

Sławomir Krzyśka
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROLA SPRAWNOŚCI MORALNYCH W BEZPIECZEŃSTWIE EMOCJONALNYM DZIECKA

Na bezpieczeństwo ontologiczne składa się cały szereg procesów obejmujących wszystkie sfery aktywności egzystencjalnej osoby ludzkiej, których celem jest poprawne funkcjonowanie. Można powiedzieć, iż w dużym uproszczeniu mechanizm gwarantujący poczucie tego bezpieczeństwa polega na wypieraniu treści życia, które mogłyby mieć destruktywny wpływ na dalsze istnienie. Owo wypieranie może się dokonywać poprzez zapominanie, przeniesienie do podświadomości, przewartościowanie. Typowym przykładem zachowania, które może prowadzić do zaburzenia poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, jest uświadomienie sobie własnej skończoności. Śmierć jest dla człowieka czymś nieuchronnym i niezwykle trudnym do zaakceptowania. Część ludzi zatem w codziennym życiu w ogóle nie pamięta o fakcie kruchości swego istnienia, część odrzuca pojawiające się w tym temacie refleksje. Osoby religijne upatrują w śmierci nową jakość życia, czyli nadają jej wartość, przez co łatwiej jest przyjmować jej nieuchronność¹.

Pojęciem bezpieczeństwa ontologicznego operował Sigmund Freud. Spopularyzował je Erik Erikson, który uczynił to pojęcie głównym narzędziem opisu procesu socjalizacji człowieka. Socjalizacja dla Eriksona jest procesem, który trwa przez całe życie, przechodząc przez różne etapy, których wyróżnił osiem. Do koncepcji Eriksona nawiązał Anthony Giddens między innymi w pracach: *Stanowienie społeczeństwa* oraz późniejszej *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Z pojęcia bezpieczeństwa ontologicznego używanego na terenie psychologii uczynił Giddens kategorię analizy społeczeństw nowoczesnych i ponowoczesnych². Współcześni badacze koncentrują się

¹ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2010.

² Zob. A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, Bydgoszcz 2007.

głównie na kontekście społeczno-kulturowym bezpieczeństwa ontologicznego.

Od urodzenia przechodzimy przez proces socjalizacji, który jest nieodłącznym elementem naszego rozwoju. Uczymy się kultury od najbliższych. „Pierwsze relacje (...) w znakomitej większości zawiązują się w obrębie rodziny. Ta mała intymna grupa stanowi podstawowy układ i scenę wprowadzania dziecka w życie społeczne. Tutaj uczy się ono reguł zachowań międzyludzkich (...)”³ i w procesie tzw. pierwotnej socjalizacji nabywa umiejętności „radzenia sobie ze światem” przez zdobywanie właściwej dla danej kultury „(...) poręczności, inaczej – sposobów używania narzędzi”⁴. W koncepcji „radzenia sobie ze światem” znajdujemy odpowiedź, co przez narzędzia powinniśmy rozumieć. Narzędzie (poza znaczeniem podstawowym) to wszelkie umiejętności związane z posługiwaniem się dźwiękami, sylabami, słowami, a więc wszystkim, czym można manipulować w jakimś celu⁵. „Narzędzie ma status artefaktu kulturowego, bowiem wszyscy członkowie danej wspólnoty opanowują umiejętności posługiwania się nimi. Te umiejętności stają się nawykowe, rutynowo wykonywane”⁶. Freud, Erikson i Giddens sądzą, że nieodzowne jest dla życia w społeczeństwie poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, oparte na tej powtarzalności wykonywanych czynności (obrzędy, zwyczaje, rytuały, obyczaje – obyczaj to powtarzana jedna czynność bądź cały układ czynności)⁷. Istota kulturowa czynności ludzkich polega na tym, że podmioty przestrzegają reguły, która łączy dany zabieg z jego znaczeniem. Agregat wykonywanych nawykowo reguł kulturowych w danej wspólnocie wyznacza zakres bezpieczeństwa ontologicznego w obrębie wspólnoty. Osiągnięcie przez jednostkę tego stanu jest wymogiem, którego spełnienie zapewnia jednostce życie bez destrukcyjnych sytuacji lękowych⁸.

³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2008, s. 109.

⁴ A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, s. 169.

