

Krystyna Chałas

ORCID ID: 0000-0001-5700-7148

ROLA OSÓB DOROSŁYCH/WYCHOWAWCÓW W ROZWIJANIU INTELIGENCJI MORALNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY

THE MEANING OF ADULTS /EDUCATORS
IN DEVELOPING MORAL INTELLIGENCE OF CHILDREN AND YOUTH

РОЛЬ ДОРОСЛИХ ОСІБ/ВИХОВАТЕЛІВ У РОЗВИТКУ
МОРАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

1. Funkcja *agosu* podstawą integralnego rozwoju osoby

Działanie osób dorosłych-wychowawców w kontekście rozwijania inteligencji moralnej wpisuje się w funkcję *agosu*, którą stanowi siła działania moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców – wzorów osobowych godnych naśladowania. Sprowadza się ona do działania wychowawczego zorientowanego na spektrum szlachetnych ideałów. Prowadzenia wzwyż, do wyższej kultury, do integralnego rozwoju (zob: Kunowski, 2004, s. 174).

Siła *agosu* podnosi i uszlachetnia młodych ludzi, rozwija osobowo jako dojrzałe osobowości w procesie personalizacji (zob: 2004, s. 175).

Jak podkreśla S. Kunowski „właściwe zadanie *agosu* stanowi pomoc wychowawczą w procesie całkowitego i wszechstronnego rozwoju człowieka, który przejawia coraz wyższe potrzeby, aby przez ich właściwe zaspakajanie wychowanek doskonalili się progresywnie, dochodząc do pełni swego człowieczeństwa i duchowości” (s. 227).

Funkcja *agosu* zawiera szczegółową strukturę. Obejmuje ona funkcję:

- *sanare* – opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu;
- *edocere* – zaangażowanie w gruntowne nauczanie, pouczanie, uświadamianie;
- *educere* – ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, czyli życia społecznego środowiska;
- *educare* – opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału;
- *initiare* – wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem;
- *christianisare* – wychowanie chrześcijańskie (zob: 2004, s. 194–259).

Według S. Kunowskiego najbardziej podstawową siłą działającą w wychowaniu jest bios, a więc pęd życiowy do rozwoju organizmu, zarówno somatycznego, jak i psychicznego. Potencjalność biosu, choć stanowi istotną siłę rozwojową, musi być ukierunkowana, zorientowana na cele. Tylko wówczas jest wychowawczo znacząca. Jej znaczenie wychowawcze zależy od siły oddziaływania społecznego, od pomocy wychowawców – stawianych przez nich celów, oferowanych treści, stosowanych procedur wychowawczych.

Na uwagę zasługują mieszczące się w warstwie bios podstawowe popędy: samozachowawczy i gatunkowy. One to bowiem mogą stać się podstawą wynaturzeń stanowiących zagrożenie dla osoby ludzkiej. Stąd znaczenie funkcji wychowawczej *sanare*, sprowadzającej się do uzdrawiania i prawidłowego ukierunkowania szkodliwych pędów w celu humanizacji, skutecznego opanowywania odruchów, higieny ciała, skrytalizowania temperamentu, zdystansowania się do sfery seksualnej poprzez opanowywanie wyobraźni, myśli, pragnień przez sublimację (zob: Kunowski, 2004, s. 194–227; zob. także: Rusiecki, 2006, s. 74–75).

Warstwie psychologicznej S. Kunowski przypisuje funkcję *edocere*, tzn. nauczania i kształtowania postawy refleksyjnej, budowanej na krytycznym myśleniu i przesłankach życiowej mądrości (zob: Kunowski, 2004, s. 248–250). Do szczegółowych zadań edukacyjnych należą:

- rozwijanie krytycznego myślenia i koncentracji uwagi, jako podstawowego warunku rozwoju w pionie – wyzwalamie się od uzależnień, zwalnianie się od wyniesionych z dzieciństwa uprzedzeń, lęków i zahamowań, a także od nieprzystosowania się, bezradności i zagubienia;
- rozwijanie ciekawości poznawczej, w tym ciekawości badawczej;
- wzmacnianie pierwotnych emocji;

- wspomaganie w weryfikacji nagromadzonych doświadczeń;
- wspomaganie w poznawaniu i wartościowaniu swoich możliwości;
- rozwijanie samodzielności;
- rozwijanie odpowiedzialności przed samym sobą, przed drugim człowiekiem, przed Bogiem;
- rozwijanie predyspozycji do pracy nad sobą;
- rozwijanie kompetencji interpersonalnych;
- kształtowanie przekonań i postaw (zob: Kunowski, 2004, s. 249; zob. także: Rusiecki, 2006, s. 75–76).

