



GRZEGORZ ŻUK

**EDUKACJA
AKSJOLOGICZNA
ZARYS PROBLEMATYKI**

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ

**EDUKACJA
AKSJOLOGICZNA
ZARYS PROBLEMATYKI**

GRZEGORZ ŻUK

**EDUKACJA
AKSJOLOGICZNA
ZARYS PROBLEMATYKI**

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ
LUBLIN 2016

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Urszula Ostrowska
dr hab. Leszek Kopciuch, prof. nadzw. UMCS

Redakcja

Teresa Dunin
Jolanta Jędrak

Redakcja techniczna

Aneta Okuń

Projekt okładki, skład, łamanie

Agnieszka Muchowska

Fotografia na okładce

Ines Kierzkowska-Żuk

© Copyright by Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016

ISBN 978-83-7784-875-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

20-031 Lublin, ul. Idziego Radziszewskiego 11

tel. 81 537 53 04

www.wydawnictwo.umcs.lublin.pl

e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy

tel./fax 81 537 53 02

Księgarnia internetowa: www.wydawnictwo.umcs.eu

e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Druk

Drukarnia „Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Rodzicom – Elżbiecie i Edwardowi

Spis treści

Wprowadzenie	7
I. WARTOŚCI – USTALENIA TEORETYCZNE	15
1. Rozumienie i poznawanie wartości	17
1.1. Potoczna konceptualizacja wartości	18
1.2. Status wartości	19
1.3. Sposoby poznawania wartości	24
2. Typologie i hierarchie wartości	27
2.1. Typologie wartości	28
2.1.1. Filozoficzne typologie wartości	28
2.1.2. Empiryczne typologie wartości	31
2.2. Hierarchie wartości	40
Podsumowanie	45
II. URZECZYWISTNIANIE WARTOŚCI	47
1. Wartościowanie – ustalenia ogólne	49
1.1. Wartościowanie a ocenianie	52
1.2. Wartościowanie afektywne i refleksyjne	53
2. Wartości a działanie	56
2.1. Czynniki warunkujące urzeczywistnianie wartości	58
2.2. Indywidualne hierarchie wartości	63
2.3. Wartości w kontekście cierpienia	67
3. Dysonans aksjologiczny – uwarunkowania i konsekwencje	68
3.1. Natura i kultura w człowieku	69
3.2. Wiedza i przekonania a czyny moralne	74
3.3. Wewnętrzne konflikty wartości	77
Podsumowanie	84
III. KULTURA W KONTEKŚCIE WARTOŚCI	87
1. Kultura – komunikowanie wartości	89
2. Wspólne wartości kulturowe	93
2.1. Wartości wspólne w rozważaniach teoretycznych	95
2.2. Wartości wspólne w badaniach antropologicznych	97

3. Współczesne konflikty wartości – kryzys cywilizacji	105
Podsumowanie	116
IV. EDUKACJA – KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE	119
1. Pojęcie edukacji	121
2. Cele edukacji	131
2.1. Cele a wartości	131
2.2. Wartości i cele edukacji	137
2.3. Cele a sens życia	143
3. Ideał wychowania	148
Podsumowanie	155
V. WYMIARY EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ	157
1. Edukacja aksjologiczna w rodzinie	165
1.1. Modele rodziny – style wychowania	165
1.2. Rozmowa w rodzinie – wspólne odkrywanie wartości	180
2. Instytucjonalny wymiar edukacji aksjologicznej	185
2.1. Style wychowania instytucjonalnego	186
2.2. Sytuacja wychowawcza	194
2.3. Emocje w edukacji aksjologicznej	197
2.4. Wolność w procesie edukacji	201
3. Kultura masowa w edukacji aksjologicznej	207
3.1. Od nadawcy do odbiorcy – standardy komunikacji masowej	210
3.2. Między nadawcą a odbiorcą – treść przekazu	213
4. Indywidualny wymiar edukacji aksjologicznej	218
4.1. Dojrzałość wewnętrzna – cel edukacji aksjologicznej	218
4.1.1. Filozoficzne koncepcje rozwoju wewnętrznego	221
4.1.2. Psychologiczne i pedagogiczne koncepcje rozwoju wewnętrznego	228
4.1.3. Motywacja do działania – interes a wartości	235
4.2. Samowychowanie – w kierunku Ja idealnego	238
4.2.1. Od wychowania do samowychowania	239
4.2.2. Refleksja – podstawa samowychowania	245
Podsumowanie	252
VI. MODEL AKTYWNOŚCI AKSJOLOGICZNEJ	263
Zakończenie	283
Summary: Axiological Education. An Outline	287
Bibliografia prac cytowanych i przywoływanych	303
Nota edytorska	316
Indeks osobowy	317

