14 (2026) nr 1

ISSN 2080-6604

Studia Socialia Cracoviensia

Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie

Bożena Majerek, Justyna Janik et al.
The cases of inclusive educational technologies for supporting special needs students 5

Janusz Mariański
Wychowanie moralne w narracji socjopedagogicznej 29

14 (2026) nr 1

Studia Socialia Cracoviensia

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydział Nauk Społecznych

Studia Socialia Cracoviensia

Czasopismo Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu Jana Pawła II w Krakowie

REDAKTOR NACZELNY
Grzegorz Godawa (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

SEKRETARZ REDAKCJI
Katarzyna Wojtanowicz (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0)

Copyright © 2026 by Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ISSN 2080-6604 (wersja drukowana) • ISSN 2391-6710 (wersja online)

Publikacja finansowana przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Adres redakcji: 31-002 Kraków, ul. Grodzka 40
Wydawca: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

E-mail: ssc@upjp2.edu.pl • Telefon: +48 12 422 10 83
Online: https://czasopisma.upjp2.edu.pl/studiasocialiacracoviensia

Contents

5 BOŻENA MAJEREK, JUSTYNA JANIK ET AL.

The cases of inclusive educational technologies for supporting special needs students

29 JANUSZ MARIAŃSKI

Wychowanie moralne w narracji socjopedagogicznej

Studia Socialia Cracoviensia

tom 14 • 2026 • numer 1 • strony 5–28

Bożena Majerek
https://orcid.org/0000-0002-5817-4826
bozena.majerek@upjp2.edu.pl

Justyna Janik
justyna.janik@upjp2.edu.pl

The Pontifical University of John Paul II in Krakow
https://ror.org/058g9182

Daina Gudoniene
https://orcid.org/0000-0002-6338-5556
daina.gudoniene@ktu.lt

Evelina Stanevičienė
https://orcid.org/0000-0001-8665-5128

Kestutis Jankauskas
https://orcid.org/0009-0001-4489-2544

Kaunas University of Technology
https://ror.org/01me6gb93

Maria Pilar Ortega Leal
https://orcid.org/0000-0001-8981-9597
portega@florida-uni.es

Florida Universitària

Natalia Morkun
https://orcid.org/0000-0002-1261-1170
mrt@uni-bayreuth.de

Gerhard Fischerauer
https://orcid.org/0000-0003-2000-4730

Bayreuth University
https://ror.org/0234wmv40

The cases of inclusive educational technologies for supporting special needs students

https://doi.org/10.15633/ssc.14101

ISSN 2080-6604 (wersja drukowana) • ISSN 2391-6710 (wersja online)
Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ABSTRACT

The cases of inclusive educational technologies for supporting special needs students

Inclusive educational technologies play a crucial role in ensuring equal access to higher education for students with diverse special needs. This paper examines five representative cases of disability—mobility disabilities, mental health disorders, visual impairments, hearing impairments, and autism spectrum conditions—to illustrate how inclusive educational technologies and organizational solutions can effectively support students throughout the academic process. Drawing on established good practices and accessibility standards, the study analyzes architectural adaptations, digital and assistive technologies, flexible teaching and assessment methods, and inclusive communication strategies that reduce barriers to participation and learning. The paper highlights the importance of combining technological solutions with institutional policies that emphasize flexibility, personalization, and respect for individual differences. The findings demonstrate importance of 5 cases well-designed for inclusive education not only enhance academic accessibility but also contribute to students' independence, social inclusion, self-esteem, and future employability.

KEYWORDS: inclusive education, technologies, cases, special needs, environment

The network of broad support for students needs to be designed and strengthened through various experiences, resulting in their increasingly better educational results. The conditions for studying, the availability of specialized equipment and software are systematically improving (Navas-Bonila et al., 2025). Moreover, Lopez et al. (2025) presented research on the adoption of technologies that facilitates or poses challenges for achieving effective inclusive education. Architectural and communication barriers are slowly disappearing (Malik et al. 2018). This is reflected in the number of students with disabilities, which has been steadily increasing for several years. The growing aspirations of young people are accompanied by university policies aimed at improving the educational process for students with various disabilities (Bartolo et al., 2023). In order to strengthen the guarantee of education without discrimination and on the basis of equal opportunities, it is necessary to create optimal conditions for people with disabilities to participate fully in the educational process. This is one of the most important challenges facing European universities. A natural consequence of the increase in the population of students with disabilities is an increase in the number of graduates with disabilities who leave the walls of universities (Schilling-Dickey, 2022).

The decision to enter higher education represents a turning point in a young person's life. It entails a number of consequences, both physical and psychological, in a special way conditioning his further fate. It becomes, so to speak, the cause

of developmental, educational, social, and worldview changes (Byra, Parchomiuk, 2009). The time spent studying requires the formation among academic youth of certain predispositions to moral reflection and self-reliance, which are understood as the ability to self-educate and reliably fulfill the tasks arising from the role of a student (Sowa, 2005). Since this is a period of fuller maturation, entering adulthood, a young person entering the academic world is obliged to take responsibility for his actions, realise the goals he has previously chosen, and make a number of decisions about the future. This dynamic of the aforementioned transformations is particularly marked in the first year of study due to the novelty of most situations and accompanying experiences (Byra, Parchomiuk, 2010).

The problems faced by disabled students are often of a very individual nature, and their complexity can vary greatly. The characteristics of these difficulties include the following (Byra, 2009).

- Functional problems – architectural, urban, communication, and information barriers.
- Communication and information barriers, on the other hand, apply to people who are hard of hearing, deaf and those with verbal communication problems (paralysis of the speech apparatus, stuttering).
- Educational problems – which can consist of problems with acquiring, understanding, mastering, and applying knowledge and skills acquired during the educational process.
- Psychosocial problems – resulting from negative environmental attitudes and stereotypes about people with disabilities.
- Economic problems – the economic functioning of people with disabilities is usually limited by the specifics of the disease. Higher education allows them to satisfy their intellectual and social needs (Szempruch, 2006).

Many people with disabilities experience temporary or permanent difficulties in their relationships with the academic community. A problem cited repeatedly by researchers working on this issue is mental barriers. Unfortunately, the mental barriers associated with negative attitudes toward people with disabilities are often considered the basis of all other limitations and difficulties. However, this stereotypical attitude towards people with disabilities is difficult to eliminate, as it requires a change in their perception by society as a whole (Struck-Peregończyk, 2010). After all, no idea can change people's mentality, their fears of otherness, and their irrational attitudes within even a few decades, even in an environment as progressive as academia. Here, it is worth citing the results of a study conducted by Struck-Peregończyk (2010), which shows that

people with longer tenure at the university (i.e., older people) have less positive attitudes toward students with disabilities. It remains the responsibility of universities to provide most of the instruments to help people with disabilities enter and continue their education.

Inclusive education requires teachers to possess specific competences (Nimante & Kokare, 2022) that allow them to support students with diverse needs. Students with disabilities often encounter barriers in learning environments historically designed for individuals without disabilities (Nichols & Quaye, 2009). Therefore, understanding the different types of disabilities and the particular challenges associated with them is essential for teachers. The five cases described—mobility disability, mental health disorders, visual impairment, hearing disabilities, and autism spectrum needs—represent important categories of student needs that frequently appear in educational institutions. Each case highlights different barriers that students may experience and demonstrates why teachers must develop specialized competences to ensure equal participation, accessibility, and well-being in the learning process.

Mobility disability refers to the restriction or complete inability to perform body movements (Lan et al. 2002). Such disabilities may arise from congenital conditions, injuries, chronic illnesses, neurological disorders, or developmental changes. Students with mobility disabilities may use wheelchairs, crutches, prosthetics, or other assistive devices (Borade et al. 2021). The primary reason teachers need specific competences in this case is that mobility limitations can influence many aspects of academic participation. For example, students may experience difficulties reaching classrooms, laboratories, or libraries, especially if buildings lack accessible infrastructure such as ramps, elevators, or adapted seating arrangements. Teachers must therefore understand how to organize classroom spaces, laboratory activities, and fieldwork so that students with mobility impairments can participate safely and independently (Jeannis et al. 2022). Competences also include the ability to adapt teaching methods, provide digital alternatives for physically demanding tasks, and coordinate with support services. Without such knowledge, a teacher might unintentionally exclude a student from essential learning experiences. Moreover, teachers should develop awareness and sensitivity to avoid stigmatisation and encourage inclusive peer interaction. Supporting mobility-impaired students also requires knowledge about assistive technologies, flexible scheduling, and accessible learning materials. These competences ensure that physical barriers do not translate into educational disadvantages.

The needs of people with mental disorders and the growing importance (Caldas de Almeida & Killaspy, 2011) of protecting mental health within educational environments. Mental health challenges among students are increasing worldwide, including conditions such as anxiety disorders, depression, stress-related disorders, and other psychological difficulties. These conditions can significantly affect concentration, motivation, memory, emotional regulation, and social interaction. Teachers therefore need competences that enable them to recognize early signs of psychological distress and respond appropriately (Dimitropoulos et al. 2022). This does not mean that teachers must become mental health professionals; rather, they should be able to create supportive learning environments and know when to refer students to specialized services. Competences in this case include understanding the impact of stress and mental health conditions on learning, designing flexible learning pathways, and promoting a classroom culture that reduces stigma and encourages openness (Briand et al. 2023). Teachers should also know how to communicate empathetically, provide constructive feedback, and manage classroom pressures, such as deadlines or workload (Christogonus et al. 2024). Educational institutions increasingly emphasize mental health strategies because student well-being is directly linked to academic success and long-term personal development. Teachers equipped with these competencies can contribute to early intervention, reduce dropout rates, and foster resilience among students.

The visual impairment includes individuals who are completely blind or have very limited vision (Zhou et al. 2024). Some students may have been born blind, while others lose vision later in life due to illness or injury. Visual impairment creates significant barriers in educational settings because many teaching methods rely heavily on visual information, such as written text, diagrams, presentations, or demonstrations. Teachers therefore require competences that allow them to adapt learning materials and communication methods to ensure accessibility. For instance, they should understand how to provide materials in alternative formats such as audio, braille, or screen-reader-compatible digital documents. Teachers also need to be aware of how to verbally describe visual content during lectures, presentations, or laboratory demonstrations (Hontarenko & Kovalenko, 2024). Classroom organization is another important aspect; clear spatial orientation, safe navigation paths, and consistent classroom layouts help visually impaired students move independently. In addition, teachers should be familiar with assistive technologies, such as screen readers, magnification software, tactile graphics, and audio-based learning tools. Competence in inclusive

pedagogy (Marin, 2025) ensures that visually impaired students can access the same academic content as their peers. It also promotes independence and equal participation rather than reliance on constant assistance from others.

Hearing disabilities affect both deaf and hard-of-hearing individuals (Bowen & Probst, 2023). Hearing loss significantly influences communication and access to information in educational environments. Since much teaching occurs through spoken lectures, discussions, and audio-based media, students with hearing disabilities may struggle to follow information if appropriate accommodations are not provided. Therefore, teachers need competences related to communication accessibility and digital accessibility. This includes understanding how to work with sign language interpreters, captioning (Karasova et al. 2023) services, or real-time transcription systems. Teachers should also learn strategies for clear communication, such as facing the class while speaking, using visual aids, providing written summaries, and ensuring that videos include captions. In digital learning environments, teachers must ensure that online platforms, recordings, and multimedia resources are accessible to hearing-impaired students. Another competence involves managing classroom interaction so that discussions remain accessible—for example, by ensuring that only one person speaks at a time and by repeating questions from the audience. Hearing-impaired students often face social isolation if communication barriers are not addressed (Egbe et al. 2026). Teachers who understand these challenges can create inclusive learning environments where communication flows effectively and students feel fully engaged in academic and social interactions.

The autism spectrum conditions involve differences in social communication, sensory processing, and behavioral patterns (Kadlaskar et al. 2023). Students on the spectrum may experience heightened sensitivity to noise, light, or crowded environments, as well as difficulties with sudden changes in routines. Educational institutions can therefore become overwhelming environments if adequate support is not available. Teachers need competences that enable them to create predictable, structured, and supportive learning settings (Fidosieva, 2025). One important aspect is the provision of quiet spaces where students can relax, regulate sensory overload, and regain focus. Teachers should understand how sensory stimuli can affect concentration and emotional well-being (Almansour, 2024). Competences also include providing clear instructions, structured schedules, and transparent expectations. Many students on the autism spectrum benefit from consistent routines and detailed guidance about assignments or classroom activities. Teachers should also develop skills in inclusive communication,

recognizing that some students may prefer written communication or require additional time to process information (Ayasrah et al. 2022). Awareness of social and sensory challenges helps teachers avoid misinterpreting behaviors as lack of motivation or discipline problems. Instead, teachers can respond with supportive strategies that enable students to thrive academically.

Moreover, the inclusion of these five cases in teacher competence frameworks reflects the diversity of challenges that students with disabilities may experience. Each case represents a set of barriers that can affect participation, communication, learning outcomes, and well-being. Teachers who understand these challenges are better prepared to design inclusive educational environments that accommodate different needs. Developing competences in accessibility, communication, empathy, and flexible pedagogy is essential for modern education systems that aim to provide equal opportunities for all learners. By recognizing and addressing the specific needs associated with mobility disabilities, mental health conditions, visual impairments, hearing disabilities, and autism spectrum differences, teachers contribute to a more equitable and supportive educational experience. Inclusive competences ultimately benefit not only students with disabilities but the entire learning community, because teaching methods that emphasize accessibility, clarity, and flexibility tend to improve learning outcomes for all students.