M. Rusiecki zwraca uwagę na efekty edukacyjne i religijne należycie wypełnionej funkcji *edocere*. Są nimi:

- dojrzałość psychiczna (mądrość), koncentracja, poprawne myślenie, inteligencja (elastyczność), samoakceptacja (pozytywny obraz siebie), indywidualność, podmiotowość (duchowe ja), tożsamość osobowa;
- otwarcie na tajemnicę Stworzenia, Wcielenia, Odkupienia (Zbawienia), zawierzenia siebie Chrystusowi (zob: Rusiecki, 2006, s. 75–76).

Pod wpływem oddziaływań funkcji *educere* wychowanek jest wyprowadzany ze stanu mniej dojrzałego do bardziej dojrzałego, od zabawy do pracy i ról społecznych; od poznania wartości do ich odpowiedzialnego urzeczywistnienia; od wychowania do samowychowania; od naśladowania wzorów do ich kreowania; od poszukiwania powołania do jego odkrywania i wypełniania ostatecznego powołania człowieka.

Efektami edukacyjnymi i religijnymi funkcji *educere* są:

- pełnione role społeczne, postawy moralne, zwyczaje, obyczaje, wiara w siebie, uspołecznienie, sumienie, sprawności moralne, postawa dialogu, interioryzacja norm i zasad, charakter, odpowiedzialność;
- otwarcie na tajemnicę Stworzenia, Wcielenia, Odkupienia (Zbawienia), pogłębiania wiedza i przekonania religijne, bojaźń Boża, zawierzenie siebie Chrystusowi (zob: Rusiecki, 2006, s. 76–77).

Warstwie kulturotwórczej przypisana jest funkcja *educare*, dzięki której wychowanek jest wprowadzany w świat wartości, w budowanie własnej koncepcji życia. U jej podstaw znajduje się integracja aktywności zewnętrznej i wewnętrznej budowana na autorefleksji.

Chodzi głównie, by młody człowiek poznał oraz w drodze wolnego wyboru zaakceptował, wybrał i z zaangażowaniem urzeczywistniał uniwersalne wartości: prawdę, dobro, piękno, miłość, sprawiedliwość, tolerancję, pokój, dialog, solidarność, braterstwo międzyludzkie.

Urzeczywistnianie powyższych wartości prowadzi do wysokiej kultury osobistej, szlachetnego człowieczeństwa wyrastającego z ludzkiego ducha, a także z Objawienia (zob: 2006, s. 79).

Efektami edukacyjnymi i religijnymi są:

- wrażliwość na wartości, wyższe uczucia i zainteresowania, twórczość własna, dojrzałość osobowa, idealizm młodzieńczy, koncepcja życia zmierzająca do pełni człowieczeństwa, umiejętności humanitas,
- dojrzałość religijna (harmonijne zespolenie wiary, praktyk, moralności religijnej oraz postawy świadectwa), łączenie modlitwy z pracą, życie z perspektywą eschatologiczną, życie w wymiarze daru (s. 79).

Siła agosu ma wspomóc wychowanka w samowychowaniu, autokreacji, prowadzącej do dojrzałej osobowości w procesie personalizacji. Dojrzała osobowość ma się zmierzyć z perspektywą życia z wszystkimi zdarzeniami, jakie w niej „zagoszcza”. Wiąże się to przede wszystkim z kształtowaniem postaw wobec przyszłości, która jest nieznana i trudna do przewidzenia, wymagającej wielkiej siły ducha. Nieokreśloność przyszłego życia wprowadza składnik wychowania – los. Jest z nim związana funkcja *initiare*. W powyższym kontekście powstają następujące zadania:

- wtajemniczyć w istotę losu czekającego człowieka jako mężczyznę i kobietę;
- przygotować wychowanka na spotkanie z losem szczęśliwym i nieszczęśliwym;
- przygotować wychowanka na spotkanie z Bogiem (zob: Kunowski, 2004, s. 178).