Wprowadzenie

Istnieją takie momenty w historii, kiedy przypominanie o wartościach jest niezwykle potrzebne z powodu poważnych kryzysów społeczno-kulturowych. Przykładem może być wyjątkowa intensyfikacja badań antropologicznych nad wartościami, która – jak przypomina Edward T. Hall¹ – miała miejsce w Stanach Zjednoczonych tuż po tragicznych przeżyciach związanych z drugą wojną światową. Zjawisko to dostrzegł też polski filozof Roman Ingarden, w odniesieniu do naszego kontynentu, pisząc, że „w latach powojennych wyraźnie wzmogło się zainteresowanie rozmaitymi zagadnieniami dotyczącymi wartości”.²

Także przełom wieków XX i XXI charakteryzuje się wzrostem zainteresowania aksjologią, co przejawia się m.in. znaczącym przyrostem artykułów naukowych i monografii poświęconych tej właśnie tematyce. Współczesne umysły zwracają uwagę na potrzebę badań nad wartościami, które mają stanowić swoiste antidotum na konflikty i kryzysy współczesności. Jak pisze Urszula Ostrowska, „kwestie aksjologiczne zdają się wytyczać najistotniejsze kręgi problemów ludzkości nowego stulecia”. W związku z tym istnieje pilna potrzeba, aby problematykę wartości „podejmować, poznawać, zgłębiać, krystalizować w różnorodnych ujęciach problemowych”.³

Edukacja aksjologiczna jawi się jako potrzeba współczesności. U jej podstaw legły zjawiska kryzysu: wartości, kultury i człowieka. Konflikty i kryzysy ostatniego stulecia, ale też początek nowego tysiąclecia

¹ Edward T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001, s. 141.

² Roman Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] idem, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 83.

³ Urszula Ostrowska, *Wstęp*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. eadem, Olsztyn 2001, s. 7.

pełen wydarzeń druzgocących dotychczasowy porządek świata wywołują niepokój, skłaniają do refleksji nad przyszłością ludzkości oraz nad własnym życiem. Człowiek instynktownie poszukuje wartości, opoki, na której mógłby oprzeć swoje życie. Po drugiej wojnie światowej kulminację w kulturze europejskiej osiągnął egzystencjalizm, stawiający pytania o sens ludzkiego istnienia, o fundamenty kultury Zachodu, o europejski humanizm i związane z nim wartości. Podobne pytania pojawiają się także obecnie.

W trudnych chwilach człowiek ma skłonność odwoływać się do wartości, do tego, co wydaje mu się dobre i bliskie, a przez to i ważne. Stara się uporządkować dotychczasowe doświadczenia, przepracować je, aby na ich tle lepiej rozumieć wydarzenia teraźniejsze, to, co dzieje się w nim i wokół niego. W niniejszej publikacji podejmuję właśnie próbę poznania i zrozumienia prawidłowości funkcjonowania wartości w życiu jednostki oraz wspólnoty w kontekście procesu edukacji.

Przystępując do pracy nad monografią poświęconą edukacji aksjologicznej, przyjąłem trzy podstawowe założenia. Pierwszym z nich jest dualistyczna koncepcja świata i człowieka, mająca swój początek w koncepcjach filozoficznych starożytności: pitagorejczyków, Platona czy św. Augustyna. Przyjęcie takiej koncepcji jest, moim zdaniem, istotne dla zrozumienia świata wartości. Wizja dualistyczna jawi się jako najbardziej adekwatna, zakłada bowiem zarówno istnienie bytów przeciwstawnych, biegunowo różnych, ale także bytów tworzących pary i uzupełniających się, odzwierciedlających w ten sposób pełnię rzeczywistości. Ponadto w dualizm wpisuje się podstawowa w aksjologii opozycyjna para wartości – dobro i zło. Przyjęcie dychotomicznej kategoryzacji rzeczywistości w oparciu o wspomnianą opozycję nie oznacza, że wszystkie inne tego rodzaju podziały będą posiadały również ten sam znak – dodatni lub ujemny, że będą zawierały w sobie element dobra lub zła, co oczywiście takiej możliwości nie wyklucza.

