski wychowawczych zmagają, wykazując jednocześnie konwergencje z rozwojem etycznym.

Wychowanie, w rzeczy samej, z racji swojej natury i kultury, w którą jest uwikłane, lokuje się zawsze w aksjologicznym wymiarze, poprzez cele, do których dąży i zadania, które realizuje. Stosunek wychowawczy (relacja) jest warunkiem zaistnienia tego procesu i zawsze odwołuje się do zachowania norm i zasad etycznych, które nawiązują do wartości w sposób przemyślany i refleksyjny. Bez względu zatem na prezentacje, które afirmują poszczególne dyscypliny nauki, wychowanie pozostaje w ścisłym związku z wartościami.

Wychowanie etyczne – rozwój etyczny – podmiotowość etyczna

W wychowaniu, jako procesie osobowego wzrostu człowieka, nie sposób pominąć jego moralnego wymiaru czy etycznego aspektu, we wszystkich jego dziedzinach. Bowiem wychowanie moralne to dążność do takiego celu, którym jest

[...] rozwój moralny dzieci i młodzieży, w tym zwłaszcza przekazywanie im wiedzy o problemach moralnych i rozwijanie umiejętności rozpoznawania tego, co złe, niegodziwe czy wręcz nikczemne z moralnego punktu widzenia. Uczy wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego⁵.

Podstawą tego rozumienia jest więc wartość dobra i zła, jako konstytutywnych elementów w moralnym postępowaniu jednostki. Powoduje to kształtowanie się stosunku człowieka do dobra i zła oraz dokonywania wyborów w ich imię, jak i ocen moralnych dokonywanych na bazie osobistych norm, przekonań czy zasad. Stanowi to kanwę wychowania małego dziecka, a w szczególności dziecka

⁴ S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.

⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 258.

przedszkolnego, które w zinstytucjonalizowanych formach wychowania tworzy podstaw swojego moralnego funkcjonowania. Dzieciństwo bowiem, jako wiek plastycznej formowalności osobowości człowieka, pozwala na budowanie człowieczeństwa i jego osobowej formy.

Natomiast przez wychowanie etyczne, którego nie należy utożsamiać z moralnym, trzeba rozumieć kształtowanie i rozwój zdolności poznawczych i wolitywnych, które determinują w jednostce jej ustawiczne dążenie do własnego moralnego geniuszu (dążenie do ideału moralnego). Zatem istota tego wychowania polega *na rozwoju osobowości etycznej, czyli rozwoju kompetencji moralnych*⁶. W rozwoju etycznym wartości i normy etyczne pełnią kluczową rolę, gdyż przyjmując kryteria kategorialne *etyki rozwoju*, człowiek z racji swojego urodzenia jest bytem moralnym, wyrażającym zdolność wartościowania, aprobaty, dezaprobaty i oceny zachowań w aspekcie moralnych odniesień⁷. Natomiast osobowością etyczną staje się (bywa) w akcie swojego osobowego rozwoju. Istotnym i głównym celem wychowania etycznego, jak pisze Anna Klim-Klimaszewska, jest

kształtowanie zdolności do krytycznego i samodzielnego myślenia oraz przygotowanie młodego człowieka do odpowiedzialnego i racjonalnego rozstrzygnięcia różnych dylematów moralnych, jakie niesie współczesność⁸.

Współczesność, jako zbiór różnoimiennych wartości, wymusza na człowieku ambiwalentne postawy, przez co normy oraz wartości nie zawsze mają dodatni ładunek. Wobec tego wychowanie etyczne ma na względzie rozwój etyczny jednostki, w którym chodzi nie o pojedynczą zmianę, ale o ciąg zmian jakościowych, zaistniałych w trakcie samorzutnego i jednocześnie samokierowanego przez podmiot refleksyjnego myślenia. Rozwój etyczny

⁶ G. Grzybek, *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007, s. 79.

⁷ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010, s. 46.

⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Wychowanie etyczne* [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 335.

mobilizuje aktywność procesu poznawczego, wartościowania i sferę wolicjonalną, gdzie dobra i niczym nie pogwałcona sfera woli nadaje człowieczeństwa jednostce. Rozwój etyczny dziecka w wieku przedszkolnym to wyższy stopień jego doskonalenia się i samorozwoju, który staje się początkiem daleko idących i pozytywnych zmian w zachowaniu i postępowaniu. Ujawnia się on poprzez behawioralne przejawy w trakcie dziecięcej aktywności, którą można i należy kierować w stronę akceptowanych i oczekiwanych reakcji.