Należy przy tym podkreślić, że wszystkie powyżej wskazane funkcje wychowawców integrują się w wychowaniu chrześcijańskim stanowiąc najwyższą funkcję *christianisare*, czyli wychowania chrystocentrycznego.

Poprzez funkcję *christianisare* uzyskiwane są efekty duchowe i religijne. Do nich należą:

- biografia obiektywna, synteza światopoglądowa, miłość Prawdy, Dobra, Piękna, otwarcie na Absolut, nawrócenie do religijności, pełna zgoda na los aż do heroizmu, hierarchia wartości, integracja osobowa;
- światopogląd religijny, absolutny wymiar Prawdy, Dobra, Piękna, samoidentyfikacja religijna aż do „pełni Chrystusa”, kontemplacja Boga – pokój, radość, uświęcenie codzienności, religijność objawiona, jako centralny dynamizm w strukturze osobowości, wytrwanie w dobrym do końca (zob: Rusiecki, 2006, s. 79–80).

Powyżej wskazane funkcje są zorientowane na urzeczywistnianie określonych struktur wartości: witalnych, poznawczych, społeczno-moralnych, kulturowych, religijnych¹. Ta podstawa aksjologiczna „wpisuje” się w inteligencję moralną. Szczegółowe zadania podejmowane przez osoby dorosłe stanowią istotne czynniki warunkujące rozwijanie tego rodzaju inteligencji.

2. Inteligencja moralna

Inteligencja moralna „wpisuje” się w moralność człowieka, uwarunkowaną czynnikami indywidualnymi i społeczno-kulturowymi. Przekonania moralne; uznawane i urzeczywistniane wartości, w tym wartości moralne są wewnętrznym potencjałem człowieka. Obiektywny ich wymiar znajduje się w działaniach o wymiarze społecznym, działaniach moralnie wartościowych – w czynie człowieka.

Ważnymi czynnikami warunkującymi podejmowanie działań moralnie wartościowych są uwarunkowania środowiskowo-kulturowe. W uwarunkowaniach tych tkwi funkcja agosu; bowiem stwarza ona młodemu człowiekowi szansę na dokonanie indywidualnego wyboru zgodnie z obiektywną hierarchią wartości, prowadzącą do pełni człowieczeństwa i wspomaganie go w tej drodze; wspomaganie w procesie wzrostu osobowego i osobowościowego – dojrzałej osobowości w aspekcie etyczno-moralnym, osobowej i osobowościowej godności.

Pojęcie inteligencji moralnej wprowadził D. Lennick i F. Kiel. Określana jest jako zdolność do ustalania w jaki sposób wartości uniwersalne pogodzić z osobistymi wartościami własnymi dążeniami i działaniami (za: Mandrosz, 2016).

Inteligencja moralna odnosi się więc do aksjologicznego wymiaru funkcjonowania człowieka, do jego aksjosfery.

Według J. Mandrosz (2016) na inteligencję moralną składają się cztery cechy:

- uczciwość,
- odpowiedzialność,
- empatia,
- zdolność do wybaczenia.

R. Coles (2004) inteligencję moralną określa jako „rodzaj inteligencji, który nie ma wiele wspólnego z zapamiętywaniem faktów czy sprawnym posługiwaniem się liczbami. Wiąże się raczej ze sposobem, w jaki dziecko się zachowuje, rozmawia z innymi ludźmi i bierze ich pod uwagę” (s. 18).

¹ Szerzej na temat poszczególnych funkcji (Chałas, 2007, s. 64–79) – fragmenty.

W centrum tak rozumianej inteligencji znajdują się zachowania człowieka względem drugiej osoby; która stanowi centrum uwagi, z całą swą skomplikowaną osobowością, sytuacją, postępowaniem.

M. Dziewiecki (2007) inteligencję moralną utożsamia z moralnością i wrażliwością moralną pisząc, że „w swej istocie moralność to szczególnego rodzaju inteligencja. Wrażliwość moralna oznacza inteligentne odróżnianie zachowań, które nas rozwijają i cieszą, od zachowań, przez które krzywdzimy siebie czy innych ludzi. Wrażliwość moralna to zatem znacznie ważniejszy i wyższy stopień inteligencji niż inteligencja intelektualna czy emocjonalna. Człowiek pozbawiony inteligencji moralnej czyni zwykle to, co łatwiejsze chociaż szkodliwe, a nie to co wartościowsze i mądrzejsze”. Jest to dość zawężone podejście do istoty inteligencji moralnej, brak w nim czytelnego odniesienia do wyboru i urzeczywistniania wartości moralnych.