⁵ Tamże.

⁶ S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, Kraków 2010, s. 227.

⁷ A. Pałubicka, *Kulturowe i biologiczne...*

⁸ S. Krzyśka, *Modelowanie matematyczne...*, s. 227-246.

Na wstępie moich rozważań podkreślam, że według mnie słowo samo w sobie nie ma odpowiedniej siły emocjonalnej, ale jest nośnikiem połączonych z nim uczuć. Chociaż uczucia nie tkwią niepodzielnie w słowach, to słowa, a na pewno niektóre słowa wypowiedane w określonych kontekstach, są depozytariuszami emocji. W prowadzonych przeze mnie badaniach nad słowem, językiem i emocjami, mieszczących się w nurcie filozofii konstruktywizmu, który staram się rozwijać, istotne jest założenie, że jeśli w danej kulturze (grupie ludzkiej czy wspólnocie) nie istnieje odpowiednie słowo (pojęcie) nazywające dany stan rzeczy oraz nie istnieją umiejętności posługiwania się tym stanem rzeczy, to ów stan rzeczy nie istnieje (oczywiście kulturowo-realistycznie) dla danej wspólnoty.

We współczesnej pedagogice i psychologii istotne są teoria Jeana Piageta⁹, koncepcja Lwa Siemionowicza Wygotskiego¹⁰ i działalność Janusza Korczaka¹¹. Teksty publicystyczne i literackie Starego Doktora ukazują personalistyczny charakter jego pedagogiki, która skoncentrowana jest na analizie dwu podmiotów wychowania: osoby dorosłej i dziecka. Zawsze ważną pozostaje konstatacja, by w reakcjach dziecka, jego wypowiedziach, skojarzeniach i zachowaniach widzieć nie anonimową jednostkę poddaną obserwacji, lecz małego co prawda, dopiero kształtującego swoją osobowość, ale prawdziwego człowieka. Wygotski rozwój psychiki człowieka ujmuje jako proces uwarunkowany społecznie i historycznie, oparty na współdziałaniu człowieka z innymi ludźmi. Jak już wspomniałem, w pracach Wygotskiego ważną rolę w rozwoju umysłowym dziecka odgrywa środowisko społeczne, a szczególnie rodzina¹². Badania nad środowiskiem rodzinnym dziecka pozostają w sferze zadań, które należałoby podjąć. Natomiast nowatorskie osiągnięcia z zakresu psychologii rozwojowej J. Piageta (zwłaszcza z uwzględnieniem modelu logiczno-matematycznego) dały impuls do moich rozważań dotyczących psychiki dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Choć teorie Piageta, Wygotskiego i Korczaka różnią się, to mają wiele wspólnego.

⁹ J. Piaget, *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, Warszawa 2006.

¹⁰ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006.

¹¹ E. Dauzenroth, *Janusz Korczak – życie dla dzieci*, przekł. T. Semczuk, Warszawa 2005.

¹² Por. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka, Myślenie i mowa, Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka, Wczesne dzieciństwo*.

Zwracają uwagę na dziecko, na sposób postrzegania i uczenia się życia i otaczającego świata. W tych trzech teoriach odnajdujemy istotną konstatację, jak ważne w życiu młodego człowieka są słowa, posługiwanie się nimi, przeżywanie i refleksja nad nimi. Uczucia wiążą się bezpośrednio i pośrednio ze słowami. Piaget uważa, że dzieci przed nauczeniem się języka pisanego traktują spontanicznie nazwy przedmiotów jako do nich przynależne. Wypowiadając słowa, działają słowami, osiągają wyobrażone przez siebie cele. Uważam, że słusznie Piaget porównuje stosunek dzieci do słów do myślenia magicznego. Dzieci również pragną władać swoim światem poprzez słowa. Piagetowska koncepcja języka dziecięcego jest porównywalna z ujmowaniem słów jako narzędzi przez późnego Wittgensteina, języka poezji u Heideggera i jego pojęciem mowy: „robi się świat słowami”, tak jak innymi narzędziami. Powstaje pytanie, jaki jest status wartości w myśleniu magicznym? Na pewno nie odróżnia się opisu od normy (wartości). Tak jest (opis) i tak powinno być (norma) nie dają się w magii i w świecie dziecka odróżnić od siebie. Są tożsame, jakies takie *opiso-wartości*. Dziecko mówi tylko to, co przeżywa, komunikuje zarazem opis i wartość. Wygotski z kolei dużo uwagi poświęca nabywaniu umiejętności, a więc posługiwaniu się narzędziami przez interakcję i naśladowanie. Używając pojęcia *narzędzia* (kulturowego), „miał na myśli zarówno narzędzia technologiczne, jak i psychologiczne”¹³. Z jednej strony narzędziami są przedmioty, a z drugiej symbole i wartości. „Opanowanie tego typu narzędzi pomaga dzieciom wieść życie w określony sposób, uznawany przez dane społeczeństwo za skuteczny i właściwy”¹⁴.