Z wychowaniem etycznym i, dokonującym się w jego toku, rozwojem etycznym jednostki łączy się podmiotowość człowieka, która ma swoje umiejscowienie w dychotomicznym układzie znaczeń. Ponieważ zachodzi podczas pedagogicznych relacji (wychowawca-dziecko), podczas aktów wychowawczych, może przybierać dwie formy:

1. podmiotowości indywidualnej (osobistej), ujawniającej własną tożsamość, zorientowanie na siebie, indywidualne Ja;
2. podmiotowości społecznej (wspólnotowej), odzwierciedlającej przynależność społeczną i zachodzące w niej korelacje współdziałania (współbycia), zorientowanie na wspólnotę⁹.

Niemniej jednak, w całokształcie funkcjonowania podmiotu, obie te formy stapiają się z sobą, przenikają się wzajemnie, tworząc zintegrowaną formę podmiotowego istnienia. W wychowaniu, podmiotowość staje się kreatorem mocy, siły, sprawstwa i kontroli nad działaniami i wyborami jednostki, przez co jest ona zdolna do samostanowienia, samorealizacji i autonomicznych wyborów, w oparciu o refleksyjne myślenie i analityczne rozważania. Bo podmiotowość [...] oznacza ontologiczną i działaniową samowystarczalność bytu¹⁰, co orientuje jej istnienie w akcie działania i aktywności własnej (bez względu na kogo skierowanej). W teorii wychowania

⁹ L. Wiatrowska, *Podmiotowość w (samo)realizacji wychowawczych działań* [w:] *Aktualność poglądów Janusza Korczaka w XXI wieku*, t. 2, red. K.B. Kochan, E.M. Skorek, Zielona Góra 2012, s. 70.

¹⁰ M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010, s. 156.

i jej dziedzinie - wychowaniu etycznym - tworzy się analogicznie pojęcie podmiotowości etycznej, która

[...] byłaby strukturą intrapsychiczną orientującą na działania w sensie etycznym. Jej warunki konieczne wyrażałyby się w podmiotowej świadomości i dobrowolności, natomiast differentia specifica – w pojęciu zobowiązania jako aktualizującej wartości etyczne formie międzyludzkich interakcji. Istotę tak pomyślanej podmiotowości stanowiłaby aksjologiczna świadomość [...] ¹¹.

Wobec takiego konstrukt teoretycznego podmiotowości etycznej, wychowanek z racji swojego bytu jest podmiotem etycznym, który aktualizuje siebie jako osobę poprzez działania własne, oparte na wartościach moralnych i działania innych, wsparte o moralny wymiar funkcjonowania. Poddaje się ekspresji, jak i percepcji moralnej selekcji, które są wynikiem świadomości aksjologicznej i racjonalnych wyborów działania. Jest to zatem zdolność do odczuwania podmiotowości w zakresie aktualizowania się wartości, jak i konkretyzacja działaniowa etycznych postaw.

Badania własne

Badania zostały przeprowadzone w marcu 2017 r. na terenie województwa dolnośląskiego w grupie 115 osób, którą stanowiły dzieci uczęszczające do przedszkola: 4-latki (35 osób); 5-latki (40 osób); 6-latki (40 osób). Celem badań było poznanie rozwoju etycznego dzieci w wieku przedszkolnym i ich podmiotowości etycznej. Problemy badawcze natomiast miały następującą postać:

1. Jak reagują dzieci w wieku przedszkolnym w okolicznościach agresji werbalnej, co warunkuje wychowanie etyczne?
2. Jakie jest pojęcie dobra i zła u dziecka w wieku przedszkolnym, co znamionuje rozwój etyczny?
3. Jakie autonomiczne działania przejawiają dzieci przedszkolne w sytuacjach moralnych wyborów, stając się podmiotem etycznym?

¹¹ Ibidem, s. 158.

KATEGORIA I. Wychowanie etyczne

Wychowanie jest jedną z podstawowych funkcji przedszkola, stąd dziecko w przedszkolu poddawane jest nieustannym wpływom opiekuńczo-wychowawczym. Realizacja jego potrzeb to zarazem wychowanie do potrzeb, jak i przez potrzeby, które powinny stanowić podwaliny etycznego wymiaru funkcjonowania człowieka. To wychowanie do wartości i poprzez wartości.