W *Leksykonie Socjologii Moralności* inteligencja moralna definiowana jest jako „zdolność człowieka, która jest jego zintegrowaną dyspozycją postępowania w sposób dobry i zgodny z systemem uznawanych wartości moralnie dobrych” (Kornas-Biela, Biela, & Sobek, 2015, s. 261). Autorzy podkreślają, że inteligencję moralną trzeba ujmować jako „zespół różnych funkcji”, które jak w soczewce skupiają się w tym rodzaju inteligencji (s. 261).

Inteligencja moralna jest swego rodzaju zdolnością odróżniania dobra od zła, oraz wolnego wyboru wielowymiarowego dobra, o charakterze prorozwojowym ze względu na integralny własny rozwój i integralny rozwój drugiej osoby.

W wymiarze społecznym „inteligencja moralna polega na dostrzeganiu związku między decyzjami a ich dalekosiężnymi skutkami dla innych osób i grup społecznych oraz środowiska naturalnego” (s. 263).

Czynnikami konstytuującymi tak rozumianą inteligencję moralną są:

- świadomość moralna;
- intuicja aksjologiczna/ etyczna;
- wrażliwość moralna;
- prawe sumienie;
- wyobraźnia moralna;
- poczucie moralne;
- umiejętność urzeczywistniania wartości moralnych;
- troska o drugiego człowieka wyrażająca się w działaniach moralnie wartościowych;
- działania moralnie wartościowe.

Powstaje zasadnicze pytanie, w czym wyraża się rola osób dorosłych pełniących funkcję agosu w rozwijaniu poszczególnych komponentów inteligencji

moralnej? Chodzi głównie o ukazanie struktury zadań o charakterze edukacyjno-wychowawczym, jakie osoby dorosłe powinny/mogą podjąć celem rozwijania u młodych ludzi inteligencji moralnej.

Poniżej dokonana zostanie analiza wybranych komponentów inteligencji moralnej i ukazane zostaną zadania osób dorosłych, których realizowanie prowadzi do rozwijania tych komponentów. Przedmiotem analiz (w skrótovej formie) będzie: (1) wrażliwość moralna, (2) prawe sumienie, (3) umiejętność urzeczywistniania wartości moralnych.

3. Wybrane komponenty inteligencji moralnej i zadania osób dorosłych

3.1. Wrażliwość moralna

Jak już wyżej zostało wskazane, według M. Dziewieckiego, wrażliwość moralna „oznacza inteligentne odróżnianie zachowań, które nas rozwijają i cieszą, od zachowań, przez które krzywdzimy siebie czy innych ludzi” (2007, s. 74).

P. Modzelewski i W. Oronowicz (2018) w definiowaniu wrażliwości moralnej przywołują stanowisko (Lutzena, Evertzona i Nordina) według których jest ona „zdolnością do identyfikacji istniejących problemów moralnych oraz zrozumieniu konsekwencji moralnych decyzji podjętych przez pacjenta” (s. 83).

Nieco inne ujęcie wrażliwości moralnej ukazują A. Czus i W. Otrębski, którzy wrażliwość moralną odnoszą do wymiaru aksjologicznego i społecznego. Te dwie orientacje – aksjologiczna i społeczna, wzajemnie ze sobą zintegrowane stanowią doniosłe znaczenie w procesie wychowawczo-dydaktycznym.

Według autorów wrażliwość moralna to „zdolność jednostki do dostrzeżenia przejawów dobra i zła moralnego są traktowane jako wyraz wartości: obecnych w świecie w postaci norm moralnych oraz w człowieku jako zinternalizowane zasady postępowania” (Czus & Otrębski, 2013, s. 69) Ponadto, podkreślają oni, że „zajmując się wrażliwością moralną zajmujemy się w jakimś sensie wrażliwością wobec wartości ” (s. 69).

W kontekście tak rozumianej wrażliwości moralnej wyrastają zadania osób dorosłych względem młodych ludzi – dzieci i młodzieży.