Pewną prawidłowością w tej pracy są podziały dychotomiczne, które odzwierciedlają skłonność człowieka do postrzegania świata w kategoriach przeciwieństw – zwalczających się bądź też uzupełniających, komplementarnych. Szczególnie widoczne jest to w sferze wartości, gdzie wartościom towarzyszą antywartości, wartościowanie pozytywne towarzyszy wartościowaniu negatywnemu, np. istnienie dobra zakłada istnienie zła, istnienie miłości – nienawiści, życia – śmierci, piękna – brzydoty. Wszystkie przywołane tu przykłady mogą stanowić podstawę do opisu wybranych aspektów rzeczywistości całościowo,

z uwzględnieniem różnych – i tych przeciwstawnych sobie, i tych dopełniających się – rzeczywistości. Wielość i różnorodność koncepcji dualistycznych, ich rozwój na przestrzeni wieków, przemawiają za uniwersalnym i nieprzemijającym ich charakterem, co wydaje się również ważne w działaniach edukacyjnych. Daje bowiem możliwość spojrzenia komplementarnego. Dominacja tej koncepcji nie wyklucza podejścia wielowymiarowego, złożonego, zróżnicowanego podobnie jak sam człowiek i świat wokół nas. Przeciwnie, dualizm pomaga uporządkować subiektywne postrzeganie rzeczywistości, lepiej zrozumieć własne życie, które toczy się między biegunami. Idee integralności i wszechstronnego rozwoju człowieka są mi szczególnie bliskie, znajdują się w centrum moich zainteresowań.

Drugie założenie odnosi się do koncepcji pedagogiki jako praktycznej realizacji filozofii w ujęciu Sergiusza Hessena. Uważa on pedagogikę za filozofię stosowaną ze względu na tożsamość przedmiotu badań, a są nim „wartości kulturalne, czyli życie duchowe, w którym realizują się wartości”. Autor jest przekonany, że pedagogika, zwracając się ku rozwiązaniom praktycznym, „bada strukturę tych wartości i wzrost życia duchowego jako wzrost celów i zadań kształcenia”.⁴ Pedagogikę i filozofię – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym – łączy aksjologia, nauka o wartościach. Edukacja aksjologiczna zaś stanowi wyraz tej szczególnej relacji, integrując obie dziedziny wiedzy.

Konsekwencją przyjęcia takiego założenia jest fakt, że w publikacji opieram się, co prawda, na wynikach badań empirycznych innych autorów oraz badaniach własnych, ale jednocześnie, za Bogusławem Śliwerskim, przyjmuję, że nie w każdej z dyscyplin pedagogiki można się takimi wynikami posługiwać, ponieważ „główne problemy badawcze, dotyczące wychowania, mają charakter moralny i wymagają oceny etycznej”.⁵ Ludzkich zachowań i postaw nie można do końca zbadać i jednocześnie zrozumieć, posługując się jedynie danymi empirycznymi

⁴ Sergiusz Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Warszawa 1997, s. 97; zob. też: Maria Reut, *Jakiej filozofii potrzebuje edukacja?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 1998, nr 4, s. 103–114; Bogusław Śliwerski, *Pedagogika jako refleksja filozoficzna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. idem, Gdańsk 2006, s. 80–95; Halina Gajdamowicz, *Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych*, [w:] *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. Janina Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 81–95.

⁵ Bogusław Śliwerski, *Pedagogika jako refleksja filozoficzna...*, *op. cit.*, s. 87. Autor powołuje się na stanowisko R. M. W. Traversa zaprezentowane w publikacji *Úvod do pedagogického výzkumu*, Praha 1969, s. 13.

– z pomocą przychodzi wtedy filozofia. Zwłaszcza filozofia edukacji, której zadaniem – jak pisze Rafał Godoń – „nie jest wprowadzenie jakiegoś ostatecznego porządku w dyskurs o edukacji, lecz raczej nadanie sensu sprawom pedagogicznym, tak aby stanowiły integralną część życia człowieka”.⁶

Trzecie z założeń dotyczy rozumienia kultury jako komunikacji bliższego stanowiska, jakie zaproponował Edward Hall. Kultura tworzy się w nieustannej interakcji między ludźmi, kształtuje wspólnotę i każdego człowieka. Człowiek jako twórca kultury żyje w nieustannym dialogu z innymi, z tego dialogu rodzi się kultura. W takim ujęciu kultura może być definiowana jako komunikacja. W moim rozumieniu kultura jest przede wszystkim formą komunikowania wartości. Edukacja aksjologiczna jest oparta na komunikacji, na dialogu podmiotu wychowującego i wychowywanego, przy czym – jak np. w przypadku samowychowania – podmioty te niekoniecznie muszą mieć ze sobą bezpośredni kontakt.

Główne pojęcia uobecnione w pracy koncentrują się wokół dwóch kategorii nadrzędnych, którymi są oczywiście edukacja oraz wartości. Rozdziały dotyczące problematyki wartości stanowiąc mają, w moim zamysle, swoiste kompendium wiedzy na ten temat. Wiedza ta zostanie wykorzystana w dalszej części pracy, tzn. w rozdziałach traktujących o edukacji i edukacji aksjologicznej.