Tabela 1. Przejawy wychowawczych wpływów

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Gdy mama krzyczy ...	to jestem grzeczny	11	36	23	23,3	20,1	70	60,9
	to zła osoba	0	1	8	3,0	2,6	9	7,8
	denerwuję się, smutno mi	19	0	6	8,3	7,2	25	21,7
	mam karę	0	0	1	0,3	0,3	1	0,9
	inne/brak	5	3	2	3,3	2,9	10	8,7
Gdy tata krzyczy ...	to jestem grzeczny	10	33	21	21,3	18,5	64	55,7
	mówię mamie	0	2	0	0,7	0,6	2	1,7
	smutno mi, płaczę	20	0	8	9,3	8,1	28	24,3
	mam karę	0	0	3	1,0	0,9	3	2,6
	to zła osoba	0	0	4	1,3	1,1	4	3,5
inne/brak	5	5	4	4,7	4,1	14	12,2	
Gdy siostra/ brat krzyczy ...	krzyczę na nich, denerwuję się	11	20	23	18,0	15,7	54	47,0
	Jest mi smutno, przykro	9	2	3	4,7	4,1	14	12,2
	mówię mamie (rodzicom)	0	3	5	2,7	2,3	8	7,0
	nie słucham ich	5	5	5	5,0	4,3	15	13,0
	inne/brak	10	10	4	8,0	7,0	24	20,9

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Gdy Pani w przedszkolu krzyczy ...	to jestem grzeczny	15	28	25	22,7	19,7	68	59,1
	smutno mi, przykro	11	2	3	5,3	4,6	16	13,9
	nie krzyczy	0	0	8	2,7	2,3	8	7,0
	mówię rodzicom	0	0	3	1,0	0,9	3	2,6
	inne/brak	9	10	1	6,7	5,8	20	17,4
Gdy kolega krzyczy ...	denerwuję się, też krzyczę, biję go	13	27	20	20,0	17,4	60	52,2
	mówię pani	4	4	4	4,0	3,5	12	10,4
	nie krzyczy	0	5	1	2,0	1,7	6	5,2
	przykro mi, smutno, jestem zły	11	0	3	4,7	4,1	14	12,2
	nic nie robię	0	0	10	3,3	2,9	10	8,7
	inne/brak	7	4	2	4,3	3,7	13	11,3

Źródło: badania własne.

Reakcją większości badanych dzieci w wieku przedszkolnym na krzyk swoich rodziców jest ich grzeczność, przejawiająca się najczęściej w posłuszeństwie. Dotyczy to najczęściej 5-latków, a w najmniejszym stopniu 4-latków, którym to dzieciom jest zazwyczaj smutno, są zdenerwowane i chce im się płakać. Reagują zatem w sposób najmniej korzystny emocjonalnie dla siebie, gdyż ogarnięte są częstokroć dysfunkcyjnymi uczuciami. Natomiast 6-latki częściej odbierają krzyk rodziców jako karę za coś (3,5%). Ich reakcje są zatem zgodne z oczekiwaniami rodziców, którzy pragną bezwzględniego podporządkowania się regułom i zasadom domowego przywództwa. Dzieci w swoim przekonaniu i z nakazów kulturowych adekwatnie reagują na działania wychowawcze rodziców i podporządkowują się imperatywom kategoriycznym.

Inaczej ma się sprawa, gdy krzyczy brat lub siostra. Wówczas badane dzieci najczęściej reagują krzykiem na rodzeństwo (47%) lub nie słuchają ich (13%). Powoduje to, iż 60% badanych dzieci wrogo odpowiada na agresywne zachowania rodzeństwa, chociaż potrafią nie *zaogniać* podobnych sytuacji z rodzicami. Mało jest w nich etycznych zachowań czy moralnych poruszeń, a wskaźnik ten wzrasta

wraz z wiekiem badanych. Tak więc rola pełniona w rodzinie bardziej wyznacza etyczne zachowanie dziecka przedszkolnego niż jego wewnętrzne przekonania i normy.

W przypadku agresji werbalnej nauczyciela, zdecydowana większość dzieci staje się grzeczna (59,1%). Reagują tak częściej dzieci starsze, gdyż 4-latki, w sytuacjach krzyku i zastraszania, zwykle czują się smutne czy też wylęknione. Reakcje badanych dzieci na krzyk są podobne, bez względu kto tego dokonuje: mama, tata czy nauczyciel. Jednakże spora część tylko 6-latków twierdzi, że ich pani nie krzyczy, co daje pożądaną obraz przedszkola i pracujących w nich nauczycieli.