Pierwszym z nich jest uzdolnienie do odróżniania dobra od zła oraz pomoc w interpretacji zaistniałej sytuacji w kategoriach dobra i zła. Efektem podjęcia tego zadania jest zdolność młodego człowieka do dostrzeżenia możliwych do podjęcia w danej sytuacji działań oraz świadomość oddziaływania tych działań na inne osoby (s. 74).

Perspektywa drugiej osoby – jej potrzeb, oczekiwań, urzeczywistnianych wartości jest tu kluczową sprawą.

Jak podkreślają A. Czus i W. Otrębski (2013), „dopiero świadomość takiego oddziaływania zachowania jednej osoby na drugą (...) oraz właściwa tego interpretacja pozwalają dokonać w pełni świadomego i wolnego wyboru postępowania w danej sytuacji” (s. 75).

Dalsze szczegółowe zadania wypływają z czynników warunkujących wrażliwość moralną; są nimi: (1) sprawności intelektualne i wiedza moralna, (2) uczucia i emocje, (3) doświadczenie moralne. (s. 74–76).

W kontekście powyższych czynników wyrastają trzy kategorie zadań wychowawczo-dydaktycznych, które powinny podjąć osoby dorosłe/ wychowawcy:

- zadania wspomagające rozwój sfery poznawczej;
- zadania wspomagające rozwój sfery emocjonalnej;
- zadania wzbogacające doświadczenie moralne (zob: Czus & Otrębski, 2013, s. 75; zob. także: Witkowski, 1967).

W pierwszej kategorii zadań chodzi o rozwijanie zdolności dokonywania interpretacji sytuacji według kryteriów dobra i zła moralnego. Realizacja powyższego zadania uwarunkowana jest posiadaniem wiedzy o istocie wartości moralnych, ich rodzajach, funkcjach w życiu człowieka w wymiarze jednostkowym i społecznym oraz zdolności poznawczych: pamięć, uwaga, wyobraźnia, myślenie o sferze aksjologicznej człowieka. Wyrasta więc zadanie edukacji aksjologicznej i rozwijania zdolności poznawczych zanurzonych w świat wartości.

Druga kategoria zadań wiąże się z rozwijaniem pozytywnego stosunku emocjonalnego do urzeczywistniania wartości moralnych i rozwijania kompetencji współodczuwania. Do zadań szczegółowych w tym względzie należy zaliczyć: uwrażliwianie na krzywdę i radość drugiego człowieka; rozwijanie kompetencji dostrzegania dobra i zła; inspirowanie do właściwych wyborów; wspomaganie w dostrzeganiu wewnętrznych gratyfikacji z realizacji dobra i czerpania z nich mocy, siły i radości.

Trzecia kategoria zadań sprowadza się do organizowania sytuacji o charakterze moralnym i angażowanie młodych ludzi do uczestnictwa w tych sytuacjach. Ważnym zadaniem w tworzeniu tego typu sytuacji są wzory osobowe godne naśladowania – ich historia życia, urzeczywistniany system wartości, dokonania. Należy ukazywać biografie, zdarzenia we własnym życiu i życiu innych ludzi. Dawać świadectwo urzeczywistniania własnej hierarchii wartości. Należy stwarzać sytuacje sprzyjające poszerzaniu własnego formatu.

W perspektywie drugiego człowieka można sformułować też bardziej szczegółowe zadania w formie wskazań:

- Uczyć troski o drugiego.
- Przekreślać siebie na rzecz drugiego.
- Uczyć taktu i uprzejmości.
- Uczyć doświadczać rzeczywistość przez pryzmat doświadczeń innych.
- Uczyć podejmować działania o charakterze czynu; i czerpać z doświadczenia wiedzę.
- Uczyć w cierpieniu własnym myśleć z troską o innych.
- Uczyć wspinałomyślności.
- Uczyć jak współżyć z innymi, jak się zachowywać, brać do serca wszystko, co widzimy i słyszymy.
- Rozmawiać na tematy etyczne i moralne.
- Uczyć jak być dobrym człowiekiem.
- Przekonywać, że w stosunkach z ludźmi najważniejsza jest empatia, zdolność do wczuwania się w położenie i uczucia drugiej osoby.
- Zachęcać do wymiany doświadczeń.