Methodology

This study employs a multiple case study research design to investigate the research phenomenon through an in-depth analysis of five distinct cases. A multiple case approach was selected to enhance analytical rigor by enabling comparison across cases and supporting the identification of recurring patterns as well as context-specific differences.

Case Selection

The five cases were selected using purposeful sampling, guided by clearly defined inclusion criteria aligned with the study objectives. These criteria ensured that each case was relevant to the phenomenon under investigation, provided sufficient data for analysis, and represented meaningful variation in context, implementation, or participants. Although the cases differ in their specific

settings, they share core characteristics that allow for systematic comparison. Each case constitutes an independent unit of analysis.

Data collection

Data collection followed a standardized protocol to ensure consistency across cases. Multiple data sources were employed to support methodological triangulation and strengthen validity. These sources included semi-structured interviews with key stakeholders, direct observations of processes or interventions, and analysis of relevant documents, artifacts, or system-generated data. Data were collected over a defined time period to capture both processes and outcomes related to each case.

Data analysis

Analysis was conducted in two stages. First, a within-case analysis was performed for each of the five cases. This involved organizing and coding the data to produce a comprehensive case description, focusing on contextual factors, implementation characteristics, and observed outcomes. Second, a cross-case analysis was undertaken to compare findings across all cases. Thematic analysis techniques were used to identify common themes, differences, and explanatory patterns that emerged across cases.

Research rigor and ethics

To ensure reliability and validity, the study applied data triangulation, maintained a structured case database, and followed a transparent analysis procedure. Ethical approval was obtained prior to the study, informed consent was secured from all participants, and confidentiality was preserved through anonymization of case identifiers.

Results

Inclusive higher education requires a comprehensive understanding of the diverse needs of students with disabilities and the implementation of systemic solutions that ensure equal access to learning, participation, and academic

achievement. This preface introduces five key cases of disabilities that commonly appear in the context of higher education: mobility disabilities, mental health disorders, visual impairments, hearing impairments, and autism spectrum conditions. Each case highlights distinct barriers faced by students and underscores the necessity of tailored educational, architectural, organizational, and communication-related support.

The first case concerns students with mobility disabilities, whose participation in education is often limited by architectural barriers and restricted physical access. Effective support focuses on eliminating physical obstacles, ensuring accessible classrooms, flexible examination formats, extended time allowances, access to learning materials before and after classes, and fostering respectful interpersonal communication.

The second case addresses students with mental disorders, a group whose needs are increasingly visible due to the rising prevalence of mental health challenges among younger generations. Despite this growth, many students do not seek institutional support due to fear of stigma or concerns about confidentiality. Inclusive education in this area requires flexibility in attendance policies, adapted assessment methods, extended deadlines, individualized examination conditions, and sensitivity to the effects of medication and fluctuating mental states.

The third case focuses on students who are blind or visually impaired. Their effective participation depends largely on accessible information, appropriate learning environments, and the use of assistive technologies. Key measures include adequate lighting and acoustics, advance communication of organizational changes, accessible digital materials, verbal descriptions of visual content, simplified text formatting, and flexible examination arrangements that account for individual needs.

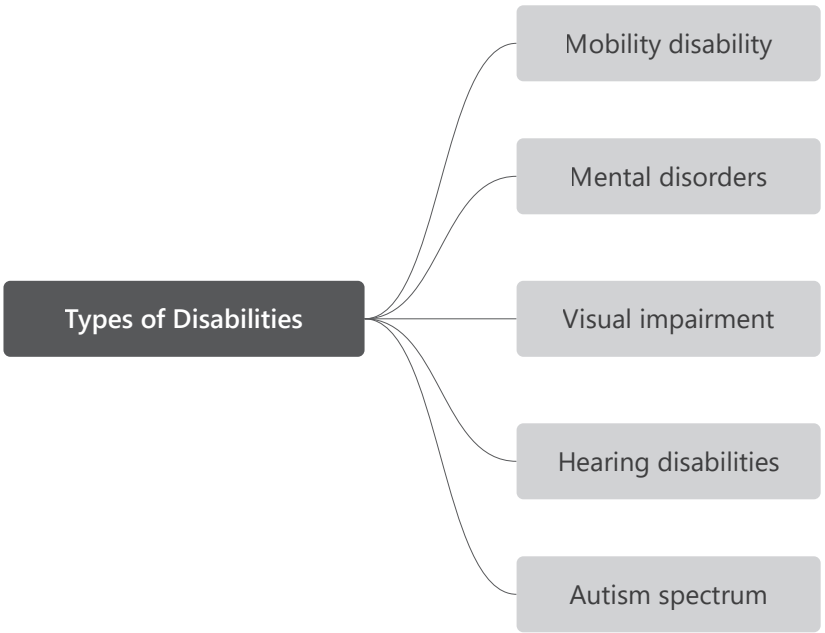
The fourth case involves students with hearing disabilities, including deaf and hard-of-hearing individuals, for whom communication and information accessibility are the primary challenges. Support strategies emphasize the use of sign language, visual communication tools, accessible digital technologies, appropriate classroom acoustics and seating arrangements, clear communication practices, the availability of teaching assistants, and individualized assessment methods.

The fifth case concerns students on the autism spectrum, whose needs often relate to sensory sensitivity, information processing, and learning styles. Inclusive solutions include providing quiet and sensory-friendly spaces, clear

visual information and signage, adapted curricula, individualized education plans, extended examination time, and access to additional learning materials and recordings.

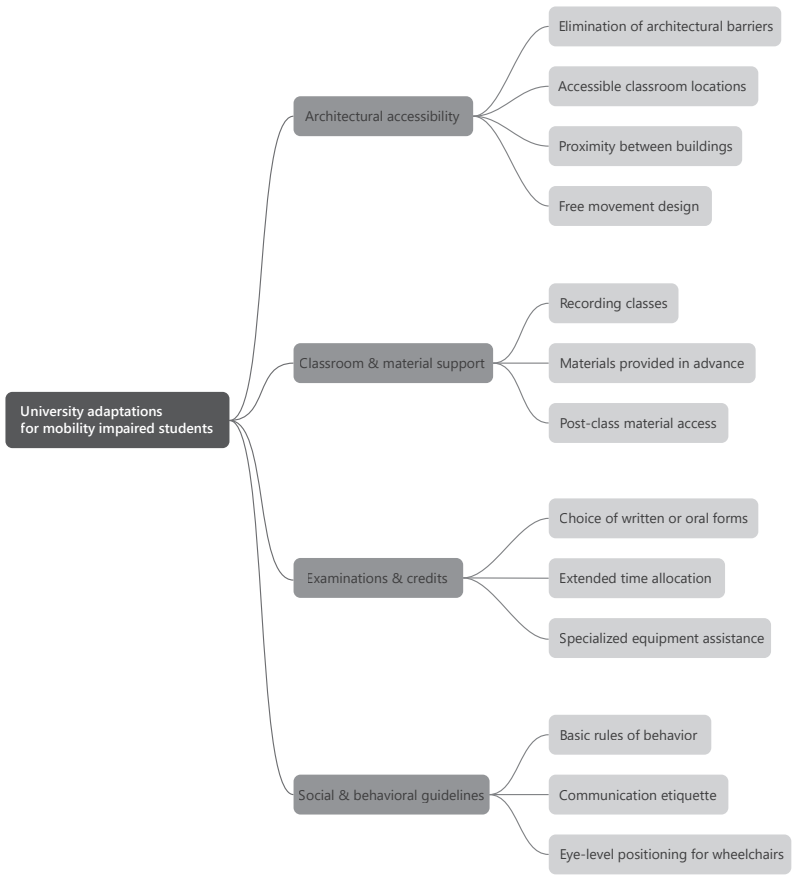
Taken together, these five cases (fig. 1) demonstrate that the needs of students with disabilities in higher education are highly diverse and multifaceted. Ensuring full access to higher education is not only a matter of removing barriers but also of promoting equal treatment, social inclusion, and personal development. Effective support enhances students' independence, social competence, self-esteem, and future employment opportunities, thereby contributing to a more equitable and inclusive society.

Figure 1. Case areas for the need of inclusive education



Case 1. Mobility disability is related to the restriction or complete lack of ability to perform activities in the movement of the human body. This condition results from various limb disorders, accidents, diseases, or developmental changes.

Figure 2. Framework for university adaptations for mobility-impaired students



In the case of mobility disabilities (fig. 2), support for students and others in the educational process should include several aspects, i.e., architectural adaptation of universities involves designing and modifying buildings and campus infrastructure in a way that ensures full accessibility for all users, particularly those with disabilities. This includes eliminating architectural barriers such as stairs without ramps, narrow doorways, inaccessible elevators, uneven surfaces, or a lack of adapted sanitary facilities. Proper adaptation allows students to move independently and safely within university spaces. The organization of classes in accessible and architecturally adapted classrooms means ensuring that teaching rooms are located in buildings equipped with elevators, ramps,

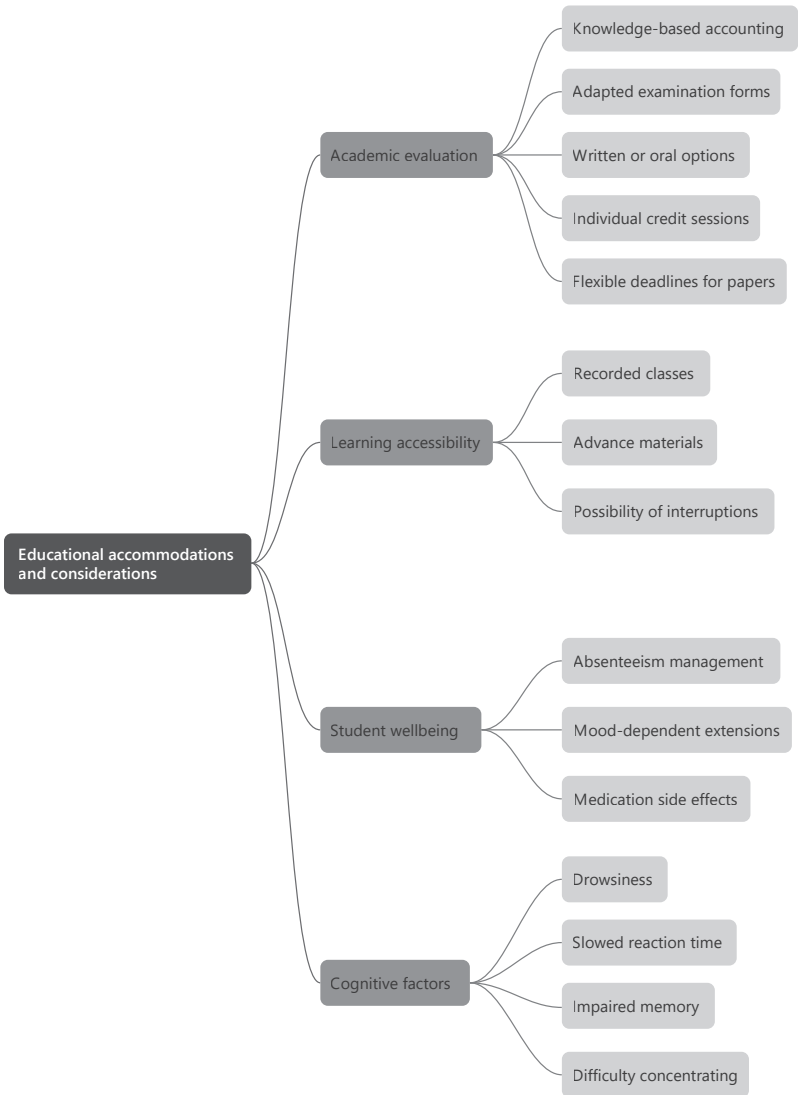
wide entrances, and sufficient space for maneuvering, including the use of wheelchairs or other mobility aids. Classrooms should be arranged to allow free movement, appropriate seating, and easy access to teaching equipment and emergency exits. Close proximity to buildings and classrooms refers to thoughtful spatial planning of academic activities, so that students do not have to travel long distances between classes. Locating lecture halls, seminar rooms, libraries, and administrative offices near each other reduces physical strain and time pressure, enabling smoother and more independent participation in the educational process. The ability to record classes provides students with the opportunity to revisit lectures and discussions at their own pace. This is particularly important for those who may experience fatigue, mobility limitations, or difficulties with note-taking during class. Recordings support better comprehension and allow students to compensate for absences caused by health-related issues. Providing class materials in advance, as well as after the class, ensures equal access to learning content. Early access allows students to prepare in advance, familiarize themselves with key concepts, and use assistive technologies if needed. Access to materials after class helps reinforce learning, review complex topics, and compensate for any difficulties encountered during in-person participation. The opportunity to choose a written or oral form of examinations and credits introduces flexibility in assessment methods. Allowing students to demonstrate their knowledge in a form that best suits their abilities helps ensure that evaluation focuses on learning outcomes rather than physical or functional limitations. Providing adequate time for exams and credits acknowledges that some students may require more time due to mobility challenges, fatigue, or the use of assistive technologies. In the case of written examinations, access to specialized equipment, such as adapted computers or input devices, ensures that students can complete assessments independently and under fair conditions.