W rówieśniczych kontaktach interpersonalnych, reakcja badanych dzieci na krzyk kolegów lub koleżanek jest podobna, jak w przypadku rodzeństwa. Denerwuje się i krzyczy, czy wręcz nawet używa przemocy werbalnej 52,2% badanych, przy czym najmniej takich dzieci stanowią 4-latki. Nie odpuszczają kolegom i zwrótnie reagują podobnie. 10,4% dzieci zwraca się o pomoc do nauczyciela, który jest dla nich ostoją i wsparciem. Natomiast 12,2% ankietowanych doznaje dysfunkcyjnych emocji, które opanowują ich, dając poczucie smutku i osamotnienia. Tylko część najstarszych przedszkolaków zupełnie nie reaguje na krzyki i zaczepki rówieśników, co mogłoby wskazywać na internalizację prawidłowych zasad i przekonań dotyczących kontaktów interpersonalnych. Ich doświadczenia i wzbudzona etyka zachowań nie pozwala na wyzwalamie w sobie niskich pobudek i niepożądanych reakcji. To już wyższy stopień rozwoju i efekt wychowawczych wpływów.

KATEGORIA II. Rozwój etyczny

Przedszkole, stając się główną instytucją opieki i wychowania małego dziecka, stanowi jednocześnie istotne źródło aksjologicznych normatywów, które uwidocznione w trakcie międzyrówieśniczych relacji ukazują etyczne uposażenie dziecka. Nieustające interakcje dokonują także zmian ważnych rozwojowo, które przekładają się na

utrwalanie i zaistnienie tak ważnych w życiu dziecka wartości, jakimi jest dobro i zło. Przedszkole ze wszech miar jest instytucją, która tworzy sytuacje [...] nazwijmy je aksjologicznymi, które leżą u podstaw doskonalenia się człowieka¹².

Tabela 2. Rozróżnianie dobra i zła

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N=35	N=40	N=40	N	%	N=115	%
Dobry to ...	tata	6	9	10	8,3	7,2	25	21,7
	kolega	4	3	0	2,3	2,0	7	6,1
	człowiek	8	13	16	12,3	10,7	37	32,2
	zwierzę	2	4	5	3,7	3,2	11	9,6
	jedzenie	3	4	3	3,3	2,9	10	8,7
	zabawki	2	0	0	0,7	0,6	2	1,7
	ja	3	2	0	1,7	1,5	5	4,3
Dobra jest ..	dziadkowie	1	2	6	3,0	2,6	9	7,8
	inne/ brak	6	3	0	3,0	2,6	9	7,8
	mama	15	15	14	14,7	12,8	44	38,3
	kolega	4	5	3	4,0	3,5	12	10,4
	babcia	3	4	3	3,3	2,9	10	8,7
	jedzenie	3	9	9	7,0	6,1	21	18,3
	rodzeństwo	0	2	1	1,0	0,9	3	2,6
pogoda	2	0	0	0,7	0,6	2	1,7	
Zły to ...	osoba (człowiek)	1	3	5	3,0	2,6	9	7,8
	ja	0	0	1	0,3	0,3	1	0,9
	inne/brak	7	2	4	4,3	3,7	13	11,3
	ktoś niegrzeczny	0	6	13	6,3	5,5	19	16,5
	człowiek	10	6	0	5,3	4,6	16	13,9
	złodziej	3	3	2	2,7	2,3	8	6,9
	zwierzę	10	10	4	8,0	7,0	24	20,9
diabeł	3	3	3	3,0	2,6	9	7,8	
Zły to ...	ktoś agresywny	1	2	3	2,0	1,7	6	5,2
	kolega	2	2	5	3,0	2,6	9	7,8
	postać z bajki	0	1	2			3	2,6
	inne/brak	6	7	8	7,0	6,1	21	18,3

¹² B. Dymara, *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości* [w:] *Dziecko w świecie wartości. Nauczyciele-nauczycielom*, red. B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Paulinowa, A. Murzyn, Kraków 2003, s. 25.

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N=35	N=40	N=40	N	%	N=115	%
Zła jest ...	mama	3	5	7	5,0	4,3	15	13,0
	przedszkole	1	1	2	1,3	1,1	4	3,5
	niegrzeczne zachowanie	3	3	6	4,0	3,5	12	10,4
	jedzenie	4	2	4	3,3	2,9	10	8,7
	zwierzyna	2	1	2	1,7	1,5	5	4,3
	człowiek	13	20	7	13,3	11,6	40	34,8
	postać z bajki	5	6	2	4,3	3,7	13	11,3
	pora roku/dnia	0	2	2	1,3	1,1	4	3,5
	inne/brak	4	0	8	4,0	3,5	12	4,0

Źródło: badania własne.