Priorytetem staje się uczenie jak być dobrym człowiekiem – jak rozwijać „zdolności i chęć do myślenia o innych i do oddania innym kawałka własnego świata, tak aby ich świat był jaśniejszy” (Coles, 2004, s. 30).

To oznacza wspomaganie młodych ludzi w zrozumieniu istoty dobra, poważne i odpowiedzialne traktowanie tego pojęcia i upatrywanie w nim wartości, wzbudzanie potrzeby wyrażania szacunku dla innych, oddawania siebie – swoich myśli, uczuć: rodzinie, najbliższemu środowisku, narodowi, kościołowi; uczyć urzeczywistniania wartości dobrami w swoim życiu.

Należy również podkreślić, że ważnym zadaniem osób dorosłych jest „otwierać oczy” młodym ludziom na to, co jest złe i wspomagać w zrozumieniu istoty zła. Wspomagać w budowaniu uzasadnień, dlaczego nie można popierać danych postaw, zachowań, działań i jakimi kierować się w tym względzie wartościami. W powyższym kontekście znaczącym zadaniem jest dawanie świadectwa swojego życia w odniesieniu do urzeczywistniania własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, prowadzącej do integralnego rozwoju, pełni człowieczeństwa.

3.2. Prawe sumienie

Dojrzałe i prawe sumienie stanowi efekt wychowania moralnego. W sumieniu tkwi zdolność odróżniania dobra od zła moralnego. W Katechizmie Kościoła Katolickiego czytamy „sumienie moralne osądza konkretne wybory, aprobując te, które są dobre i potępiając te, które są złe” (Katechizm Kościoła Katolickiego, 2018, akap. 1777).

W kontekście inteligencji moralnej i funkcji osób dorosłych w jej rozwijaniu na uwagę zasługuje kształtowanie dojrzałego i prawego sumienia dzieci i młodzieży. Jest to zadanie trudne, ale niezwykle ważne i konieczne. Jak podkreśla M. Dziewiecki, „człowiek kierujący się takim sumieniem potrafi prawidłowo uwzględniać wszelkie uwarunkowania zewnętrzne, a także niezawinione ograniczenia własnej wolności i świadomości. Taki człowiek nie jest zatem ani okrutny, ani naiwny w ocenie moralnej własnych czynów. Ma ponadto świadomość, że w ocenie odpowiedzialności moralnej za swoje zachowania z przeszłości powinien uwzględniać ówczesny stopień wrażliwości i dojrzałości swojego sumienia. Nie ocenia zatem ewentualnej winy moralnej za przeszłe czyny według danego stopnia świadomości moralnej, jeśli z jakichś względów nie dysponował wcześniej tak pogłębioną wrażliwością moralną, jak obecnie” (Dziewiecki, 2007).

Ważnym zadaniem staje się więc ukazywanie młodym ludziom, że prawe sumienie jest źródłem rozwoju i szczęścia. Implikuje ono stwarzanie sytuacji wychowawczo-dydaktycznych wymagających stawianie sobie jasnych wymagań w sferze moralnej. W ten oto sposób zagwarantowane zostanie nabywanie doświadczeń sytuujących się w sferze moralnej. Mają one wielostronne oddziaływanie na rozwój młodego człowieka.

Zadanie to wiąże się z uzdalnianiem młodych ludzi do: wewnętrznej dyscypliny, stanowczości, moralnej czujności, wrażliwości na krzywdę, gotowości zadośćuczynienia.

Na ten fakt zwracają uwagę A. Czus i W. Otrębski (2013), podkreślając, że „w sposób bezpośredni ma ono wpływ na wiedzę moralną, a więc w pośredni na samą wrażliwość. Można przypuszczać, że osoba, która miała możliwość uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach o charakterze moralnym, w którym musiała podjąć określone decyzje, łatwiej będzie dostrzegała takie sytuacje w przyszłości oraz szybciej i trafniej będzie w takich sytuacjach decydować” (s. 77).

W tworzeniu sytuacji wychowawczo-dydaktycznych, będących źródłem doświadczenia moralnego istotnego znaczenia nabiera wspomaganie dzieci i młodzieży (w szkole, w rodzinie, społeczności lokalnej) w budzeniu refleksji nad własnym zachowaniem i jego motywami, działaniem i jego sposobami, skutkami tych zachowań i działań.