Przejdźmy do reakcji afektywnych. Aby dziecko nauczyło się radzić z nimi, muszą istnieć słowa je nazywające. Dlatego pierwotne odruchy organizmu, jeśli nie są rozpoznane w słowach, nie istnieją jako emocje. Jak rozpoznać strach (że to strach), radość, smutek, gniew bez słów je nazywających? To przecież słowa, które nazywają jakies odruchy, kulturowo obłaskawiają, przybliżają emocje. Zgodnie z założeniami konstrukttywizmu język jest nie tylko formą ludzkiej ekspresji, ale stanowi o sposobie myślenia oraz jest podstawą kategorii i koncepcji dla nadawania znaczeń. Bez słownej drogi nie da się wytworzyć intuicji znaczeniowych

¹³ H.R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 219.

¹⁴ Tamże, s. 217.

związanych z emocją. Dziecko podczas pierwotnej socjalizacji w rodzinie, przyswajając słowa, przyswaja zarazem stany mentalno-emocjonalne kryjące się za nimi czy z nimi skojarzone spontanicznie i funkcjonujące w danej kulturze. Słowa zatem nie są obojętne pod względem treści emocjonalnych. Są one nośnikami emocji.

Zrozumienie wartości związane jest z zachowaniem organizmu. W nim jest skupiona przewaga nierefleksyjnych relacji między zaspokojeniem organizmu, jego stanem, jak również otaczającym go środowiskiem. Wybór preferencji jest konieczny, gdy te relacje zaczynają nie zgadzać się wzajemnie lub z zaistniałymi okolicznościami. Wtedy następuje refleksja nad preferencjami i możliwością ich realizacji. Impulsy organizmu dla Johna Deweya nie są jedynymi, które powodują działania uruchamiane przez pragnienia. „Impulsy życiowe są bez wątpienia warunkiem *sine qua non* wystąpienia pragnień i interesów. Te drugie zaś obejmują przewidywane skutki wraz z ideami w postaci miar (...) warunkujących realizację celów”¹⁵. Wartościami według Deweya jest tylko to, co zostało poddane refleksji, nie zaś impulsy życiowe. Wartości są wtedy, gdy pojawiają się problemy dotyczące działania. Uogólnienia są „abstraktami skonstruowanymi na podstawie wielu jednostkowych sytuacji działania. Kiedy pojawia się problem, trzeba świadomie ocenić, której z nierefleksyjnie realizowanych wcześniej orientacji przyznać należy pierwszeństwo, jak realizowane mogą być te orientacje w świetle niesprzyjających okoliczności oraz jak należy interpretować i modyfikować same pragnienia”¹⁶.

Pragnienia zmieniają się pod wpływem przekonań, bywają przedmiotem wspólnego namysłu. Dewey uważa, że człowiek korzystając z nauki, z doświadczenia, ciągle określa swój stosunek między pragnieniami a środkami działania i jego możliwymi do przewidzenia skutkami. Określa on w swojej teorii wartości „rozdzielenie między tym, co jest faktycznie »desired«, czyli pożądane, a tym, co działający uważa za »desirable« – godne pożądania po krytycznej refleksji nad swym położeniem”¹⁷.

¹⁵ H. Joas, *Powstawanie wartości*, Warszawa 2009, s. 166-167.

¹⁶ Tamże, s. 167.

¹⁷ Tamże, s. 168.