Najwięcej asocjacji dotyczących pojęcia dobra łączy się u dzieci w wieku przedszkolnym z człowiekiem (72,1%). Dobry jest tata, kolega, człowiek, dziadkowie czy też samo badane dziecko. Najwięcej jednak wskazań dotyczy człowieka w sensie ogólnym (32,2%), gdzie zauważa się tendencję zwykłą, w miarę wzrostu wieku dzieci. Także wskazania na tatę (21,7%) wzdają się wraz z wiekiem dzieci, nadając przy tym wychowaniu przedszkolnemu znaczącej rangi w tym zakresie. Dla co 4 - 5 dziecka tata to postać dobra i znacząca w jego życiu, co zapewne daje oparcie i poczucie bezpieczeństwa. To dobry wzorzec etyczny. Spada natomiast wraz z wiekiem, poczucie własnej dobroci, które u badanych 6-latków zupełnie zanika. Postępująca socjalizacja w grupie społecznej umniejsza się zdaje własnej wartości na rzecz wartości nadrzędnej, jaką staje się człowiek/osoba.

W żeńskiej odmianie *dobra* mieści się również nade wszystko człowiek (68,7%) w odmianach: mama (38,3%), kolega (10,4%), babcia (8,7%), człowiek (7,8%) rodzeństwo (2,6%) i na końcu *ja* (0,9%). Mama w tej kategorii *dobra* zajmuje wyższą pozycję niż tata i jest dla badanych dzieci w dużej mierze utożsamiana z dobrem bezwzględnym. Natomiast człowiek, w ogólnym rozumieniu tego pojęcia, lokuje się znacznie niżej w opinii badanych, co wynikać może z semantyki stwierdzenia. Wskazuje to zatem na poprawność dziecięcego myślenia i rozumienia poleceń.

Kategoria *zła* ma swoje jednoznaczne asocjacje z człowiekiem w 21,7% wskazań. W większości przypadków (28,6%) *zło* kojarzone jest z niepoprawnym zachowaniem (niegrzeczny, złodziej, agresywny), co de facto również wiąże się z człowiekiem i jego zachowaniem. Nie dotyczy to jednak człowieka jako osoby w sensie ogólnym, tylko przejawów jego funkcjonowania. Jest to inne spojrzenie na tę wartość, niż dobro, które dzieci bezwzględnie łączyły z osobą ludzką. Głębokie usytuowanie tych pojęć w myśleniu dzieci przedszkolnych ulega transformacji w miarę wzrostu wieku badanych i nabywania przez nich doświadczeń. 4-latki chętniej lokują *zło* w człowieku, gdy już 6-latki bardziej przypisują je instrumentom działań. Transparentny jest zatem obraz większego etycznego rozwoju dzieci starszych w przedszkolu, w których zmiana rozwojowa dokonuje się poprzez wpływy wychowawcze, wynikające z faktu uczęszczania do przedszkola, jak i zdobywanych doświadczeń. *Zło* utożsamiane z postaciami fikcyjnymi, bajkowymi pojawia się w niewielkim procencie i stanowi 10,4% wskazań. Chociaż bajka to podstawowa forma literatury dla dzieci, to związane z nią *złe* postaci, nie wdrukowują się na stałe do świata rzeczywistych odniesień badanych osób. Niepokojący jest fakt, że sporo wskazań na *zło* dotyczy zwierząt (20,9%), w szczególności u młodszych dzieci. Takie wartościowanie zwierząt nie sprzyja pozytywnym nastawieniom do nich i generuje negatywne emocje, a niejednokrotnie i zachowania. Nie koresponduje to z badaniami, gdzie filmy z życia zwierzętach wywołują u ludzi często współczucie i zrozumienie¹³. Kontakt ze zwierzętami to naturalna okazja do kształtowania moralności i etycznych zachowań.

W swojej żeńskiej odmianie *zło* jest przez liczną grupę badanych utożsamiane jednak z człowiekiem (34,8%) lub jego zachowaniem (10,4%). Gdyby dodać do tego jeszcze *mamę* jako *złą* (13%), wówczas lokacja *zła* w człowieku jest porażająca (58,2%). Wymowny jest

¹³ L. Wiatrowska, *Wielość wartości dostrzeganych w filmach przyrodniczych przez studentów[w:] Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36, część 1, s. 180.

także fakt, że żadne z badanych dzieci nie połączyło zła z osobą taty, tylko z mamą, która w rzeczywistości bardziej koncentruje się na dziecku i jego potrzebach. Jednakże odczucia dzieci i negatywne wartości zogniskowane są bardziej na mamie, niż tacie. Owszem, mama to dobro, ale i zło, gdyż najprawdopodobniej wymaga i konsekwentnie egzekwuje. Kocha, ale jednocześnie karci, aby wychowanie nabrało etycznego wymiaru i służyło nade wszystko samemu podmiotowi wychowywanemu.