Drugim istotnym zadaniem jest wspomaganie/towarzyszenie w analizowaniu autentycznych powodów zachowania własnego i innych osób, stosunku do poszczególnych wartości, w tym zwłaszcza do wartości moralnych, norm moralnych, hierarchii wartości, zamierzonych i niezamierzonych skutków urzeczywistniania wartości moralnych (zob: Kopka, 1996, s. 97).

Wyrasta więc dla osób dorosłych kolejne zadanie: wspomaganie dzieci i młodzieży w urzeczywistnianiu wartości.

3.3. Urzeczywistnianie wartości

Urzeczywistnianie wartości sprowadza się do kształtowania osobowości poprzez wartości na tyle, by móc o nim powiedzieć: sprawiedliwy, kochający, dobry, prawy, tolerancyjny, szanujący siebie i drugiego człowieka, wierzący etc. (zob.: Ostrowska & Godlewska, 1994, s. 14). Urzeczywistnianie wartości jest podstawą doświadczenia aksjologicznego rdzeniem inteligencji moralnej, jednym z podstawowych warunków jej rozwijania.

We wspomaganie młodych ludzi w urzeczywistnianiu wartości istotną rolę pełnią osoby dorosłe: nauczyciele, rodzina, osoby znaczące w środowisku, w którym żyje i funkcjonuje młody człowiek. Ich rola sprowadza się do wspomaganie dzieci i młodzieży w poznawaniu fenomenu wartości moralnych, ich funkcji w życiu człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym;

- wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym;
- akceptacji wartości moralnych;
- wzbudzaniu motywów do wolnego wyboru właściwych wartości,
- nabieraniu pozytywnych ustosunkowani do wartości moralnych, łączeniu ich z odpowiednimi wartościami i normami oraz transformowanie doświadczenia moralnego na różne sfery życia i funkcjonowania człowieka;
- w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistnianych wartości moralnych;
- inspirowaniu innych do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości moralnych.

W kontekście urzeczywistniania wartości moralnych należy podkreślić, że do moralności dochodzimy „poprzez rozmaite doświadczenia i odzew, jaki w nas wywołuje, poprzez sposób, w jaki sobie z innymi radzimy i w jaki współprzeżywamy je z innymi” (Coles, 2004, s. 25). Na szczególną uwagę zasługuje też rozwijanie wyobraźni moralnej czyli zdolności do refleksji nad tym co jest dobre, a co złe, która czerpie ze wszystkich emocjonalnych i intelektualnych zasobów ludzkiego umysłu (s.18).

W kontekście urzeczywistniania wartości wyrastają też wskazania o charakterze zadaniowym. Wśród nich na uwagę zasługują:

- budzić świadomość moralną;
- budzić sumienie i rozwijać je jako sumienie prawe;
- kształtować charakter;
- ukazywać właściwą hierarchię wartości;

- wspomagać w introcepcji wartości;
- ukazywać moralne drogowskazy;
- uczyć odpowiedzialności za innych;
- ukazywać szanse moralne, jakie niesie każda chwila;
- uczyć, że wyzwania moralne nie kończą się nigdy;
- stwarzać sytuacje zmuszające do refleksji nad tym, co dla nas samych jest święte i drogie i zmusza nas do wysiłku;
- uczyć jak być dobrym człowiekiem.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na drogę do rozwijania w sobie inteligencji moralnej i cechy człowieka posiadającego ten rodzaj inteligencji. Jak podkreśla R. Coles (2004), „nikt nie pokonuje zła raz na zawsze, by później cieszyć się tylko z odniesionego zwycięstwa i zbierać jego plony. Wręcz przeciwnie, walkę o dobro toczymy każdego dnia, wciąż uzupełniając zapasy naszej moralnej wyobraźni korzystając przy tym z opowiadań, filmów i przede wszystkim z własnych życiowych doświadczeń. Dobry człowiek to uważny świadek nie tylko tego, jak zachowują się inni ludzie, ale przede wszystkim tego jak postępuje on sam. Człowiek taki uważnie wsłuchuje się w głos własnego sumienia i potrafi odczytać jego sygnały, jest przygotowany na moralne konflikty i niejednoznaczne sytuacje, umie radzić sobie z mieszanymi uczuciami, zwątpieniem, pokusami i tym, co może je tłumaczyć bądź usprawiedliwiać” (s. 36).