Człowiek ucząc się więc na podstawie doświadczeń, sam odkrywa konieczność refleksyjnego ustosunkowania się do swoich pragnień i potrzeb. Działania człowieka powodują, że myśli o swoim działaniu, oceniając je. Wartościowanie nie może istnieć bez ponownego spojrzenia. Dewey twierdzi, że „wartościowanie powstaje z refleksji nad przedrefleksyjnymi impulsami pod presją ujawniających się w działaniu konieczności, tak udoskonalone wartościowania powstałyby z refleksji nad refleksją, ale nie w sensie różnicowania płaszczyzn, lecz jako ciągła kontynuacja refleksji”¹⁸. Osiągnięciem Deweya jest zmienienie niezależnego od sytuacji pojęcia celu i zastąpienia go ideą wyznaczania celów w sposób dostosowany do sytuacji *ends-in-view*. Dewey pokazuje, że wszystkie wartości i cele muszą być przedmiotem refleksji działających podmiotów oraz uczonych.

Emocje w życiu społecznym są potrzebne pod warunkiem, że są adekwatne do rzeczywistości. Ich opanowanie jednak jest konieczne dla normalnego funkcjonowania społeczeństwa. Przesadzone, niekontrolowane emocje generują stres i zakłócają prawidłowe relacje społeczne¹⁹. Poznanie mechanizmu powstawania reakcji emocjonalnych, wykształcenie nawyków ich wyrażania jest warunkiem prawidłowego działania. Działanie to, wyznaczone przez wiedzę operacyjną (technologiczną, dyrektywy, wreszcie reguły kulturowe), zależne jest zatem od rozumienia kontekstów kulturowych. To rozumienie i działanie można odnieść do zaproponowanego przez Annę Pałubicką sposobu myślenia w perspektywie poręczności. Podkreśla ona tak ważną umiejętność posługiwania się narzędziami, które prowadzi do wykształcenia odpowiednich nawyków. Do narzędzi zaliczamy także nabywanie umiejętności radzenia sobie z emocjami w sytuacjach, które prowadzić mogą do destrukcyjnych sytuacji lękowych. Zrozumienie reakcji emocjonalnych opartych na sprawnościach moralnych pozwoliłoby młodemu człowiekowi przejść bez destrukcyjnych lęków od wiedzy podstawowej do działaniowej.

W świetle nauki Kościola same uczucia znajdują się poza sferą wartości, dlatego nie możemy ich dzielić na dobre i złe. Zależą one od war-

¹⁸ Tamże, s. 169.

¹⁹ Por. J.Y. Arrive, *Jak przeżywać emocje: rozpoznawanie emocji, diagnozowanie problemów emocjonalnych, świadome przeżywanie emocji*, tłum. A. Waśko-Bongiraud, Warszawa 2009.

tości etycznej czynu, z którym się łączą. Przecież np. gniewu nie możemy potępić, kiedy występuje on w reakcji na rażącą krzywdę czy niesprawiedliwość. Albo czy radość z powodu niepowodzeń bliźniego można uznać za pozytywne odczucie?²⁰ Katechizm Kościoła Katolickiego tak mówi o moralnej kwalifikacji uczuć: „Uczucia same w sobie nie są ani dobre, ani złe. Nabierają one wartości moralnej w takiej mierze, w jakiej faktycznie zależą od rozumu i woli”²¹. Wynika z tego, że emocji nie można traktować oddzielnie, w oderwaniu od ludzkiej osoby. Zgodnie z pozostałymi władzami człowieka – rozumem i wolą – winny go ukierunkować na dobro moralne i skłaniać do czynienia tego, co jest dobre i piękne. Chrześcijanin powinien uznać, że w tym celu niezbędne jest działanie Ducha Świętego.

Zgodnie z filozofią człowieka stworzoną przez św. Tomasza z Akwinu człowiek posiada z natury zasób dyspozycji umożliwiających mu podejmowanie różnych aktywności. Dyspozycje te aktualizowane w działaniu przez rozumną i wolną decyzję człowieka stają się sprawnością, czyli doskonałością tak samego działania, jak i jego sprawcy – podmiotu. Sprawność podporządkowana rzeczywistemu dobru człowieka stanowi cnotę (gr. *areté*, łac. *virtus*). Natomiast sprawność dążąca ku złu jest wadą. To niebezpieczeństwo wyboru zła zamiast dobra wskazuje na powinność dbania o jakość działania i rozwoju oraz na odpowiedzialność za nie. Bowiem wolne i dynamiczne uaktywnienie przez człowieka swych wewnętrznych dyspozycji, czyli samostanowienie, wyznacza płaszczyznę odpowiedzialności za kształt życia zarówno w aspekcie doczesności w wymiarze osobowym oraz społecznym, jak i w perspektywie transcendentnej²².