Learning the basic rules of behavior in relation to people with mobility impairments (including, when communicating with a person in a wheelchair, adopt a position that allows eye contact and avoid talking from a standing position so as not to look down on the interlocutor (Nowak-Adamczyk, Perdus-Białek, Szczocarz, 2008, p. 12).

Case 2. The needs of people with mental disorders (fig. 3) and their progressive development determine a significant increase in the need to implement strategic solutions to protect the mental health of students and other participants in the educational process. This need is related to the growing mental

problems of modern societies, especially the younger generation. The last two decades have seen a significant increase in the number of people with mental disorders manifested during education.

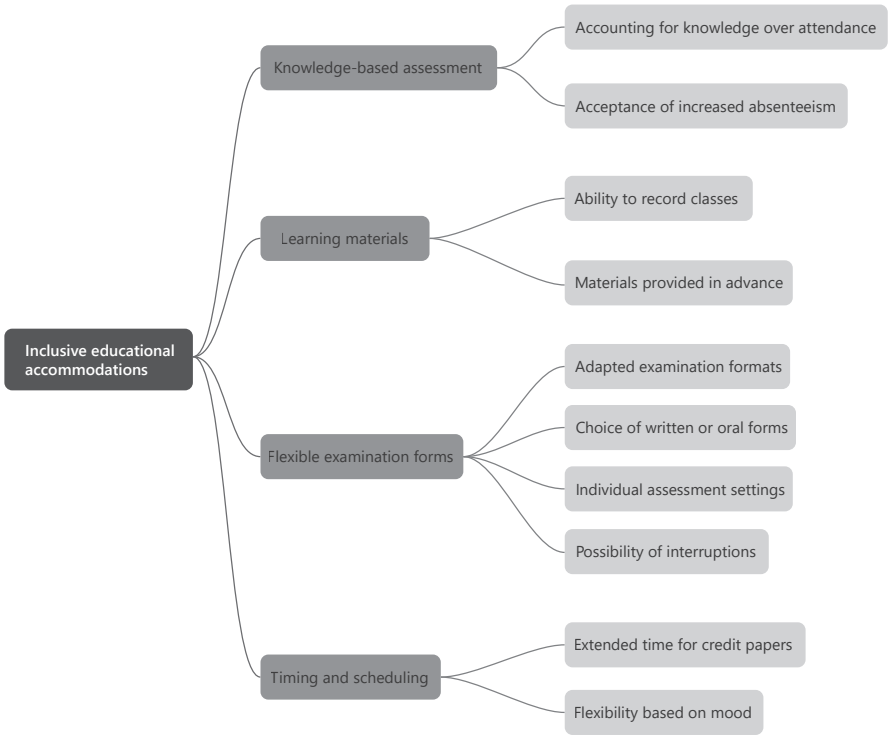
Figure 3. Framework for educational accommodations and considerations



Despite this, referring to students and other people benefiting from the educational process, a significant number of people with mental disorders do not benefit from the support of this disability. This is due, among other things, to the fact that students and other participants in the educational process with mental disorders do not want to reveal themselves, among other things, for fear of negative reactions from those around them and stigmatization. They try to deal with their issues in person or through their relatives. Reluctance to use the help of a psychologist at the university may also be due to a lack of trust, among other reasons. This is because there is often a person employed as a psychologist who also works with students and staff on other levels, which can raise some concerns about confidentiality. Undoubtedly, support for mental disabilities at universities should consist of access to classes according to the following standards: accounting for knowledge rather than attendance means that students are assessed primarily on their learning outcomes and demonstrated understanding of the subject, not on their physical presence in class. This approach allows for increased absenteeism when necessary, recognizing that health conditions may prevent regular attendance without diminishing a student's academic potential. The ability to record classes, combined with making learning materials available in advance, ensures continuous access to educational content. Students can prepare for classes at their own pace and revisit recorded lectures when concentration levels fluctuate or when health-related absences occur. Adapted forms of examinations and credits involve modifying assessment methods to better reflect individual capabilities. These adaptations may include alternative formats, adjusted evaluation criteria, or individualized assessment conditions that reduce stress and support fair measurement of knowledge. Extended time to prepare credit papers acknowledges that mental well-being and emotional state can significantly affect cognitive functioning and productivity. Allowing flexible deadlines enables students to complete academic tasks during periods of better mental stability without compromising academic standards. The possibility of completing examinations and credits in written or oral form, with optional interruptions and individual arrangements, provides students with greater control over the assessment process. Breaks during exams and individualized settings help manage anxiety, fatigue, or concentration difficulties, leading to more accurate demonstrations of knowledge. Considering the side effects of prescribed medication is essential in creating equitable learning conditions. Medications may cause drowsiness, slowed reaction time, memory impairments, or reduced concentration, all of

which can affect academic performance. Recognizing these effects allows educators to adjust expectations, timing, and assessment conditions to ensure fair and inclusive evaluation (fig. 4).

Figure 4. Framework for inclusive academic accommodations



Taking into account situations when the drugs taken may cause side effects, such as drowsiness, slowed reaction time, impaired memory, or difficulty concentrating. It should also be considered that the behavior of a person with a mental disorder can often be surprising and unpredictable (Cohen, after Sitkowska-Wójcik, 2024).

Case 3. Visual impairment refers to blind people who have no sense of light, i.e. they were born blind or lost their sight as a result of an illness or injury. On the other hand, visually impaired people are those with a sense of light, who distinguish between day and night, among other things (Nowak-Adamczyk,

Perdus-Bialek, Szczocarz, 2008, p. 6). Hence, the idea is that meeting the needs of visually impaired people in the educational process should be based on access to activities as follows:

Classes should be held in well-lit rooms with good acoustics. Any changes to dates or locations should be communicated by e-mail in advance. Students should be able to record classes and use specialized equipment like laptops, magnifiers, or Braille notepads. Text on the board should be read aloud, and materials should be shared electronically. Visual content, such as charts or models, should include verbal or tactile descriptions. Written materials should use large, simple text with high contrast, clear punctuation, and unembellished layouts; tables and formulas should be simplified. Inaccessible PDFs should be avoided. Information on literature, exams, and credits should be provided early. Exams can be completed using assistive software or orally with extra time or assistance. Clear communication is essential for supporting visually impaired students.

It is on it that a blind and visually impaired person focuses and, thanks to it, is able to find his way in a given situation. That is why it is very important to provide basic information, such as descriptions of buildings, which will facilitate orientation in the area, descriptions of rooms, which allow a more accurate visualization of the space and facilitate movement or presentation of people in a group, to allow free conversation.

Case 4. Hearing disabilities affect the deaf and hard of hearing (fig. 5). In the context of their difficulties, it is necessary, first of all, to pay attention to the fact, adaptation of requirements in the area of information, communication, and digital accessibility, because the main difficulty that students and other hearing-impaired participants face in the educational process is information and communication in the university itself. Hence, in the case of hearing impaired participants, the basis of communication and information exchange is sign language (Sitkowska-Wójcik, 2024) (fig. 6).

Figure 5. Framework for visual impairment

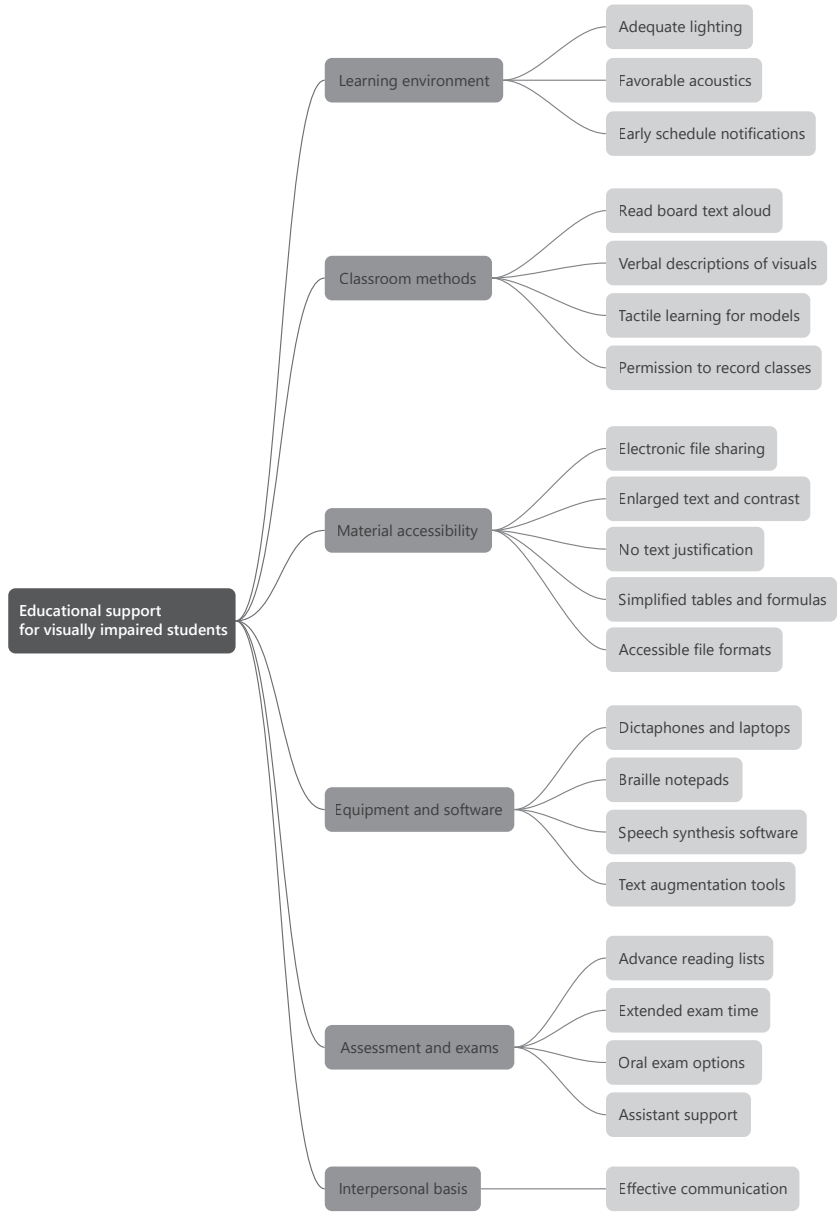
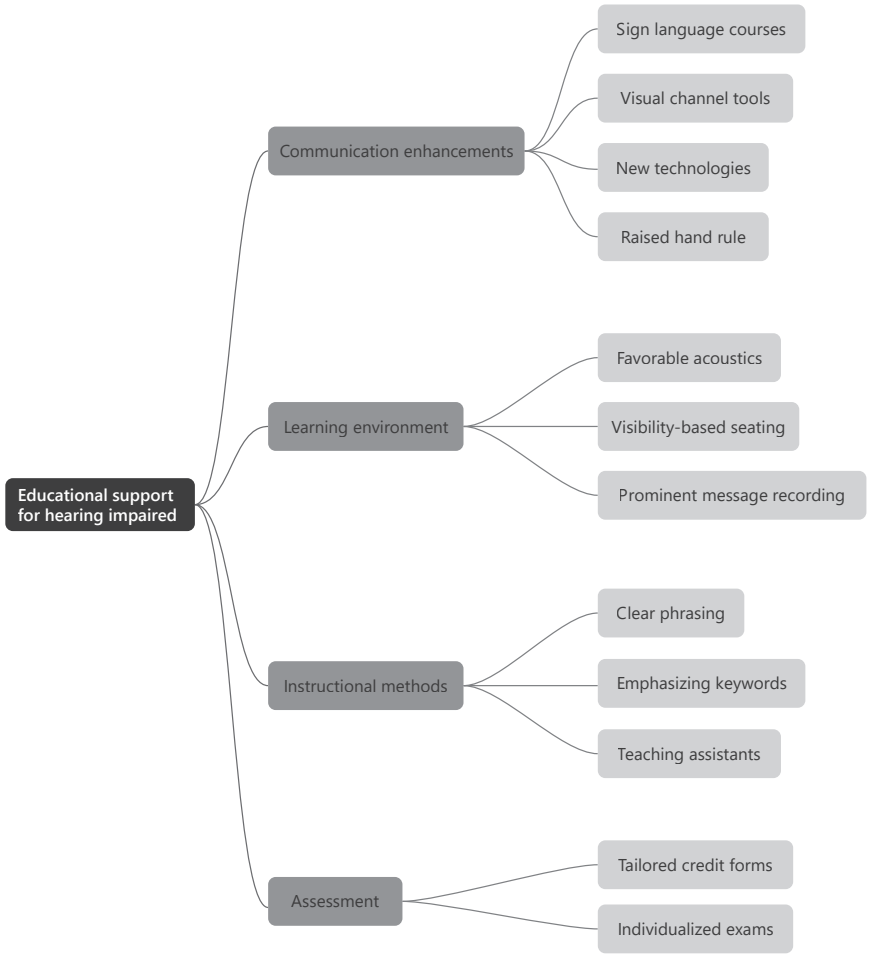


Figure 6. Framework for hearing-impaired educational success



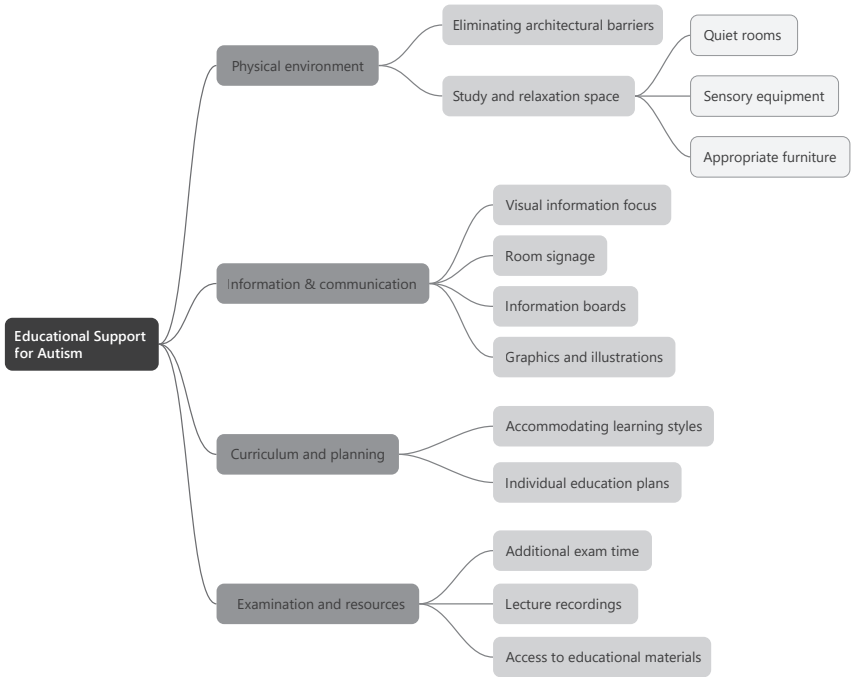
In the case of the hearing impaired, support for students and others in the educational process includes good practices, such as The opportunity to participate in additional sign language courses supports the development of effective communication skills for both deaf and hard-of-hearing students as well as their peers and instructors. Such courses strengthen mutual understanding and reduce communication barriers within the academic environment. The use of tools and teaching methods that enable communication and information reception through the visual channel is essential in the educational process.