KATEGORIA III. Podmiotowość etyczna

Tabela 3. Autonomiczne moralne wybory

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Lubię siebie za ...	dobre uczynki	10	15	5	10,0	8,7	30	26,0
	grzeczność	1	6	7	4,7	4,1	14	12,2
	wygląd	5	4	8	5,7	5,0	17	14,8
	umiejętności	2	4	8	4,7	4,1	14	12,2
	posiadanie czegoś	4	2	5	3,7	3,2	11	9,6
	za wszystko	2	0	1	1,0	0,9	3	2,6
	inne/brak	10	9	7	8,7	7,6	26	22,6
Lubię (kogo?)	rodziców	11	6	9	8,7	7,6	26	22,6
	kolegów	19	28	23	23,3	20,1	70	60,9
	dziadków	3	3	3	3,0	2,6	9	7,8
	rodzeństwo	1	1	3	1,7	1,5	5	4,3
	dalszą rodzinę	1	1	2	1,3	1,1	4	3,5
	inne/brak	0	1	0	0,3	0,3	1	0,9
Nie lubię siebie za ...	nie wiem	19	12	13	14,7	12,8	44	38,3
	że jestem niegrzeczny	2	2	7	3,7	3,2	11	9,6
	za złe cechy	0	7	3	3,3	2,9	10	8,7
	lubię siebie	3	6	10	6,3	5,5	19	16,5
	za bałagan	2	1	3	2,0	1,7	6	5,2
	za wygląd	2	0	1	1,0	0,9	3	2,6
	za bicie się	4	0	2	2,0	1,7	6	5,2
	inne/brak	3	12	1	5,3	4,6	16	13,9

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Nie lubię (kogo?)	kolegów	21	30	28	26,3	22,9	79	68,7
	lubię wszystkich	5	1	5	3,7	3,2	11	9,6
	Pani z przedszkola	2	1	2	1,7	1,5	5	4,3
	cioci, wujka	3	0	4	2,3	2,0	7	6,1
	zwierząt	1	3	1	1,7	1,5	5	4,3
	inne/brak	3	5	0	2,7	2,3	8	7,0
Gdy ktoś jest smutny	pocieszam go	17	19	29	21,7	18,9	65	56,5
	mówię Pani	6	0	1	2,3	2,0	7	6,1
	pomagam	0	1	2	1,0	0,9	3	2,6
	nic nie robię	2	2	2	2,0	1,7	6	5,2
	smutno mi	7	3	2	4,0	3,5	12	10,4
	bawię się z nim	0	1	4	1,7	1,5	5	4,3
	inne/brak	3	14	0	5,7	5,0	17	14,8
Gdy ktoś się boi	pocieszam	5	20	8	11,0	9,6	33	28,7
	dotyczy to osoby	3	0	0	1,0	0,9	3	2,6
	idę do mamy	5	4	1	3,3	2,9	10	8,7
	przytulam	4	0	4	2,7	2,3	8	7,0
	placę	2	4	1	2,3	2,0	7	6,1
	pomagam	0	1	10	3,7	3,2	11	9,6
	nie wiem	2	8	7	5,7	5,0	17	14,8
inne/brak	14	3	9	8,7	7,6	26	22,6	
Gdy ktoś jest chory ...	idzie do lekarza	16	9	11	12,0	10,4	36	31,3
	pocieszam	0	1	6	2,3	2,0	7	6,1
	przynoszę leki, herbatę	6	9	11	8,7	7,6	26	22,6
	leży w łóżku	4	2	3	3,0	2,6	9	7,8
	unikam go	0	0	2	0,7	0,6	2	1,7
	smucę się	1	2	2	1,7	1,5	5	4,3
	opiekuję się	2	14	2	6,0	5,2	18	15,7
	odwiedzam	3	3	3	3,0	2,6	9	7,8
	inne/brak	3	0	0	1,0	0,9	3	2,6

Źródło: badania własne.