Rodzice pierwsi powinni dziecku pokazać, że istnieją różne emocje, takie jak radość, smutek, gniew czy strach, i odczuwa je każdy człowiek. Rzecz w tym, by dziecko potrafiło je rozpoznać, nazwać i kontrolować. Niestety, nie wszyscy rodzice posiadli te umiejętności. Dlatego niezbędna jest w tym zakresie pomoc szkoły, bowiem emocje w procesie pedagogizacji można w zamierzony sposób kształtować. Współczesna szkoła

²⁰ M. Olczyk, *Pasja buduje, pasja niszczy. Moralność emocji i uczuć*, „Przewodnik Katolicki. Archidiecezja Gnieźnieńska” 2012, nr 18, s. V.

²¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 427.

²² Z. Pawlak, *Katolicyzm A-Z*, Poznań 1982, s. 52.

nie zawsze potrafi sprostać tym zadaniom, bo nie kładzie nacisku na kształtowanie krytycyzmu, samodzielnego myślenia i dociekania prawdy, rozróżniania faktów od ich interpretacji. Jak z ubolewaniem stwierdziła Zofia Agnieszka Kłakówna: „Szkoła staje się fabryką statystyk, poświadczających doskonałą porównywalność i doskonałą zdawalność egzaminów. I udaje respekt dla podmiotowości, projektując »ucznia robota«, który wykonuje, a nawet już wykonał i posiadał – sądząc po dokonanym aspekcie używanych czasowników – najrozliczniejsze umiejętności równoznaczne z wykonywanymi czynnościami, co ma dowodzić skuteczności szkoły”²³. Wydaje się także, że szkoła stopniowo ogranicza swoją funkcję wychowawczą na rzecz dydaktyki. Dlatego dla kształtowania sprawności moralnych tym ważniejsza jest katechizacja, która odbywa się jeszcze w ramach obowiązku szkolnego.

Istotną pomocą w rozpoznawaniu emocji i przyswajaniu wartości służyć może literatura dla dzieci. Odgrywa ona znaczącą rolę w rozwoju dziecka, bowiem pomaga poznawać świat, rozwija wyobraźnię i poczucie piękna. Ponadto ukazuje w przystępnej formie normy i wartości, które są odzwierciedleniem zasad panujących w kulturze, oddzielając przy tym wyraźnie dobro od zła. Należy przy tym pamiętać, że bezpośrednie wskazywanie wartości, które dziecko ma zaakceptować i przyjąć, nie jest skuteczne. Dlatego nie wolno zapominać o istniejącej od wieków tradycyjnej formie narracji, jakimi są bajki i baśnie. Ten swoisty gatunek literacki przez swój artyzm, a także ludyczność, czyli quasi-zabawową funkcję, znakomicie uczy wartości. Ich dydaktyzm jest zazwyczaj dyskretny, co ułatwia przyswojenie, dzieci bowiem nie akceptują bezpośrednich pouczeń i mentorskiego tonu.

Szczególnie wiersze, które w przeciwieństwie do dużych form są łatwiejsze w percepcji dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, są istotnym nośnikiem wartości, wzorców postępowania i osobowości. Przyczyniają się więc do przekształcania rzeczywistości społecznej, utrwalając istotne wartości i sprzyjając właściwym relacjom międzyludzkim. Bo jak powiedział ks. Jan Twardowski: „Wiersze ocalają to, co podeptane. Wnoszą ład i harmonię. Odkazają dzisiejszą rzeczywistość”. Poezja dostarcza nie tylko wzruszeń estetycznych i wzbogaca uczuciowe

²³ Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!*, w: *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2009, s. 15.

doznania, ale może być pomocna w dotarciu do uniwersalnych wartości wiary. Jak stwierdził Karl Rahner: „wyczulenie na słowa poetyckie i umiejętność ich słuchania jest warunkiem przyjęcia słowa Bożego”, a „sprawa poezji jest tak ściśle złączona z istotą człowieka, iż gdzie brakowałoby w ogóle tej umiejętności serca, nie ma mowy o przyjęciu słowa Bożego w ludzkim słowie. Słowo poetyckie jest w swej najgłębszej istocie warunkiem chrześcijaństwa”²⁴.