Modern technologies, such as real-time captioning, multimedia presentations, interactive whiteboards, and visual learning platforms, enhance accessibility and support active participation in classes. Classes should be organized in halls with favorable acoustic conditions and appropriate lighting. Seating arrangements should allow all participants to see one another clearly, which is particularly important for lip-reading, sign language communication, and visual cues that support understanding. Key messages, instructions, and announcements should be recorded or displayed prominently and visible. Written or visual presentation of information ensures that important content is not missed and can be reviewed when needed. Introducing the "raised hand" rule helps structure classroom communication by indicating who is speaking at a given moment. This practice supports better visual tracking of speakers and facilitates clearer reception of messages by hearing-impaired students. Statements should be formulated using clear, concise phrases, with emphasis placed on key words and concepts. Such communication enhances comprehension and reduces ambiguity, especially in visually mediated learning environments. The presence of a teaching assistant in the classroom can significantly improve accessibility. Assistants may support communication, clarify instructions, facilitate note-taking, or assist with the use of technological tools tailored to individual needs. Tailored forms of credits and examinations are essential to ensure fair assessment. Adapting evaluation methods to individual communication needs, preferred formats, and assistive technologies allows students to demonstrate their knowledge effectively and on equal terms.

Case 5. Needs of students on the autism spectrum: Students on the autism spectrum should be provided with adequate space to study and relax. Quiet rooms with suitable furniture and sensory equipment can help them recover, manage stress, and maintain focus on their studies. Architectural barriers should be removed to ensure full accessibility and ease of movement throughout the campus. Information should be readily available in visual formats, as many people on the autism spectrum understand and retain content more effectively when it is presented pictorially. Classrooms and campus spaces should have clear and appropriate signage, information boards, and the use of graphics or illustrations in educational materials to support orientation and comprehension. Curricula should be adapted to accommodate different learning styles, allowing students to engage with content in ways that match their strengths and preferences. The creation and implementation of individual education plans should be enabled, providing personalized support and tailored

learning strategies for each student. Additional time should be offered for exams, allowing students to complete assessments without unnecessary pressure and in a manner that reflects their abilities. Students should also have access to supplementary educational materials, including lecture recordings, to review content at their own pace and reinforce learning (fig. 7).

Figure 7. Framework for autistic educational accommodation



As can be seen from the above-discussed needs of groups of people with disabilities who take up the challenge of acquiring higher education, they are extremely diverse. Undoubtedly, full access to higher education for people with disabilities is closely linked to the creation of full opportunities for them to participate in society and, consequently, the implementation of the principles of equal treatment. It is also necessary to emphasize the fact that effective education of people with disabilities increases their chances in the labor market and improves the process of their independence. In addition, it enhances their social competence and self-esteem.

Conclusions

The analysis of five disability-related cases in inclusive higher education demonstrates that effective inclusion requires a systemic, flexible, and student-centered approach.

Mobility disabilities, mental health disorders, visual and hearing impairments, and autism spectrum conditions each present distinct challenges that cannot be addressed through uniform solutions. Instead, inclusive education depends on the integration of architectural accessibility, adaptive teaching methods, accessible information and communication, individualized assessment, and supportive institutional policies.

These cases collectively highlight that inclusion extends beyond physical access to encompass psychological safety, social participation, and academic equity.

By responding to diverse needs through tailored support and proactive institutional commitment, higher education institutions can foster independence, academic success, and social inclusion for students with disabilities. Ultimately, inclusive practices benefit not only individual learners but also strengthen the quality, fairness, and social responsibility of higher education systems as a whole.

References

Almansour, B. (2024). Using ambient scent to enhance well-being in teaching environment. *Sumerianz Journal of Agriculture and Veterinary*, *7*(1), 1–4. https://doi.org/10.47752.sjav.71.1.4

Ayasrah, M. N., Alkhawaldeh, M. A., Khasawneh, M. A. S., & Alnajjar, F. Y. A. (2022). The role of teacher interpersonal communication with autistic students in developing social skills. *Clinical Schizophrenia & Related Psychoses, 16S*(2). https://doi.org/10.3371/CSRP.MMWY.100127

Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A. M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., & Vincent, J. (2023, November). Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: a systematic scoping review. *Frontiers in Education*, *8*, 1218120. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120

Borade, N., Ingle, A., & Nagarkar, A. (2021). Lived experiences of people with mobility-related disability using assistive devices. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *16*(7), 730–734, https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1701105

Bowen, S. K., & Probst, K. M. (2023). Deaf and hard of hearing students with disabilities: An evolving landscape. *Education Sciences*, *13*(7), 752. https://doi.org/10.3390/educsci13070752

Briand, C., Hakin, R., Macario de Medeiros, J., Luconi, F., Vachon, B., Drolet, M. J., ... & Montminy, S. (2023). Learner experience of an online co-learning model to support mental health during the COVID-19 pandemic: a qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(3), 2498. https://doi.org/10.3390/ijerph20032498

Byra, S. (2010). Percepcja wsparcia i osoby wspierającej studentów niepełnosprawnych. In S. Byra, M. Parchomiuk (eds.), *Student niepełnosprawny – wybrane konteksty* (pp. 31–47). Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Caldas de Almeida, J. M., & Killaspy, H. (2011). Long-term mental health care for people with severe mental disorders. *European Commission*, https://health.ec.europa.eu/publications/long-term-mental-health-care-people-severe-mental-disorders_en

Christogonus-Anyanwu, O., & Imiruaye, J. E. (2024). Teachers' workload and effective teaching. *International Journal of Scientific Research in Education*, *17*(2), 194–207.

Dimitropoulos, G., Cullen, E., Cullen, O., Pawluk, C., McLuckie, A., Patten, S., ... & Arnold, P. D. (2022). "Teachers often see the red flags first": perceptions of school staff regarding their roles in supporting students with mental health concerns. *School Mental Health*, *14*(2), 402–415. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09475-1

Egbe, E. G. A. E. A., Ayuk, G. A. E., Lilian, E. L. A. T. E., & Evodia, P. E. P. (2026). Reflections on barriers faced by hearing impaired learners and its effect on the teaching and learning process. *International Journal of Developmental Issues in Education and Humanities*, *2*(1), 69–102. https://doi.org/10.5281/zenodo.18862129

Fidosieva, H. R. (2025). Educational support for students with Autism Spectrum Disorders: A pedagogical model for inclusive learning environments. *European Journal of Special Education Research*, *11*(5), 44–67. https://doi.org/10.46827/ejse.v11i5.6203

Hontarenko, I., & Kovalenko, O. (2024). Enhancing teaching: the crucial role of effective preparation and delivery of lectures. *Educational Challenges*, *29*(1), 72–84. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.05

Jeannis, H., Goldberg, M., Seelman, K., Schmeler, M., & Cooper, R. A. (2020). Barriers and facilitators to students with physical disabilities' participation in academic laboratory spaces. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *15*(2), 225–237. https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1559889.

Kadlaskar, G., Mao, P. H., Iosif, A. M., Amaral, D., Wu Nordahl, C., & Miller, M. (2023). Patterns of sensory processing in young children with autism: Differences in autism characteristics, adaptive skills, and attentional problems. *Autism*, *27*(3), 723–736. https://doi.org/10.1177/13623613221115951

Karasova, J., & Kleckova, G. (2023). Supporting learners through effective communication: Student teachers' communication strategies to address learner behaviour. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *48*(3), 19–36. https://doi.org/10.14221/1835-517X.5910

Lan, T. Y., Melzer, D., Tom, B. D., & Guralnik, J. M. (2002). Performance tests and disability: developing an objective index of mobility-related limitation in older populations. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, *57*(5), M294–M301. https://doi.org/10.1093/gerona/57.5.M294

Malik, A. M., Rashid, M., Awan, M. Y., & Alvi, I. B. (2018). The role of architecture in the identification of obstacles and spatial solutions to inclusive education. *UMT Education Review*, *1*(2), 39–58. https://doi.org/10.32350/uer.12

Marin, E. (2025). Curricular design and methodology to support the inclusive pedagogy approach. *Educația Plus*, *37*(1), 92–109.

Navas-Bonilla, C. D. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025, February). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, *10*, 1527851. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1527851/full

Nichols, A. H., & Quaye, S. J. (2009). Removing barriers to academic and social engagement for students with disabilities. In S. R. Harper, S. J. Quaye, *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (pp. 39–60). Routledge.

Nimante, D., & Kokare, M. (2022). Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *49*, 8–22.

Nowak-Adamczyk, D., Ziemnicka, M., Perdeus-Białek, M., Wietecha-Posłuszny, R. (2008). Wyrównywanie szans: osoby niepełnosprawne na studiach przyrodniczych. In I. Maciejowska (ed.), *Jak kształcić studentów chemii i kierunków pokrewnych: podręcznik nauczyciela akademickiego* (pp. 166–176). Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/149941

Samaniego López, M. V., Orrego Riofrío, M. C., Barriga-Fray, S. F., & Paz Viteri, B. S. (2025). Technologies in inclusive education: Solution or challenge? A systematic review. *Education Sciences*, *15*(6), 715.

Schilling-Dickey, G. (2022). Removing barriers for university students with disabilities. *Journal of Instructional Research*, *11*, 87–97.

Sitkowska-Wójcik, M. (2024), Osoby z niepełnosprawnościami na uczelniach wyższych (wybrane aspekty). *Alcumena*, (1[17]), 39–50. https://doi.org/10.34813/psc.1.2024.3

Sowa, J. (2005). Bezradność osoby niepełnosprawnej na tle przestrzeni życiowej. In Z. Gajdzica, M. Rembierz (eds.), *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej* (pp. 138–139). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Struck-Peregończyk, M. (2010). Podstawy kadry akademickiej wobec studentów niepełnosprawnych. Studium przypadku Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. In B. Gąciarz (ed.), Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej (pp. 147–163). Wydawnictwo IFiS PAN.

Szempruch, J. (2006). Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: strategie rozwoju. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Zhou, C., Li, S., Ye, L., Chen, C., Liu, S., Yang, H., ... & Xu, X. (2023). Visual impairment and blindness caused by retinal diseases: A nationwide register-based study. *Journal of Global Health*, *13*, 04126. https://doi.org/10.7189/jogh.13.04126

Studia Socialia Cracoviensia

tom 14 • 2026 • numer 1 • strony 29–50

Janusz Mariański

https://orcid.org/0000-0002-0620-8000

januszm@kul.lublin.pl

Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie

https://ror.org/05gjxaj47

Wychowanie moralne w narracji socjopedagogicznej

https://doi.org/10.15633/ssc.14102

ISSN 2080-6604 (wersja drukowana) • ISSN 2391-6710 (wersja online)
Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ABSTRAKT

Wychowanie moralne w narracji socjopedagogicznej

W niniejszych analizach socjopedagogicznych wskażemy na niektóre szanse i trudności w wychowaniu moralnym, zarówno w perspektywie socjologicznej, jak i w świetle refleksji pedagogicznej. Rozważania te są ważne ze względu na dokonującą się dekonstrukcję wielu dotychczas obowiązujących w społeczeństwach wartości i norm oraz osłabienie procesów wychowania moralnego w rodzinie. W rodzinie są realizowane najsilniej cele wychowania religijnego i moralnego. Jest ona najważniejszym miejscem formacji religijno-moralnej. Postępujący rozwój społeczno-kulturowy, naznaczony pluralizmem światopoglądów, celów etycznych, ekonomicznych, politycznych itp., sprawia, że podstawowy konsensus w sprawach moralnych nie jest sprawą oczywistą. W tej sytuacji ważne są pytania o nowe wartości i kryteria wartościowania, o mające moc wiążącą normy i orientacje wartości umożliwiające ludzkie, to znaczy sensowne życie.