Bardzo niewiele dzieci akceptuje siebie i lubi za wszystko (2,6%), z czym w opozycji stoi stwierdzenie, iż 38,3% badanych nie wie, za co miałyby siebie nie lubić. W szczególności dotyczy to stwierdzenie najmłodszych dzieci, podczas gdy starsze częściej dostrzegają swoje słabsze strony, uważając je za powód do nieakceptowania siebie. Gdy dołączyć jeszcze 16,5% dzieci, które bezwzględnie lubią siebie,

to w rezultacie 54,8% dzieci lubi siebie i akceptuje takimi, jakimi są. Natomiast 26% lubi siebie za to, co dobrego zrobią. Wówczas są nagradzane i daje im to wewnętrzną satysfakcję. Grzeczność ceni u siebie 12,2% ankietowanych, przy czym tendencja ta wzrasta wraz z wiekiem dzieci, co oznacza, że spełniając oczekiwania społeczne doznają jednocześnie autoakceptacji swojej osoby. Natomiast za niegrzeczność czy złe zachowanie nie lubi siebie 14,8% badanych, co najprawdopodobniej jest wynikiem przyjmowania zewnętrznych ocen i opinii. Strona wizualna dziecka jest powodem do lubienia siebie 14,8% badanych i wzrasta wraz z wiekiem dzieci. Z kolei nie lubi siebie za wygląd 2,6% dzieci, co odzwierciedla nikłe znaczenie własnego wyglądu dla dobrego samopoczucia tej grupy wiekowej. Natomiast za swoje umiejętności lubi się 12,2% przedszkolaków. Także posiadanie rzeczy materialnych wpływa na lubienie siebie (9,6% badanych), co najprawdopodobniej wypływa z ocen środowiska. Mało jest zatem dzieci w tym wieku, które mają pozytywny stosunek do siebie z tej racji, że po prostu są. Najczęstsze powody akceptacji swojej osoby wynikają z osądów zewnętrznych, nadając tym samym podstaw do wewnętrznej satysfakcji.

Badane dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej lubią swoich rówieśników (60,9%), którzy są kompanami ich zabaw i wszelkiej aktywności ruchowej. Podobna część dzieci również nie lubi swoich kolegów (68,7%), co stanowi continuum ich preferencji. Duża część lubi też swoje mamy i ojców (22,6%), którzy stanowią ich najbliższe środowisko i jednocześnie nie zaliczyli ich w ogóle do nielubianych osób. Ogólnie zatem, wszystkie badane dzieci nie żywią negatywnych uczuć do swoich rodziców. Następnymi lubianymi osobami są dziadkowie, którzy także nie znajdują się wśród nielubianych. Potem lubiane jest rodzeństwo (4,3%), które także nie znalazło miejsca wśród nielubianych oraz lubiana jest dalsza rodzina (3,5%), która należy także do nielubianych (6,1%). Generalnie, badane dzieci lubią ludzi, ale tych z ich bliskiego kręgu. Część z nich (9,6%) wręcz twierdzi, iż lubi wszystkich ludzi, co oznacza ich pozytywne

doświadczenia związane z kontaktami interpersonalnymi i wynikającymi z nich wpływami wychowawczymi.

W sytuacjach niekomfortowych, które przeżywają inne osoby, wymagających wsparcia, badane dzieci najczęściej pocieszają, pomagają lub same doznają negatywnych emocji. Są w większości empatyczne i rozumieją niekorzystne położenie. Niewiele z nich przejawia obojętność i nic nie robi. Wykazują zdolność do niesienia pomocy i nade wszystko przejawiają to w swoim działaniu i myśleniu dla innych i o innych. Pozytywne nastawienie do ludzi i ich problemów to znak dziecięcej aktywności i wzrostu osobowego pierwiastka. Wiele z nich, pomimo młodego wieku, w sposób dojrzały i adekwatny do zaistniałej sytuacji reaguje etycznie. Zachowanie takie wzrasta wraz z wiekiem dzieci (6-latki przejawiają w większym stopniu aksjologiczny aspekt swojego funkcjonowania). Dotyczy to uczynności, opiekuńczości czy empatycznego rozumienia¹⁴.

Konkluzje z badań

Ekspansja rozwojowa dziecka w wieku przedszkolnym czyni je szczególnie wrażliwym i jednocześnie podatnym na wpływy wychowawcze. Wobec poprawnych oddziaływań i właściwych relacji interpersonalnych jego osobowość znajduje korzystne warunki do rozwoju, w tym rozwoju etycznego. Rzeczywistość jednak dokonuje weryfikacji oczekiwanego stanu rzeczy poprzez różne okoliczności towarzyszące temu procesowi, a wnioski z badań unaoczniają świat funkcjonowania dziecka:

1. Większość dzieci w wieku przedszkolnym potrafi adekwatnie reagować na werbalną agresję swoich autorytetów, którymi są rodzice i nauczyciele przedszkola. Realizują cel wychowawców – są wówczas grzeczne, jest im smutno i/lub przykro. Inne są jednak ich zachowania wobec rodzeństwa czy rówieśników, kiedy

¹⁴L. Wiatrowska, *Ambiwalencja aksjologiczna w ujęciu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną[w:] Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. II, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007, s. 414-415.

to agresja rodzi agresję. Nieetyczne zachowania kolegów i rodzeństwa stymulują je do nieetycznych wyborów. Jednakże wraz ze wzrostem wieku dzieci zachowania te zmierzają w bardziej pożądanym kierunku i wskazują na ich większą przyzwoitość. Ma to związek z wychowaniem etycznym, realizowanym nade wszystko w przedszkolu, jako ważnej dla progresji rozwojowej dziecka instytucji opiekuńczo-wychowawczej.