Twórczość literacka, a zwłaszcza poezja, odgrywa znaczącą rolę w rozwoju najmłodszego odbiorcy. Jeśli chodzi o wartości chrześcijańskie, należy stwierdzić, że nasza literatura jest pod tym względem niezwykle bogata. Przecież pierwszym polskim utworem poetyckim była *Bogurodzica*, a wiersze i wątki religijne, zwłaszcza poświęcone Matce Bożej czy licznie występującej tematyce bożonarodzeniowej, przewijają się od średniowiecza do współczesności. Na wiersz możemy również spojrzeć przyjmując inne założenia, na podstawie których w utworze literackim wszystko można zmierzyć, i to w dosłownym tego słowa znaczeniu. W moich badaniach dotyczących recepcji poezji dla dzieci przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej skupiam się na bezpieczeństwie emocjonalnym dziecka z uwzględnieniem zastosowania nauk matematycznych w pedagogice emocji. Rola sprawności moralnych, podkreślę, jest tutaj istotna. Odnotuję także, iż przez cechy niemierzalne (jakościowe) utworu poetyckiego rozumiem te wszystkie cechy, które związane są z jego recepcją zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym: wywoływanie przeżyć, uruchamianie wyobraźni. Natomiast cechy mierzalne (ilościowe) to wszystkie te elementy wiersza, które dają się opisać ilościowo: wersy, wyrazy, sylaby, rymy. Moim zdaniem istnieje w wierszu ścisła relacja pomiędzy tymi dwoma rodzajami cech. Wszystkie rzeczy niewidzialne w wierszu (cechy jakościowe), które się przeżywa i rozumie, orzekane są w sposób widzialny poprzez konfiguracje słów. W nich następuje obiektywizacja przeżyć, ich udostępnianie w komunikacji, które można parametryzować, opisując ilościowo cechy języka. Obie te cechy, jakościowe i ilościowe, odgrywają istotną rolę w przyswajaniu, odkrywaniu i przeżywaniu wiersza, a także działaniu, które w efekcie się pojawia. W konstrukcji modelu tekstu literackiego wyraźnie wskazuję na

²⁴ Zob. K. Rahner, *Chrześcijanin i poezja*, w: *Inspiracje religijne w literaturze*, red. A. Merdas, Warszawa 1983.

równoprawny udział w nim cech ilościowych i jakościowych. Uważam jednak, że cechy jakościowe są ważniejsze, według wiedzy najważniejsze, ale z wyników przeprowadzonych przeze mnie badań wnioskuję, że nie jedyne. W swoich dociekaniach odróżniam porządek konstytucji emocji wyrażanych przez badany tekst od porządku poznawczego, konstruowanego przez badacza. Na tworzenie tekstu literackiego niewątpliwie wpływ ma przede wszystkim wizja świata artysty, jego kompetencje artystyczno-estetyczne oraz zamierzony cel, wyznaczony przez wartość, która zarazem nadaje sens utworowi. Są to cechy określone przeze mnie jako jakościowe. Porządek badania jest u mnie odwrotny. Punktem wyjścia jest gotowy tekst: słowa, wyrażenia, ciągi wyrażeń. Poprzez ich analizę, zwłaszcza ilościową, pragnę nie tyle zinterpretować sens dzieła, ile emocje towarzyszące w jego odbiorze. Prowadząc badania nie zapomniałem także o tym, że stosunek zachodzący między utworem literackim a odbiorcą jest w każdym przypadku relacją indywidualną. Skutki zetknięcia się jakiejś jednostki z dziełem zależą nie tylko od właściwości tego dzieła, lecz także od osobowości, poziomu kulturalnego, wrażliwości i wreszcie określonego samopoczucia i nastroju odbiorcy. Toteż nie tylko różne książki mają jednego odbiorcę lub jedna książka ma różnych odbiorców, lecz nawet ten sam utwór ma tego samego odbiorcę w różnych okolicznościach, gdzie może działać różnie, utrwalając lub burząc równowagę psychiczną, która ściśle związana jest z przeżywanymi emocjami. Emocje traktuję jako bardzo ważną wartość. Koncentrując się na nich, podążam wcześniej obraną drogą, na której stawiam wiele pytań, nie twierdzeń. Prowadząc badania rozważałem także, w jaki sposób powinno odbywać się przyswajanie emocji, aby zapewnić dziecku, a w przyszłości osobie dorosłej, jak największe bezpieczeństwo emocjonalne. Czy wystarczy emocje znać jedynie z opisu, z definicji nie wyjaśniając, skąd się biorą, co jest ich źródłem? Jak je przyswajać, czyli rozpoznawać, przeżywać i reflektować?