SŁOWA KLUCZOWE: wychowanie, godność, wartości moralne, normy moralne, środowisko wychowawcze, narracja socjopedagogiczna

---

ABSTRACT

Moral education in socio-pedagogical discourse

In the present socio-pedagogical analyses, we indicate selected opportunities and challenges related to moral education, both from a sociological perspective and in the light of pedagogical reflection. These considerations are important due to the ongoing deconstruction of many values and norms that have so far functioned within societies, as well as the weakening of moral upbringing processes within the family. The family remains the environment in which the aims of religious and moral education are most strongly realized, constituting the primary space for religious and moral formation. The progressing socio-cultural development, marked by pluralism of worldviews, ethical goals, economic and political orientations, and other systems of meaning, makes a fundamental consensus on moral issues far from self-evident. In this context, questions concerning new values and evaluation criteria, as well as binding norms and value orientations that enable a truly human—that is, meaningful—life, become particularly significant.

KEYWORDS: moral education, dignity, moral values, moral norms, educational environment, socio-pedagogical narrative

---

Dyskusja o potrzebie wychowania z uwzględnieniem uniwersalnych wartości moralnych toczy się między metaforycznym „rajem" a „apokalipsą". Pierwszy z tych biegunów reprezentują tzw. prorocy zbawienia, którzy dostrzegają we współczesnym świecie pluralizm i nadmiar wartości dostępnych do indywidualnego lub zbiorowego wyboru. Drugi natomiast tworzą tzw. prorocy zagłady, mówiący o totalnym upadku wartości, nihilizmie i pustyni wartości. Upowszechnia się przekonanie, że współczesne społeczeństwa nie mają już

ogólnie obowiązującej moralności, że wszelkie wartości są zrelatywizowane do danej kultury czy społeczeństwa. Jedni przestrzegają przed nadchodzącym złem i nieszczęściem, inni wyznają pogląd, że „dopóki człowiek żyje, dopóty wie, co jest dozwolone" (Fromm, 1994, s. 202). Dość powszechnie głosi się upadek tradycyjnych wartości moralnych, a nawet daleko posuniętą niemoralność. Tradycyjna moralność, najczęściej o proweniencji religijnej, traci swoją moc oddziaływania na życie jednostek i społeczeństwa. Dla jednych oznacza to załamanie się całego porządku moralnego w życiu indywidualnym i społecznym, dla innych koniec represyjnej moralności i nadejście nowej fazy ewolucji moralnej, naznaczonej dominacją autonomicznego „ja" i wzrastającym poczuciem odpowiedzialności za własne działania (Mariański, 2022, s. 236).

We współczesnych społeczeństwach brak jednej ogólnie uznanej hierarchii wartości, przekładającej się na spójne modele postępowania, obowiązujące we wszystkich sferach życia. Wzrasta natomiast pluralizm wartości i norm. Pluralizm ten polega nie tylko na tym, że różne jednostki i grupy społeczne reprezentują różniące się od siebie wartości, normy i wzory zachowań, ale i na tym, że te same jednostki i grupy społeczne uznają różne wartości, normy i wzory zachowań w zależności od sytuacji. Wartości i normy, które sprawdzają się w jednym kontekście społecznym, mogą okazać się poniekąd bezużyteczne w innych sytuacjach. Pluralizm wartości i norm łatwo przekształca się w permisywizm, a nawet relatywizm (Zduniak, 2010, s. 121–122).

W warunkach szybkich zmian społecznych pojawia się zasadnicze pytanie, czy mamy jeszcze do czynienia z kontynuacją czy też może z przełomem w przekazie wartości i norm moralnych. Cechą charakterystyczną społeczeństw pluralistycznych o znamionach ponowoczesności jest nieustanna zmiana. Nie ma nic tak „stałego" jak zmienność, a w warunkach ciągłego postępu wszystko staje się poniekąd możliwe, chociaż z różnym prawdopodobieństwem. W społeczeństwach ponowoczesnych tradycyjne modele moralności tracą na znaczeniu, a zaczyna dominować przekonanie, że wszystko, co technicznie możliwe, jest etycznie dopuszczalne. W konsekwencji można tu mówić raczej o kryzysie niż o transformacji wartości moralnych.

Socjologowie analizujący przekaz treści religijnych i moralnych we współczesnych społeczeństwach podkreślają, że bez skutecznej transmisji międzypokoleniowej owe wartości i normy tracą na znaczeniu, a nawet zanikają. Proces ten wyraźnie pokazują badania socjologiczne oraz sondaże opinii publicznej: wartości i normy akceptowane uprzednio przez większość społeczeństwa są obecnie przyjmowane przez starsze generacje, natomiast przez pokolenia

młodsze są częściowo kwestionowane, modyfikowane, a niekiedy odrzucane. Tworzy się swoista pokoleniowa kultura wartości lub dyskontynuacja wspólnych wartości. Należy pamiętać, że rodzina nie tylko przekazuje wartości i normy religijne i moralne, ale i sama podlega różnorodnym wpływom zewnętrznym, uwarunkowaniom politycznym, społecznym i kulturowym.

Pedagogika koncentruje się przede wszystkim na środkach, metodach, działaniach wychowawców zmierzających do ukształtowania pożądanych i trwałych cech osobowości wychowanków. Socjologia z kolei stara się opisać i rozpoznać prawidłowości procesów kształcenia i wychowania, działań wychowawczych i stosunków wychowawczych, wpływów warunków życia i funkcjonowania społeczeństwa, jego struktury i instytucji na przebieg i wyniki procesów wychowania, zdefiniowanych jako przygotowanie do praktycznego udziału w życiu tego społeczeństwa. Socjologia nie zajmuje się ustalaniem dyrektyw wychowania, pozostawiając pedagogom „przełożenie" wyników badań socjologicznych na język praktyki wychowawczej (Szczepański, 1993, s. 545).

W niniejszych analizach socjopedagogicznych wskażemy na niektóre szanse i trudności w wychowaniu moralnym, zarówno w perspektywie socjologicznej, jak i w świetle refleksji pedagogicznej. Rozważania te są ważne ze względu na dokonującą się dekonstrukcję wielu dotychczas obowiązujących w społeczeństwach wartości i norm oraz osłabienie procesów wychowania moralnego w rodzinie. W rodzinie najsilniej są realizowane cele wychowania religijnego i moralnego. Jest ona najważniejszym miejscem formacji religijno-moralnej.

Z wychowawczego punktu widzenia stajemy nieuchronnie przed pytaniami: czy powoli nie wkraczamy w świat o charakterze postdeontycznym, w świat bez jakichkolwiek wartości i norm uniwersalnych? Czy upowszechniający się permisywizm, a nawet relatywizm moralny, nie wpłynie na zmniejszenie szans myślenia w kategoriach uniwersalizmu kulturowego? Czy zmiany zmierzające w kierunku permisywizmu i relatywizmu moralnego, nawet jeśli – przynajmniej pośrednio – prowadzą do uwypuklenia praw jednostki i autentyczności wyborów moralnych, nie są zbyt wysoką ceną, jaką społeczeństwa współczesne „płacą" za ten rezultat przemian w moralności? Czy uda się uratować podstawowy porządek moralny, oparty na wartościach wspólnych wszystkim ludziom, wymagający jako minimum szacunku dla innych osób i respektowania ich wolności oraz innych praw? Jak zapewnić minimalne standardy?

Są to pytania bardzo ważne, związane z tożsamością człowieka jako osoby i podmiotu życia społecznego. Bez określonych miar normatywnych działania ludzkie są poddane mechanizmom dowolności i w końcu stają się bezsensowne.

Problem wartości i norm regulujących działania ludzkie pozostaje do rozwiązania zarówno w naukach normatywnych, jak i empirycznych. Jest to także bardzo ważny problem w wymiarze społeczeństwa jako całości. Zaznaczający się w rzeczywistości społecznej relatywizm moralny nie zwalnia oczywiście człowieka dojrzałego od moralnego wyboru właściwej drogi postępowania. Postępujący rozwój społeczno-kulturowy, naznaczony pluralizmem światopoglądów, celów etycznych, ekonomicznych, politycznych itp., sprawia, że podstawowy konsensus w sprawach moralnych nie jest sprawą oczywistą. W tej sytuacji ważne są pytania o nowe wartości i kryteria wartościowania, o mające moc wiążącą normy i orientacje wartości umożliwiające ludzkie, to znaczy sensowne życie (Marek, Podstawka, 2016, s. 1251–1254).

Wychowanie moralne w narracji socjologicznej

Wychowanie jest działaniem celowym, zamierzonym i zorganizowanym. W pewnym sensie odpowiada mu termin „personalizacja". Według Gerharda Wurzbachera personalizacja oznacza „aktywne i selektywne przejęcie przez jednostkę uprzednio ustalonych norm, ról, wzorów zachowań, orientacji wartości i dóbr kultury" (Wurzbacher, 1983, s. 14). Personalizacja w najgłębszym sensie oznacza stawanie się osobą poprzez realizację ideału człowieczeństwa. Nadaje ona socjalizacji głębsze znaczenie, wykraczając poza proces uczenia się ról społecznych, niezbędnych w dorosłym życiu. Poprzez personalizację aktualizuje się w indywidualnym rozwoju, tkwiący w naturze człowieka, potencjał moralny i duchowy.

Wychowania, a zwłaszcza wychowania moralnego, nie można sprowadzać wyłącznie do przystosowania jednostki do pełnego uczestnictwa w grupach społecznych przez pełnienie w nich różnych ról. Jego prawdziwym celem jest kształtowanie pełni człowieczeństwa – wychowanie osoby, która potrafi krytycznie ustosunkować się do wartości, norm i wzorów przekazywanych przez środowisko społeczno-kulturowe. Choć społeczeństwo może w poszczególnych przypadkach oddziaływać hamująco na rozwój osoby ludzkiej, a więc z etycznego punktu widzenia działać negatywnie, w celu utrzymania istniejącego stanu równowagi społecznej w grupie, to jednostka nie może być rozpatrywana jako kształtowana i „produkowana" wyłącznie przez mechanizmy socjalizacji. Niemniej jednak należy pamiętać, że struktury społeczne i instytucje pozwalają jednostkom rozpoznawać wzory i modele myślenia oraz działania w grupach

społecznych, a także wzrastać w określonym porządku społecznym, moralnym i religijnym.

> Wychowanie człowieka pojęte szeroko oznacza […] całokształt zabiegów mających na celu uformowanie człowieka pod względem fizycznym, umysłowym, moralnym oraz religijnym. Jest to całokształt procesów oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między ludźmi, zmierzających do rozwoju ich człowieczeństwa i przygotowania do życia w wymiarze osobistym i społecznym. Jest to więc proces rozwoju ku dojrzałej osobowości, do umiejętności życia w wolności, podejmowania odpowiedzialności, gotowości do dialogu i poszanowania wartości, uczestnictwa w kulturze i jej tworzeniu. W pojęciu wychowania mieści się także samowychowanie, czyli świadome wpływanie na własny rozwój osobowy. Wychowanie zmierza jednocześnie do ukształtowania w człowieku zachowań rozumnych, godnych, umiejętności dokonywania wyborów światopoglądowych, postaw moralnych i społecznych. W tak ujętym wychowaniu i samowychowaniu religia może odegrać ważną rolę (Bagrowicz, 2004, s. 316).

O ile socjalizacja ma bardziej pasywny charakter, o tyle personalizacja oznacza proces aktywnego współkształtowania, koordynowania i modyfikowania przyjmowanych wartości i norm. W pewnym sensie socjalizacja jest dopasowaniem się (akomodacją) osoby do społeczeństwa, personalizacja zaś – dostosowaniem się społeczeństwa do osoby. Poprzez socjalizację i personalizację aktualizuje się w człowieku dziedzictwo kulturowe społeczeństwa, w którym żyje, w jego osobowości dokonuje się integracja społecznego i kulturowego pluralizmu, charakteryzującego to społeczeństwo. Jednostka staje się pełnym i zintegrowanym członkiem społeczeństwa, zachowując własną autonomię i kreatywność jako istota rozwijająca się samodzielnie, aktywnie i twórczo, a nie tylko jako nośnik społecznie ukształtowanych ról. Oddziaływania socjalizacyjne i wychowawcze nie przebiegają jednokierunkowo, lecz mają naturę interakcyjną. Istnieje także pewien wpływ jednostek socjalizowanych na podmioty socjalizujące oraz osób wychowywanych na osoby wychowujące (Marek, Walulik, 2019, s. 92).

Socjologia bada całokształt wpływów społecznych kształtujących osobowość jednostki (podejście socjologiczne ma charakter opisowy). Szczegółowym wycinkiem socjalizacji jest proces wychowania, mający bardziej normatywny charakter i wiążący się z uprzednio zamierzonym oddziaływaniem na wychowanka, poprzez podejmowanie działań mających na celu planowe kształtowanie jego osobowości. Wychowanie stanowi więc węższy wycinek, sektor tamtego szeroko

rozumianego procesu i przebiega jakby „wewnątrz" socjalizacji. W praktyce nie zawsze jest łatwo precyzyjnie oddzielić oddziaływania spontaniczne od intencjonalnych, niezaplanowane od mniej lub bardziej zamierzonych oraz rozróżnić bezpośrednie i pośrednie czynniki społecznego pola wychowawczego. Niektórzy mówią o oddziaływaniach socjalizacyjno-wychowawczych.