Podsumowując należy podkreślić, że zagadnienie inteligencji moralnej wymaga szerokiego opracowania w aspekcie teologicznym, filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym i pedagogicznym. W przedstawionym opracowaniu przedstawione zostały zaledwie w skrótowej formie pewne aspekty rozwijania inteligencji moralnej dzieci i młodzieży przez osoby dorosłe. Materiał ma charakter sygnałny. Trzeba mieć nadzieję, że zagadnienie to zostanie pogłębione na gruncie pedagogiki zwłaszcza pedagogiki szkolnej. Innym zadaniem jest też podjęcie analiz na gruncie dydaktyki i metodyki wychowania. Ważnym zadaniem jest zbudowanie struktury zadań w odniesieniu do wszystkich komponentów inteligencji moralnej i warstw funkcjonowania człowieka.

STRESZCZENIE: Celem przedstawionego opracowania jest ukazanie wiodących zadań osób dorosłych – nauczycieli, wychowawców, rodziców, osób znaczących w środowisku społecznym – w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży. Punktem wyjścia jest ukazanie (w skrótowej formie) funkcji agosu w integralnym rozwoju osoby. Drugim szczegółowym celem jest przegląd definicyjnych ujęć inteligencji moralnej oraz wskazanie jej komponentów. Zasadniczy cel sprwadza się do ukazania struktury zadań osób dorosłych, w odniesieniu do rozwijania u młodych

ludzi wybranych komponentów inteligencji moralnej. Przedmiotem analiz w tym względzie są: wrażliwość moralna, sumienie, urzeczywistnienia wartości moralnych.

SŁOWA KLUCZOWE: funkcja agosu, inteligencja moralna

ABSTRACT: The purpose of the presented study is to show the leading tasks of adults – teachers, educators, parents, people important in the social environment – in developing moral intelligence of children and youth. The starting point is to show (in a short form) the function of agos in the integral development of the person. The second detailed purpose is to review the definitions of moral intelligence and to indicate its components. The main purpose is to show the structure of adults' tasks in respect of the development of selected components of moral intelligence in young people. The subject of analysis in this regard are: moral sensitivity, conscience, and realization of moral values.

KEYWORDS: agos function, moral intelligence

Bibliografia

- Chałas, K. (2007). *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Coles, R. (2004). *Inteligencja moralna dzieci* (D. Gaul & M. Machowski, Tłum.). Poznań: Rebis.
- Czusz, A., & Otrębski, W. (2013). Wrażliwość moralna wychowanka – możliwości pomiaru u osób z niepełnosprawnością umysłową. W I. Jazukiewicz & E. Rojewska (Red.), *Sprawności moralne a rozwój moralny* (s. 69–102). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol Dmochowski, Sobczyk.
- Dziewiecki, M. (2007, styczeń 16). Inteligencja moralna. Pobrano 1 lipiec 2019, z Portal OPOKA website: https://opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/inteligencja_moralna.html.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. (2018). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Kopka, J. (1996). Dyspozycja etyczna w badaniach socjologicznych. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 26, 87–101.
- Kornas-Biela, D., Biela, A., & Sobek, J. (2015). Inteligencja moralna. W J. Mariański (Red.), *Leksykon socjologii moralności* (s. 261–267). Kraków; Białystok: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Mandrosz, J. (2016, grudzień 13). Inteligencja moralna. Pobrano 1 lipiec 2019, z Inteligencja moralna website: <https://10xdialog.wordpress.com/2016/12/13/inteligencja-moralna/>.
- Modzelewski, P., & Oronowicz-Jaśkowiak, W. (2018). Inteligencja emocjonalna i wrażliwość moralna. Związki i możliwość ich rozwoju. *Czasopismo Pedagogiczne / The Journal of Pedagogy*, 2(5), 82–92.
- Ostrowska, K., & Godlewska, A.T. (1994). *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rusiecki, M. (2006). Religijność a dojrzałość osobowa człowieka (Wyzwania dla polskiego nauczyciela na III tysiąclecie). W T. Gumuła & T. Dyrda (Red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria—Praktyka* (s. 61–83). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Witkowski, T. (1967). Z badań nad wrażliwością moralną dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. *Roczniki Filozoficzne*, 15(4), 95–106.