Językoznaństwo statystyczne, lingwistyka kwantytatywna ujmuje język jako wielowarstwową i wielowymiarową strukturę złożoną z dyskretnych jednostek połączonych ze sobą siecią relacji. Sformalizowany opis tych relacji, uwzględniający ich aspekt ilościowy i dynamiczny, przyjmuje postać sprawdzalnych (empirycznie weryfikowalnych i falsyfikowalnych) hipotez oraz praw językowych ujętych w formie modeli

matematycznych. Badania dotyczące modelowania matematycznego wierszy dla dzieci, które prowadzę od kilku lat, dowodzą, że na percepcję tego rodzaju twórczości mają wpływ także, oprócz cech jakościowych, cechy ilościowe. Wiersze rytmiczne i rymowane dzieci przyswajają sobie najłatwiej. Z tych względów także w tekstach utworów, które zostały poddane analizie statystycznej, najczęściej występują rymy dokładne, pełne. Zazwyczaj są to rymy żeńskie, męskie natomiast występują rzadko. Rymów przybliżonych, czyli niedokładnych, zarówno asonansów, jak i konsonansów, jest niewiele. Rymy występują regularnie najczęściej w układach parzystych (aa-bb), rzadziej krzyżowych (abab) lub okalających (abba). Jeżeli chodzi o rodzaj związków łączących rymowane wyrazy, przeważają zdecydowanie rymy gramatyczne, mniej jest niegramatycznych lub banalnych. Zupełnie odrębną sprawą jest podział zasobu słownego omawianych wierszy na grupy wyrazów zwane częściami mowy. Wiadomo, że najbardziej przemawia do dziecka obraz, rzecz, konkret, a nie abstrakcyjne słownictwo, stąd w zebranym materiale zdecydowanie przeważają rzeczowniki. Rzadko występują przymiotniki, które utrudniają uzyskanie zwięzłości sformułowań. Wiele natomiast jest czasowników, które sprzyjają dynamice wierszy i nadaniu im szybkiego tempa.

Sądzę, że moje dociekania będą przydatne w tak istotnej formie przekazu nauki o wartościach, jaką przynoszą lekcje religii i pomocne w tej nauce wiersze. Jak już wspomniałem, w literaturze polskiej wiersze religijne zajmują niepoślednie miejsce. Nie należy też zapominać o śpiewanych do dzisiaj pieśniach religijnych, których twórcami tekstów byli znakomici poeci, w tym Jan Kochanowski i Franciszek Karpiński. Czyż dobroci Boga dziecku przystępnie nie ukaże tekst *Czego chcesz od nas, Panie*, a potrzebę oddania mu czci *Kiedy ranne wstają zorze?*

Ze współczesnych form oczekiwania dzieci chyba najlepiej spełniłyby kanony, które powstały w kręgu charyzmatycznej postaci brata Rogera z Taizé. Proste i rytmiczne teksty zawierają istotne przesłanie, a ubogaca je znakomite opracowanie muzyczne. Młodzi organiści chętnie wprowadzają te pieśni do naszych kościołów parafialnych. Natomiast popularne pieśni oazowe nie zawsze potrafią sprostać wysokim wymaganiom. Może zbyt obszerna dygresja o pieśniach pojawiła się nie bez powodu, bowiem interesujące byłyby badania nad porównaniem per-

cepcji przez dzieci treści zawartych w przekazie werbalnym i w formie śpiewu.