Tendencjom mechanistyczno-przystosowawczym, wyrażonym w koncepcji *homo sociologicus*, należy przeciwstawić koncepcję człowieka, który jest podmiotem przeobrażeń społeczno-kulturowych i społeczno-moralnych, zmieniającym twórczo rzeczywistość, tworzącym ją na nowo, stwarzającym warunki prawidłowego rozwoju ludzkiego „ja", zwłaszcza w wymiarach duchowych. Socjalizacja (człowiek jako „produkt" różnego rodzaju uwarunkowań) i personalizacja (człowiek jako osoba) są dwiema formami wzajemnie komplementarnych i uzupełniających się procesów. Denaturalizacja człowieka w kierunku koncepcji *homo sociologicus* jest ujęciem jednostronnym, sprowadzającym człowieka do istoty dokładnie dopasowanej do przeznaczonej jej funkcji społecznej.

Człowiek nie jest sprowadzalny do sumy reakcji na uwarunkowania społeczne. Do jego istoty należy dokonywanie świadomych i wolnych wyborów, przekraczających granicę uwarunkowań społecznych (*homo eligens*). Dzięki swej strukturze duchowej człowiek jest „otwarty" na nieograniczone możliwości postępu i twórczości, w pewien sposób może stać się wszystkim. Moralność i religijność istnieją w społeczeństwie tylko o tyle, o ile stają się udziałem jego poszczególnych członków. Człowiek jest twórcą społeczeństwa i nie byłoby społeczeństwa bez myślących, dążących do dobra wspólnego jednostek ludzkich.

W wychowaniu jako procesie personalizacji przyjmuje się za punkt wyjścia człowieka jako podmiot. Ma on wprowadzać jednostkę w kulturę moralną, wraz z jej wartościami i rodzinnymi tradycjami. Oznacza jednak w istocie towarzyszenie osobie w jej rozwoju, w zdobywaniu samoświadomości, wolności, autonomii i odpowiedzialności (Chałas, 2016, s. 1417–1420). Znaczy to również pomaganie jednostce w kierowaniu jej własnym wzrostem i przyczynianie się do rozwoju całego społeczeństwa. Wychowanie moralne nie jest nigdy całkowite i zakończone. Przebiega ono od etapu dziecięcego egoizmu i realizmu do etapu nastawień prospołecznych i autonomicznego formułowania ocen. Rozwój moralny jednostki można więc najogólniej opisać jako przejście od heteronomii (moralność realizmu moralnego i przymusu) do autonomii moralnej.

Pierwszy okres rozwoju indywidualnego charakteryzuje się tendencją do postępowania zgodnego z oczekiwaniami i wymaganiami osób z najbliższego

otoczenia. Dziecko podporządkowuje się tym zasadom, które są uznawane i przestrzegane przez innych. Bierna akceptacja zasad odbywa się jakby pod naciskiem osób dorosłych. Same normy moralne mają charakter konkretnych reguł dostosowanych do sytuacji. W drugim etapie rozwoju moralnego dochodzi do kształtowania się wewnętrznych przekonań jednostki o słuszności przyjmowania wartości i norm oraz aprobowania ich niezależnie od otoczenia społecznego (czasem wbrew niemu) i sankcji zewnętrznych. Wychowanie moralne prowadzi do ukształtowania się sumienia opartego na prawidłowych wartościowaniach (realizacji pełni człowieczeństwa) i przygotowuje do samodzielnej roli w służbie społeczeństwu.

Proces wychowania moralnego ma do pewnego stopnia charakter normatywny i wiąże się z uprzednio zamierzonym (intencjonalnym) oddziaływaniem na wychowanka poprzez podejmowanie działań zmierzających do kształtowania jego osobowości. W procesie tym człowiek uczy się nie tylko rozpoznawać wzory i modele myślenia oraz działania w grupach społecznych (role społeczne), ale przede wszystkim tego, co znaczy być człowiekiem. Moralność jest czymś więcej niż tylko efektem uczenia się kulturowo zaakceptowanych ról społecznych. Sytuacja współczesna – w przeciwieństwie do tradycyjnej – zmusza niejako człowieka do ustawicznych, mniej lub bardziej świadomych wyborów i decyzji.

Wychowanie, które podkreśla prymat czynników podmiotowych, prowadzi do ukształtowania postawy świadomego podejmowania decyzji i osobowych działań. Jest to przejście od etapu bycia kierowanym do etapu samowychowania. Opierając się na zdobytej wiedzy i posiadanym doświadczeniu, w kontekście wykonywanych ról społecznych, jednostka próbuje zrozumieć związek między normą moralną, czynem i konsekwencjami podjętego działania. Proces ten prowadzi do swoistego zrośnięcia się z normą moralną, która staje się integralnym elementem osobowości jednostki. Oznacza wyzwalanie się spod silnych ograniczeń heteronomicznych na rzecz autonomii moralnej jednostki. Rozwój psychiczny zmierzający ku autonomii moralnej, czyli brania w swoje ręce odpowiedzialności za własne sprawy, nie wyklucza, lecz wręcz domaga się istnienia autorytetów, a przynajmniej czynników stanowiących silne ośrodki kształtowania opinii, poglądów i sprawowania kontroli.

Jednostka wychowuje się w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim i w grupach rówieśniczych, pozostaje pod wpływem instytucji wychowania pośredniego i wielu innych instytucji powołanych do działalności pedagogicznej. Na rozwój i kształtowanie się przekonań społecznych i moralnych wpływa wiele czynników. Istotną rolę odgrywają tu osoby znaczące, grupy rówieśnicze

i nieformalne. Ich oddziaływanie na jednostkę bywa bardzo silne, gdyż wymagają od swych członków autentycznego zaangażowania w wartości, na których opiera się grupa. Obowiązują tu bowiem relacje równości, a nie struktury hierarchiczne. W sytuacjach konfliktu między normami reprezentowanymi przez rodziców a normami głoszonymi w grupach rówieśniczych jednostka wybiera zazwyczaj te zasady, które obowiązują w kręgu koleżeńskim. W kształtowaniu postaw i zachowań moralnych dorastającej młodzieży coraz większą rolę odgrywają środki masowego przekazu i komunikacji. Obok systemu szkolnego są one najbardziej powszechnym sposobem oddziaływania na całe społeczeństwo.

W warunkach rozwijającego się pluralizmu społeczno-kulturowego i indywidualizacji stylów życia słabnie oddziaływanie rodziny i innych instytucji wychowawczych, coraz wyraźniej zaznaczają się indywidualne decyzje, wybory i opcje. W wychowaniu ceni się szczególnie wysoko kształtowanie samodzielności i wolnej woli u dzieci, mniej zaś posłuszeństwo, podporządkowanie, pracowitość, zamiłowanie do porządku. W rodzinach z większą liczbą dzieci uznawane wartości i cele wychowania są mniej ukierunkowane na samorealizację i hedonizm, a bardziej na obowiązek i podporządkowanie. We współczesnych społeczeństwach zaznacza się wyraźne przesunięcie akcentu z wartości obowiązku na wartości samorealizacyjne (samorozwojowe). W związku z tym religia i religijność – zakorzenione w wartościach tradycyjnych i obligatoryjnych – tracą obecnie na znaczeniu. Zauważa się, że ludzie młodzi wysoko cenią takie wartości, jak niezależność i samodzielność, natomiast starsi znacznie częściej wskazują wiarę religijną jako wartość (Marszałek, 2018, s. 153–165).

Wychowanie moralne dziecka w rodzinie, będącej pierwszą szkołą cnót społecznych i moralnych, jest rezultatem wielorakich wpływów, świadomych i nieświadomych, zamierzonych i niezamierzonych. Istotne znaczenie ma całościowa atmosfera domu rodzinnego, która może wywierać dwojaki wpływ na uznawanie przekazywanych norm i wartości moralnych – hamujący bądź przyspieszający i utrwalający. W rodzinie istnieje swoisty rodzaj symbiozy moralności i prorodzinności. Wychowawcza rola rodziny nie sprowadza się do przekazywania wiedzy o tym, co wartościowe, dobre i szlachetne, informowania o tym, co bezwartościowe, złe i godne potępienia. Polega ona przede wszystkim na kształtowaniu osobistych dążeń i zachowań dzieci. O sukcesie tego procesu nie decyduje suchy przekaz czy odgórne wdrażanie norm, lecz to, że sami rodzice usiłują żyć według wartościowych wzorców moralnych.

Jeżeli dziecko od wczesnego dzieciństwa wzrasta w otoczeniu ludzi dwulicowych, inaczej wypowiadających się publicznie, a inaczej w domu rodzinnym,

stosujących odmienne standardy wobec siebie i wobec innych oraz postępujących wbrew głoszonym ideałom, to jego świadomość moralna nie rozwinie się w stopniu zadowalającym albo ulegnie regresowi. Koncentracja wyłącznie na własnych interesach, emocjonalny chłód, obojętność na potrzeby innych ludzi, nieżyczliwość i brak gotowości do poświęceń stanowią podłoże moralnego bezładu.

Dokonuje się proces emancypacji dziecka w rodzinie. Kończy się specyficzna mentalność posłuszeństwa dzieci wobec rodziców. Rówieśnicy, a zwłaszcza przyjaciele, stają się ważniejszą grupą odniesienia niż rodzice. W ponowoczesnych społeczeństwach przekazywanie wartości i norm moralnych z pokolenia na pokolenie zostaje podważone, niekiedy zakwestionowane. Wpływ rodziców jest coraz bardziej ograniczany przez konkurencyjne, niepodlegające kontroli czynniki zewnętrzne. Dzieci cieszą się wzrastającą autonomią i wolnością, uznają w ograniczonym zakresie autorytet rodziców, poszukują jego uzasadnienia. Często nie czują się związane tym, że ich rodzice są właśnie tacy, a nie inni, że mają takie, a nie inne poglądy. Nie mają też niekiedy poczucia zobowiązania do korzystania z dawnych wzorów, uważanych za przestarzałe, a nawet naiwne (tzw. dyskontynuacja w przekazie wartości prorodzinnych). W modelach i wzorach wychowania rodzinnego coraz mniejszą rolę odgrywają wartości religijne (Zemło, 2016, s. 69–106).

Warto w tym punkcie przytoczyć przestrogę sformułowaną przez niemieckiego badacza problemów wychowania Wolfganga Brezinkę:

> Poprzez neutralność w sprawach wartości i rozwodnienie wszelkich norm, moralny sceptycyzm oraz rezygnację z norm etycznych, nie da się sprostać zadaniom wychowawczym. Niepewność w kwestii wartości panująca w generacji wychowawców mimowolnie sprzyja moralnemu nihilizmowi w generacji wychowanków. Jeśli nie istnieje pewność co do wartości w obrębie spraw życiowo istotnych, nie może być już mowy ani o oparciu dla jednostki, ani też o spoistości społecznej. W społeczeństwie pluralistycznym pewności tej nie uzyskuje się inaczej aniżeli przez zobowiązanie w stosunku do ideałów, co do których powzięto decyzję o skrupulatnym i dokonanym w wolności rozważeniu wszystkich „za" i „przeciw" (Brezinka, 2007, s. 60).

Tendencje nadmiernie indywidualistyczne i subiektywistyczne są drogą donikąd.

Należy raz jeszcze zauważyć, że w procesie wychowania moralnego współwystępuje wiele czynników i instancji wychowujących. Przyznając rodzinie

pierwszeństwo w realizacji zadań wychowawczych, nie można nie dostrzegać wpływu innych instytucji, tworzących jakby warstwę zewnętrzną w stosunku do rodziny (szkoła, Kościół, grupy koleżeńskie, organizacje społeczne, mass media). Brak współdziałania pomiędzy instytucjami wychowującymi osłabia skuteczność oddziaływania rodziny, a niekiedy prowadzi do zaburzenia i dezintegracji osobowości wychowywanych dzieci. Dziś coraz większego znaczenia nabiera koncepcja zintegrowanego wychowania moralnego, tzn. takiego, które jest rezultatem zespołowego działania wielu instytucji zainteresowanych wychowaniem moralnym młodego pokolenia. Od ich współdziałania jest uzależniony prawidłowy bieg procesu wychowawczego i w jakiejś mierze uzależnione są całościowe efekty wychowania (Mariański, 2015, s. 940–944).

Wychowanie moralne w refleksji pedagogicznej

Wychowanie moralne – twierdził Jan Paweł II – jest wychowaniem ku pełni człowieczeństwa („uczłowieczenie" człowieka). Uczenie się bycia człowiekiem, wzrost człowieczeństwa, domagają się świadomości prymatu wartości moralnych, które są wartościami osoby ludzkiej jako takiej. Wychowanie będące pogłębianiem świadomości swego człowieczeństwa oznacza, że człowiek staje się bardziej człowiekiem, tzn. bardziej „jest" niż „ma". Bardziej „być" oznacza także umiejętność „bycia" nie tylko z drugimi, ale i dla drugich.

> W procesie wychowania należy zatem zwrócić większą uwagę na wymiar duchowy w człowieku, na wymiar „bycia", a nie „posiadania". Wychowanie ma prowadzić do dojrzałości, do coraz pełniejszego stawania się osobą, do doskonalenia i jak najpełniejszej realizacji jego możliwości i zdolności. W tym celu należy cierpliwie zgłębiać i stopniowo przyswajać wartości absolutne, trwałe i transcendentne (Kaźmierczak, 2003, s. 40–41).