2. Dobro u dzieci w wieku przedszkolnym łączy się w zdecydowanej większości z człowiekiem, zarówno z bliską mu osobą (ja, mama, tata, dziadkowie), jak i globalnie (człowiek). Jednakże im starsze dzieci tym mniejsze upatrywanie dobra we własnej osobie. Natomiast utożsamianie zła dotyczy najczęściej zachowań człowieka i jego odnoszenia się do drugiej osoby, chociaż 1/5 badanych kojarzy go jednak z człowiekiem, jako osobą (nawet z mamą – im starsze dzieci, tym więcej wskazań). Wiek determinuje jednak tę kategorię wartości, gdyż starsze przedszkolaki częściej myślą o złu w sposób instrumentalny. Wskazuje to, tym samym, na rozwój etyczny dzieci, którego wymiarem jest należyte pojęcie dobro i zło.
3. W sytuacjach moralnych wyborów dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej reagują w sposób etyczny, poprzez okazywanie pozytywnych emocji, działań pomocowych i opiekuńczych. Generalnie lubią ludzi (najbardziej swoich kolegów), na co nie ma większego wpływu ich wiek. Źródłem autoakceptacji jest dobre zachowanie, co jest efektem zewnętrznych ocen, kulturowych uwarunkowań. Bezwzględna akceptacja siebie dotyczy tylko niewielkiego odsetka badanych przedszkolaków. Trudno zatem dywagować o podmiotowości etycznej tych dzieci, gdyż z jednej strony ich działania w kontaktach interpersonalnych opierają się o wartości i są wyborami stricte moralnymi, ale z innej perspektywy brak jest u tych dzieci pozytywnej, bezwzględnej autoakceptacji, która uruchamiałaby bycie i stawanie się osobowością etyczną.

Bibliografia

- Dymara B., *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości* [w:] *Dziecko w świecie wartości. Nauczyciele-nauczycielom*, red. B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Paulinowa, A. Murzyn, Kraków 2003.
- Grzybek G., *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007.
- Grzybek G., *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010.
- Klim-Klimaszewska A., *Wychowanie etyczne* [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009.
- Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.
- Wiatrowska L., *Ambiwalencja aksjologiczna w ujęciu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. II, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007.
- Wiatrowska L., *Wielość wartości dostrzeganych w filmach przyrodniczych przez studentów* [w:] *Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36, część 1.
- Wiatrowska L., *Podmiotowość (samo)realizacji wychowawczych działań* [w:] *Aktualność poglądów Janusza Korczaka w XXI wieku*, t. 2., red. K.B. Kochan, E.M. Skorek, Zielona Góra 2012.

Streszczenie

Wychowanie, w swoim definicyjnym ujęciu, ma wiele odston i perspektyw, jednakże nie sposób zakwestionować jego aksjologicznego wymiaru. Poprzez dążenie do wartości, w trakcie aktów wychowawczych i autonomicznych wyborów podmiotu wychowywanego, dokonuje się wychowanie etyczne, które z kolei jest podstawą podmiotowości etycznej. Z uwagi na plastyczność i podatność małego dziecka, już w przedszkolu powinny nastąpić podwaliny owego wychowania, które w konsekwencji pozwoli człowiekowi na bycie osobą o etycznych inklinacjach. Bo przecież o taką osobowość tam się zabiega.

Słowa kluczowe: dziecko, przedszkole, wychowanie etyczne, rozwój etyczny, podmiotowość etyczna.

Abstract

Education in its definition has many aspects and contexts, but it is impossible to question its axiological dimension. Through the pursuit of the value, in the course of educational acts and autonomous choices of the subject being raised, ethical education is realized and, in turn, it is the basis of the ethical subjectivity. Due to the flexibility and vulnerability of a young child, the kindergarten should be a foundation of the education which, eventually, would allow a person to have ethical inclinations. After all, this is the kind of personality desired there.

Key words: child, kindergarten, ethical education, ethical development, ethical subjectivity