W 2012 roku ukazała się cenna praca zbiorowa o wychowaniu w ramach „Rozpraw i Studiów” Uniwersytetu Szczecińskiego²⁵. Jej przedmiotem jest mądrość miłości, czyli cnota albo sprawność moralna, która powinna cechować wychowawcę oraz być celem kształtowania osobowości wychowanka.

Cechą myślenia konserwatysty, w przeciwieństwie do tradycjonalisty, jest poszukiwanie nowych rozwiązań celem udoskonalenia świata przy jednoczesnym respektowaniu sprawdzonych wartości. Dlatego na zakończenie pozwolę sobie zacytować kilka myśli, co nie nowe, z wydanej w Wadowicach, na kilkadziesiąt lat przed narodzinami bł. Jana Pawła II, broszurki o wychowaniu:

„O miłości.

1. Tylko szczerą, rzetelną, rozumną i każdego czasu czujną miłość jest prawdziwą wychowawczynią.

2. Ślepa miłość osiąga niewdzięczność; prawdziwa zaufanie i trwałą, wzajemną miłość.

(...) Miłość względem dzieci wykwitła z nieograniczonej miłości rodzicielskiej. (...) Miłość jest wielką potęgą i wielkim skarbem. Ale z jaką łatwością obrażamy i mącimy miłość dzieci względem nas samych za pomocą chimer, kaprysów, niesprawiedliwości, nieprawdziwości i nieostrożności”²⁶.

²⁵ 1. *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012. 2. *Etyczny i aksjologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012. 3. *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Szczecin 2012. 4. *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012.

²⁶ J. Chmielewski, *Prawidła wychowania domowego. Kilka uwag dla rodziców*, Wadowice 1887, s. 8-10.

Bibliografia

- Arrive J.-Y., *Jak przeżywać emocje: rozpoznawanie emocji, diagnozowanie problemów emocjonalnych, świadome przeżywanie emocji*, tłum. A. Waśko-Bongiraud, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Chmielewski J., *Prawidła wychowania domowego. Kilka uwag dla rodziców*, Wadowice 1887.
- Dauzenroth E., *Janusz Korczak – życie dla dzieci*, przekł. T. Semczuk, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Joas H., *Powstawanie wartości*, przekł. M. Kaczmarczyk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallotinum, Poznań 2002.
- Kłakówna Z.A., *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!*, w: *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.*, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009.
- Krzyńska S., *Modelowanie matematyczne tekstów literackich w kontekstach bezpieczeństwa ontologicznego*, w: *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. J. Drozdowicz, M. Biernasiewicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Olczyk M., *Pasja buduje, pasja niszczy. Moralność emocji i uczuć*, „Przewodnik Katolicki. Archidiecezja Gnieźnieńska” 2012, nr 18.
- Piaget J., *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Pałubicka A., *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2006.
- Pałubicka A., *Kulturowe i biologiczne źródła kształtowania się bezpieczeństwa ontologicznego*, w: *Bezpieczeństwo ontologiczne*, red. A. Dobosz, A.P. Kowalski, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2007.
- Pawlak Z., *Katolicyzm A-Z*, Święty Wojciech Wydawnictwo, Poznań 1982.
- Rahner K., *Chrześcijanin i poezja*, w: *Inspiracje religijne w literaturze*, red. A. Merdas, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1983.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.

- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

ROLE OF MORAL SKILLS IN CHILD'S EMOTIONAL SAFETY

The article brings up emotional safety based on moral skills. Emotional safety, being a kind of ontological safety, is, shortly speaking, a mechanism guarantying feeling this safety by denying these parts of life that have destructive influence on the further existence. This concept was popularized by Erik Erikson, who used it to describe the process of socialization of a man, which lasts the whole life. In turn, Anthony Giddens, in psychology, used a concept of ontological safety and created category of analysis of modern and postmodern societies. Currently, researchers focus on social, cultural, and religious context of ontological safety. Most of the researchers think that it is a must for living in a society to feel ontological safety based on repeated activities (rites, customs, rituals, and habits). The cultural essence of human activities lies on entities obeying the rule which connects a particular activity with its meaning. Habitual cultural activities, especially moral skills that are, as a result, strengthened, mark out the scope of ontological safety within the community.

Translated by Sebastian Krzyśka