Wychowanie moralne jest przede wszystkim ukierunkowane na wartości, zarówno na wartości fundamentalne, jak prawda, dobro i piękno, jak i na wartości uniwersalne, jak sprawiedliwość, wolność, pokój czy solidarność. Regulują one postawy i zachowania codzienne wychowanków. Najważniejszą wartością i celem wychowania jest godność osoby ludzkiej. W procesie rozwoju moralnego dziecko dostrzega coraz lepiej różnice między tym, co dobre i szlachetne, a tym, co jest złe, niegodne szacunku, podłe. Dobrem jest nie tylko to,

co służy osobistemu rozwojowi i szczęściu, ale też szczęściu oraz dobru innych ludzi. Troska o dobro własne nie może utrudniać funkcjonowania innych ludzi, ale powinna współgrać z gotowością niesienia im podobnego wsparcia. Miarą dojrzałości osobowej człowieka jest pełna internalizacja wartości i norm moralnych (wychowanie progodnościowe i prospołeczne). Godność osoby ludzkiej jest podstawowym kryterium moralności (Mariański, 2016, s. 371–437).

Istotą wychowania jest celowa pomoc udzielana dzieciom i młodzieży w ich rozwoju. Rozwój ten ma doprowadzić nie tylko do tego, żeby człowiek w pełni żył, ale żeby funkcjonował w świecie w pełni swojego osobowego człowieczeństwa. Współczesny pedagog powinien pomóc wychowankowi przygotować się do rozstrzygania skomplikowanych dylematów moralnych, do wybierania informacji i wartości w sytuacji coraz większych trudności z zaspokajaniem podstawowych dla człowieka potrzeb bezpieczeństwa i miłości (Olbrycht, 1991, s. 40–41). W wychowaniu ważne jest uświadomienie dzieciom i młodzieży ich godności i praw człowieka, także praw dziecka.

Rolę kluczową w wychowaniu odgrywają wartości, które pozwalają na rozwój osobowości etycznej. Wśród tych wartości rolę priorytetową w relacji wychowawca – wychowanek odgrywa godność osoby ludzkiej, ale ważną rolę odgrywają także inne wartości, jak humanizm, prawo moralne, sprawiedliwość, prawda, tolerancja, obowiązek itp. Wychowanie do wartości, które jest zadaniem na całe życie, polega nie tyle na przekazie informacji, ile raczej na pokazywaniu i umacnianiu godności osobowej. Wychowanie do poczucia godności prowadzi do kształtowania prawidłowej osobowości człowieka, jego autonomii i podmiotowości. Prawidłowe wychowanie prowadzi w końcu do samowychowania (Grzybek, 2016, s. 95–101). Zarówno wychowujący, jak i wychowywani powinni stawiać wymagania i podtrzymywać ideały, bez których człowiekowi trudno uwierzyć w swoją godność i wychowywać samego siebie.

Działania umożliwiające zachowanie właściwej relacji między wychowawcą a wychowankiem, opartej na godności osoby, przyjmują dwa kierunki.

> Pierwszy z nich wyznacza działania ochronne, drugi zaś – promujące godność. W pierwszej grupie można wymienić: 1) przestrzeganie normy personalistycznej, opierającej się na założeniu, że człowiek jest celem, a nie środkiem prowadzącym do celu; 2) przestrzeganie zasady szacunku względem każdego uczestnika działań wychowawczych; 3) opowiadanie się po stronie godności w każdej sytuacji wychowawczej i wobec wszystkich podopiecznych; 4) podtrzymywanie postaw wyrażających się w skłonnościach obronnych wobec własnej godności. Do działań promujących godność osoby

należą: 1) kształtowanie postaw afirmujących osobę i jej godność; 2) uczenie krytycznego podejścia wobec sfery mediów, w której może być podważana godność osoby; 3) kształtowanie postaw bezinteresownych w relacjach wychowawczych; 4) uzasadnienie niezbywalnej godności osoby i rozwijanie godności osobowościowej (Grzybek, 2016, s. 101).

Bez idei godności jako podstawy wychowania nie można mówić w ogóle o wychowaniu.

Wychowanie progodnościowe można rozumieć jako proces uczenia innych i uczenia samego siebie człowieczeństwa (wychowanie jako „uczłowieczenie" człowieka), a także jako kształtowanie w wychowanku prawego sumienia, odpowiedzialności za siebie i bliźnich w duchu wolności i prawdy. Zmierza ono do ukształtowania w człowieku umiejętności odróżniania dobra od zła, wybierania dobra i odrzucania zła. Ważne jest, by człowiek starał się być coraz bardziej człowiekiem, by bardziej „był" niż „miał". To, co materialne, powinno służyć temu, co duchowe. „Być" człowiekiem znaczy nie tylko być z drugimi, ale i dla drugich. Od procesów wychowania ku pełni człowieczeństwa zależy los jednostek, rodzin, narodów i całej ludzkości. Wypełnienie tego zadania zależy przede wszystkim od nas samych, ale i od warunków, w jakich żyjemy (Jasionek, 2007, s. 171–172).

W wychowaniu należy podkreślać ustawicznie podmiotowość wychowanka.

Wychowawcy bowiem bynajmniej nie „kształtują osób ludzkich", ani ich nie rozwijają. Ich rola jest oczywiście niezbędna, ale jest ona wyłącznie pomocnicza i polega na przekazywaniu, ściślej, udostępnianiu wychowankom, zachowującym przecież swoją osobową autonomię, szeregu wartości wytworzonych w społeczeństwie i stanowiących jego trwały dorobek. Są oni zresztą jedynie przekazicielami niektórych wartości społecznych i ich rola wychowawcza niekiedy jest bardzo ograniczona (Majka, 1971, s. 2).

W procesie wychowawczym wychowanek nie może odgrywać jedynie roli biernej, przedmiotowej, przystosowawczej. Rola rodziców i innych wychowawców jest niezbędna, ale nie jedyna. Polega ona na stwarzaniu korzystnych warunków, które wyzwalają w wychowanku potencjalności moralne i chronią go przed wyborem pseudowartości. Wychowywany człowiek powinien mieć w tym procesie aktywny udział, świadomy i dobrowolny, zbieżny z internalizacją wartości i norm moralnych. Istotą wychowania moralnego jest wychowanie do godności, które nakazuje liczyć się z godnością własną i innych ludzi.

Wychowanie oparte na rozpoznaniu godności osobowej powinno opierać się nie tyle na informowaniu, ile na pokazywaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osobowej, naprowadzaniu na tę wartość. Dziecko, młoda osoba lub człowiek dorosły musi sam odkryć wartość godności i rozpoznać obligującą do działania moc, a wychowawca może jedynie pomóc wychowankowi na tej drodze. Najlepszą metodą wychowawczą jest tutaj specyficzne świadectwo, polegające na takim odnoszeniu się do innych ludzi w codziennym życiu, w którym zostaje ukazana wartość będąca motywem takiego odnoszenia się. Tylko metoda świadectwa doprowadza do doświadczenia godności. Nie można nikogo nauczyć godności, można go jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej, za którą sam odkryje godność osoby (Chudy, 2009, s. 59–60). Wychowanie progodnościowe w rodzinie ma charakter priorytetowy i prowadzi do ważnych życiowo efektów.

Wychowanie moralne jest rekonstrukcją uniwersalnie ludzkich dyspozycji do empatii (troska o dobro innych) i sprawiedliwości (dążenie do równości i wzajemności). Zmierza ono do uświadomienia sobie przez jednostkę uniwersalnych zasad jako podstaw jej indywidualnego działania, a następnie do ich przyswojenia w miarę jej rozwoju emocjonalnego, umysłowego i społecznego. Wychowanie to prowadzi do ukształtowania sumienia opartego na prawidłowych wartościowaniach, zorientowanych na ochronę godności i podmiotowości człowieka, i przygotowuje do dojrzałej, samodzielnej aktywności w społeczeństwie. Naturalnym fundamentem tego procesu jest środowisko rodzinne. Zapewnia ono przekaz wartości, norm i wzorów zachowań, a także uczy przystosowania się do współżycia z innymi. Jeśli jednak dochodzi do rozdźwięku pomiędzy wartościami rodzinnymi i społecznymi, u młodego człowieka pojawia się zagubienie, prowadzące niekiedy do różnych form nieprzystosowania społecznego.

Trzeba jednak zaznaczyć, że we współczesnych, pluralistycznych społeczeństwach wychowanie religijno-moralne dzieci traci na znaczeniu – troszczy się o nie tylko część rodzin. W dużej mierze wynika to z faktu, że we wszystkich dziedzinach życia, także w religijnej i moralnej, następuje przesunięcie od heteronomii do autonomii. Prawo do autonomii staje się współcześnie oczywistością kulturową. Instytucje społeczne i polityczne, a także prawa człowieka są adresowane nie do grup czy kolektywów, lecz do jednostek. Kształtowanie własnej biografii i projektu życia staje się przede wszystkim zadaniem jednostki. Konsekwencje indywidualizacji w życiu społecznym są widoczne w dziedzinie życia religijnego i moralnego.

Człowiek współczesny chce suwerennie decydować o dobru i złu, jednak w postmodernistycznej ambiwalencji nie jest w stanie precyzyjnie rozróżnić między tym, co dobre i złe, lepsze i gorsze. Tak zwany ponowoczesny człowiek nie podejmuje decyzji moralnych na podstawie jednoznacznych kryteriów dobra i zła, uświęconych autorytetem tradycji religijnej, lecz kieruje się opcjami aksjologicznymi opartymi na kryteriach zindywidualizowanych. Tracą na znaczeniu normy usankcjonowane nie tylko autorytetem religijnym, ale i społeczno-kulturowym. Kultura moralna, która jest ważnym źródłem społecznego ładu oraz poczucia bezpieczeństwa grup społecznych, wydaje się coraz mniej odwoływać do trwałych standardów tego, co słuszne, i tego, powinno wzbudzać sprzeciw.

Proponowany w teorii i rozwijający się w praktyce program odrzucenia ogólnych wartości i norm moralnych grozi zachwianiem fundamentów życia społecznego – twierdzą zwolennicy trwałego ładu moralnego w społeczeństwie. Społeczeństwo pluralistyczne jest *ex definitione* otwarte na wiele możliwości wyboru celów i środków działania, ustawicznie stoi przed niebezpieczeństwem utraty przez ludzi celu i sensu życia oraz swoistej dezorientacji moralnej. Wolność wyboru może przekształcać się w bezwartościową swobodę, połączoną z roszczeniem do panowania nad innymi.

Rosnąca indywidualizacja, jaką dostrzega się w społeczeństwach ponowoczesnych, połączona z koniecznością wybierania spośród wielu wartości i norm prowadzi do rozkładu zarówno porządku religijnego, jak i tradycyjnego ładu moralnego. Relacje pomiędzy religią a moralnością ustala jednostka, która we własnym zakresie, według własnego uznania, konstruuje swój świat wartości w społeczeństwie, w którym ważne są wciąż nowe doznania lub poszukiwanie przyjemnej zabawy. Na różnorodnych areopagach świata jest wielu dostawców wartości religijnych i moralnych. W sytuacji rynkowej jednostka stoi w obliczu wielu ofert i musi spośród nich wybierać określone kody religijne i moralne. Rzeczywiste postawy ludzi oscylują pomiędzy rygoryzmem i absolutyzmem moralnym a relatywizmem i obroną własnych interesów.

Wychowanie indywidualistyczne, nazywane niekiedy wychowaniem bez stresów lub wychowaniem do „wolności", polega w tych warunkach na rezygnacji ze stawiania wychowankom jakichkolwiek wymagań o charakterze kategorycznym („bez powinności"), opiera się na naturalnej spontaniczności, indywidualnej ekspresji, osobistej użyteczności itp., kosztem kształtowania poczucia odpowiedzialności i zobowiązań wobec wspólnoty. Wolność mylona bywa z indywidualizmem, instynktem lub korzyścią. Odrzucenie obiektywnych

zobowiązań prowadzi do dominacji subiektywnych odczuć. Sprzyjają temu powszechny permisywizm i relatywizm moralny. W takich warunkach łamanie chrześcijańskich norm moralnych, zinternalizowanych w dzieciństwie i wczesnej młodości, nie wywołuje już u jednostki poczucia winy ani oburzenia w społeczeństwie.

Społeczeństwa współczesne nie są poddane jedynie procesom rozkładu wartości, nie są w całości pozbawione wartości, a tym bardziej nie są nihilistyczne. W rzeczywistości w każdym społeczeństwie istnieje wiele osób, grup społecznych i instytucji, które nie tylko zachowują i realizują wartości religijne, moralne i społeczne (żyją nimi), ale bronią ich i proponują innym jako wartości życiowe, zdolne przeobrażać od wewnątrz całe społeczeństwo (wirtuozi moralności). W procesie rekonstrukcji wartości moralnych idzie o przywrócenie im znaczenia, także w wymiarach społecznych. Potrzebna jest zarówno swoista mentalność rewitalizacji moralności, jak i pewna forma etyki instytucji, będąca instytucjonalnym wzmocnieniem spontanicznych procesów przemian wartości. Myślenie globalne w sprawach moralnych potrzebuje wsparcia w lokalnym, konkretnym działaniu.

Ważne jest przekonanie, że fundamentalną potrzebą antropologiczną jest nie tylko wolność, ale również potrzeba sensu, tożsamości i uznania, które są orientacyjnymi znakami na drodze życia. Można przyjąć, że przemiany moralności w społeczeństwie będą dokonywać się w zróżnicowany sposób i w różnych kierunkach, zarówno w kierunku rozpadu struktur aksjologicznych i utraty religijnego charakteru postaw i zachowań moralnych, jak i w kierunku pogłębienia i reorientacji moralnych w etosie codziennym. Nie zakładamy, by w jakiejś nieodległej przyszłości społeczeństwa osiągnęły w zakresie uznawanych wartości moralnych stan radykalnie różny od tego, w jakim znajdują się one obecnie. Zmiany w moralności dokonują się stopniowo i mogą zmierzać w różnych kierunkach.

Wychowanie moralne powinno być wychowaniem do wartości i norm. Rezygnacja z celów wychowawczych należących do sfery normatywnej oznaczałaby w istocie koniec prawidłowego wychowania. Pozostałoby już tylko wtedy wychowanie nieskoordynowane i przygodne. Socjologowie mogą opisywać różne przejawy aksjonormatywnego relatywizmu religijnego i moralnego w społeczeństwie, mogą zachwycać się demontażem drogowskazów etycznych w życiu codziennym, mogą nawet lekceważyć wywody etyków na temat powszechności czy obiektywności wartości. Muszą jednak zdawać sobie sprawę z tego, że teza o płynności i tymczasowości systemów normatywnych to tylko część prawdy

o religijnej i moralnej kondycji człowieka. Pluralizm czy relatywność wartości moralnych w społeczeństwie jest faktem, ale nie normą czy ideałem. Nie sposób wychowywać do relatywizmu moralnego według reguły: dzisiaj przekazuję ci takie oto wartości i normy, ale są one tymczasowe, jutro mogą lub z pewnością będą inne.

Potrzebne są stałe drogowskazy aksjologiczne i normatywne, przede wszystkim wartości o charakterze uniwersalnym, które oprą się relatywizacji (swoiste pewniki moralne). Społeczeństwo nie może prawidłowo funkcjonować bez określonego stopnia konsensusu normatywnego (etycznego). Wychowanie religijne i moralne nie może być tylko przekazywaniem wychowankom systemu przepisów i norm wraz z zachętą do postępowania zgodnie z przekazanym kodeksem moralnym. Jest ono przede wszystkim kształtowaniem prawidłowych postaw moralnych młodego pokolenia, ale nie sposób wychowywać w sytuacji, gdy brakuje stałych wzorców postępowania i wartości moralnych. Ukształtowanie postaw i zachowań o moralnie pożądanej treści musi być wynikiem celowo podejmowanych zabiegów wychowawczych, wynikających z przyjętych ideałów etycznych. Młodzi kształtują jednak swoją osobowość moralną w społeczeństwie, które jest niepewne swoich ideałów, a nawet sprzyja poglądowi, że bez ideałów też można dobrze żyć.

W kwestii wartości i norm moralnych ostatnie słowo nie należy do socjologów. Przemiana wartości i norm nie oznacza *ipso facto* upadku wartości, dlatego też każda zmiana społeczna wymaga oceny etycznej. Ta z kolei stanowi dla pedagogiki punkt wyjścia do stawiania pytań o sferę powinności. Decyzje, działania, instytucje, postawy względem emocji itd. są moralne, jeśli są takie, jakimi być powinny. Wszystkie zaś powinności wynikają ostatecznie z godności człowieka, a samą moralność należy uznać za „zbiór norm towarzyszących osobie, które są w ciągu życia uzewnętrzniane poprzez wybór dobra i odrzucenie zła" (Marek, Walulik, 2020, s. 81). Wobec tego wszechobecny w nowoczesnej kulturze relatywizm moralny, który niczego nie uznaje za ostateczne i dla którego podstawowym kryterium jest pragmatyczne „ja", stanowi poważne zagrożenie dla procesu wychowywania do wartości uniwersalnych. Jeżeli nawet z socjologicznego punktu widzenia można twierdzić, że wartości są konstruktem społecznym, to i tak w pełni uzasadnione pozostaje oczekiwanie, że społeczeństwa nie zrezygnują z wartości i uniwersalnych zasad, gdyż bez nich nie przetrwają.

Rodzina polska utrzymuje – mimo wielu zmian społeczno-kulturowych – wciąż ważne miejsce w procesie społecznego i moralnego wychowania

dzieci i młodzieży, a poszukiwanie w niej intymności i osobowego dialogu może być reakcją na bezosobowość i rzeczowość relacji międzyludzkich. W rodzinie dokonuje się proces poznawania wartości i norm moralnych, a w ich następstwie zróżnicowania dobra i zła w życiu codziennym. Jeżeli nawet w rodzinie dokonuje się w dalszym ciągu ważny przekaz wartości i norm (wymiar normatywny), to równocześnie przekaz ten od strony treściowej ulega pewnym znaczącym i kierunkowym zmianom. Część tradycyjnych wartości wychowawczych, także tych związanych z chrześcijańskim modelem małżeństwa i rodziny, traci na znaczeniu; inne wartości i normy (cele wychowania) są dzisiaj bardziej preferowane niż dawniej. Nie pozostaje to bez wpływu na wychowanie moralne, w tym wychowanie progodnościowe.

Dzisiaj – także z socjologicznego punktu widzenia – ważne jest nie tyle pytanie, jakie jest społeczeństwo, ile jak należy budować dobre społeczeństwo. Porządek społeczny nie utrzyma się bez wartości moralnych, a moralność nie da się zastąpić mechanizmami rynkowymi; moralności nie da się uzasadnić wyłącznie ekonomicznie. W polu widzenia stoi dzisiaj godność osoby ludzkiej i związane z nią wartości, jak sprawiedliwość, solidarność, wolność, równość, uczciwość, prawdomówność. Moralność ma w sobie zawsze coś z uniwersalizmu, a kompetencje moralne obywateli są niezbędne dla budowania dobrego społeczeństwa. Ważne jest, by przekonać ludzi, że ich decyzje i wybory powinny orientować się na wartości, choćby nie były to wartości „z najwyższej półki".

Tylko trwałe wartości są warunkiem sensownego życia. Jeśli ich istnienie uzależnimy od autonomii jednostki lub uznamy je za czysty wytwór społeczny, staną się zmienne i nietrwałe, niezdolne do nadawania sensu ludzkiemu życiu. Totalny relatywizm uniemożliwia odróżnienie dobra od zła, sprawiedliwości od niesprawiedliwości, wolności od niewoli. W świecie bez wartości moralnych trudno odnaleźć podstawy dla ostatecznego sensu życia. Także społeczeństwo, które mogłoby – teoretycznie rzecz biorąc – trwać jakiś czas bez wartości i norm, nie mogłoby funkcjonować zbyt długo.

Pluralizm wartości i hierarchii wartości, będące pewnym stanem różnorodności społeczeństwa, nie mogą być skierowane przeciwko godności osoby ludzkiej i wartościom chronionym przez prawa człowieka. Pluralizm kulturowy

> wymaga uznania wielości opinii, stanowisk mieszczących się w określonych granicach zachowań, tak też oczywiste jest, że nie wszystkie stanowiska są jednakowo prawomocne, i że człowiek może poznać Prawdę Absolutną – zbliżać się do niej. W przeciwnym bowiem przypadku zamazywałyby się granice między dobrem a złem, prawdą

> i kłamstwem. Uznanie pluralizmu za istotną cechę współczesnego społeczeństwa i kultury nie musi automatycznie oznaczać aprobaty dla wszystkich zachowań i wzajemnie wykluczających się poglądów: nie można jednocześnie aprobować dobra i zła, moralności i niemoralności, prawdy i fałszu. Nie ma potrzeby dowodzenia, że istnieją prawda i kłamstwo, wartości i antywartości, normy niekwestionowane, i że to one tkwią w każdej zdrowej kulturze, a wierność im stanowi o autentycznie ludzkim wymiarze kultury i zdrowym moralnie społeczeństwie (Adamski, 2011, s. 83).

Uwagi końcowe

Nowoczesne społeczeństwa nie stanowią końcowego stadium historii ludzkości – nie są ani idyllicznym rajem, ani nieuchronną apokalipsą. Między tymi skrajnościami zawsze będą istnieć realne społeczeństwa ze swoimi problemami, dylematami i konfliktami, ale i z wizją lepszej przyszłości, którą trzeba świadomie i odpowiedzialnie kształtować. Teraźniejszość i przyszłość nie jest czymś wyznaczonym z góry i deterministycznie określonym. Nie wystarczy jednak odwoływać się do dziedzictwa przeszłości. Każde pokolenie musi na nowo opowiedzieć się za wartościami lub przeciw wartościom uniwersalnym. Powszechny dziś sprzeciw wobec tego, co było dotychczas uznawane za oczywiste i niepodważalne, jest wyzwaniem do przemyślenia na nowo podstaw kultury ludzkiej i chrześcijańskiej. Należy mieć nadzieję, że potencjał wspólnych wartości nie został jeszcze wyczerpany i że może dojść nawet do ich rewitalizacji.

Z socjopedagogicznego punktu widzenia ważne jest także pytanie, według jakich wartości i norm działa człowiek, a nie tylko to, że działa w sposób autonomiczny, wolny i świadomy, czy w toku rozwoju społecznego staje się lepszy moralnie. Wychowanie moralne – rozważane z socjopedagogicznego punktu widzenia – doprowadza do takiego punktu rozwoju osobowościowego, w którym jednostka rozstrzyga o wartości moralnej swoich działań, o tym, co słuszne lub niesłuszne, uczciwe lub nieuczciwe, opierając się na powszechnie uznawanych w danej kulturze zasadach, celach i ideałach moralnych. Taki rozwój moralny jest procesem długotrwałym i różnorodnie uwarunkowanym, przeciągającym się głęboko w okres życia dorosłego. Pełna autonomia moralna, będąca znakiem dojrzałości, oznacza samodzielne podejmowanie decyzji i działań na własną odpowiedzialność w świetle uniwersalnych zasad etycznych. Rozwój moralny nie jest prostym przyjęciem zewnętrznych zasad kulturowych, lecz ich wielorakim przekształceniem i modyfikacją. Kształtowanie się

niezależności i samodzielności osobowej nie jest samo przez się gwarancją dojrzałości moralnej. Wychowanie w duchu uniwersalnych zasad jest szczególnie ważne w społeczeństwie współczesnym, w którym zaznacza się kryzys moralności, zadekretowanych odgórnie norm, powszechnie i bez wyjątku obowiązujących reguł postępowania.

Bibliografia

Adamski, F. (2011). Pluralizm wartości a wychowanie. *Fides et Ratio* (3), 80–85.

Bagrowicz, J. (2004). Pedagogika religii (religijna). W R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra (red.), *Wokół katechezy posoborowej* (s. 316–322). Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego 2004.

Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki* (H. Machoń tł.). Wydawnictwo WAM.

Chałas, K. (2016). Wychowanie ku wartościom. W K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 1417–1420). POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej* (A. Szudra, Oprac). Towarzystwo Naukowe KUL.

Fromm, E. (1994). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki* (R. Saciuk, tł.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzybek, G. (2016). *Etyka zawodowa jako subdyscyplina naukowa (odniesienie do działalności zawodowej w obszarze nauczania, wychowania i opieki)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Jasionek, S. (2007). *Wychowywać człowieka. Osoba ludzka. Prawa człowieka. Wychowanie moralne*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum. Wydawnictwo WAM.

Kaźmierczak, P. (2003). *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. Wydawnictwo WAM.

Majka, J. (1971). *Socjologia wychowania. Zarys problematyki*. Metropolitalne Seminarium Duchowne we Wrocławiu.

Marek, Z., Podstawka, K. (2016). Wartości moralne (ujęcie pedagogiczne). W K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 1251–1254). POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

Marek, Z., Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Marek, Z., Walulik, A. (2020). *Pedagogika Dobrej Nowiny. Pespektywa katolicka*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Mariański, J. (2015). *Wychowanie moralne*. W J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy* (s. 940–944). Zakład Wydawniczy NOMOS.

Mariański, J. (2016). *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna – mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mariański, J. (2022). Socjalizacja i wychowanie moralne – analiza pojęć. W M. Szymańska, Z. Marek, J. Mółka, M. Mółka (red.), *Pedagogika i teologia w realizacji zadań codzienności* (s. 236–261). Wydawnictwo Naukowe Ignatianum w Krakowie.

Marszałek, L. (2018). Wychowanie moralne dziecka w rodzinie. W B. Kiereś, M. Gromek, K. Hryszan (red.), *Rodzina – historia i współczesność* (s. 153–165). Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki KUL.

Olbrycht, K. (1991). Dylematy współczesnego wychowania. *Znak* (9), s. 40–45.

Szczepański, J. (1993). Pedagogika a socjologia. W W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 542–547). Fundacja „Innowacja".

Szlendak, T. (2004). *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Wurzbacher, G. (1983). Sozialisation–Enkulturation–Personalisation. W G. von Wurzbacher (red.), *Der Mensch als soziales und personales Wesen* (s. 1–34). Enke Verlag.

Zduniak A. (2010). Socjalizacja religijna w ponowoczesnej rodzinie. W W. Muszyński (red.), *Rodzina w świecie wartości. Religia, praca i czas wolny* (s. 119–131). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zemło, M. (2016). Wartości i normy uczniów szkół ponadpodstawowych białostockich placówek. W J. Mantur (red.), *Styl życia młodzieży Białegostoku. Raport* (s. 69–106). Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku.

ISSN 2080-6604
20261
9 772080 660009