Inicjując całość rozdział I, *Wartości – ustalenia teoretyczne*, rozpoczynam od prezentacji ogólnych zagadnień dotyczących miejsca wartości w rozważaniach filozoficznych i ich przydatności w teorii i praktyce pedagogicznej. Staram się omówić różne koncepcje rozumienia i poznawania wartości, rozpoczynając od konceptualizacji potocznej. Sprawa nie mniej istotną jest poznanie statusu wartości, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czym jest wartość? Przyjęcie określonego stanowiska – obiektywizmu lub subiektywizmu – ma wpływ zarówno na sposób doświadczania i poznawania wartości, jak i na postrzeganie świata w ogóle. Natomiast znajomość dróg poznawania wartości pozwoli nam zrozumieć, w jakiej sytuacji wychowawczej konkretne wartości będą najlepiej wyeksponowane, w jaki sposób najskuteczniej dotrą do serc i świadomości wychowanków.

Przyglądam się także różnym koncepcjom typologizacji wartości, tak w ujęciu filozoficznym, mającym charakter spekulatywny, jak i ty-

⁶ Rafał Godoń, *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Warszawa 2012, s. 222.

pologizacjom dokonany na podstawie badań empirycznych – socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych i językoznawczych. Rezultaty tych rozważań znajdują zastosowanie w dalszych częściach książki.

Rozdział II, *Urzeczywistnianie wartości*, zawiera informacje potrzebne do całościowego spojrzenia na edukację aksjologiczną w perspektywie jej efektów, wpływu na życie, przekonania, postawy i zachowania oraz na działania młodego człowieka w swoim otoczeniu. Sprawą ważną wydaje mi się sam akt wartościowania, który poprzedza ludzką aktywność, a jego podstawę stanowią czynniki emocjonalne i racjonalne. W dalszej części tego rozdziału stawiam pytania o związki ludzkiego życia z działaniem, przekształcaniem siebie i świata wokół. Nie mniej istotny jest problem indywidualnej hierarchii wartości, która bezpośrednio wpływa na urzeczywistnianie jednych wartości, a pomijanie innych. Omawiając w dalszej części pracy relacje między wartościami a zachowaniem, staram się także zrozumieć, czym uwarunkowany jest dysonans aksjologiczny. To pytanie o przyczyny: na w jakim stopniu ważna dla urzeczywistniania tego rodzaju wartości jest jednoczesna przynależność człowieka do świata natury i świata kultury oraz jakie to ma konsekwencje?

W rozdziale III, *Kultura w kontekście wartości*, przechodzę do zagadnień dotyczących miejsca wartości sytuujących człowieka w świecie stworzonej przez niego kultury. Wychodzę z założenia, że najistotniejszym elementem kultury są wartości, które leżą u podstaw całej działalności człowieka. Przy ustalaniu kanonu wartości wspólnych (tradycyjnych wartości kulturowych oraz tych dominujących współcześnie) opieram się zarówno na rozważaniach filozoficznych, jak i na wynikach badań empirycznych dotyczących tej problematyki. Rozdział kończy się próbą diagnozy pełnego konfliktów wartości współczesnego świata, w którym mamy do czynienia z postępującym kryzysem cywilizacji Zachodu. Jaka rolę w tej sytuacji może odegrać edukacja?

Rozdział IV, zatytułowany *Edukacja – kształcenie i wychowanie*, stanowi swego rodzaju wprowadzenie do rozdziału głównego *Wymiary edukacji aksjologicznej*. Staram się w nim uporządkować pewne ustalenia teoretyczne dotyczące edukacji, np. rozumienie tego pojęcia, problem celów i ich związków z wartościami oraz z sensem życia, co w przypadku głównej grupy docelowej, którą stanowią dzieci i młodzież, wydaje się szczególnie ważne. Tak cele, jak i stanowiące ich podstawę wartości stanowią w edukacji problem kluczowy, przedmiot nieustannych dociekań teoretyków, dlatego postanowiłem przyjrzeć się temu

w kontekście ideału wychowania – konstruktu negowanego wspólnie przez część środowiska pedagogicznego – który jednak pozwala nauczycielom, wychowawcom, ale też rodzicom uporządkować proces wychowawczy.

Rozdział V, *Wymiary edukacji aksjologicznej*, stanowi centrum rozważań teoretycznych. W oparciu o różne koncepcje staram się zrozumieć główny cel edukacji aksjologicznej. Na podstawie badań społecznych oraz własnych doświadczeń i obserwacji, próbuję uzasadnić wybór sfer oddziaływania aksjologicznego. Skupiam się na określonych środowiskach wychowawczych, do których zaliczam rodzinę, instytucje edukacyjne oraz kulturą masową, i staram się zrozumieć ich wpływ na kształtowanie się indywidualnego systemu wartości. Stawiam również pytania o relacje między wychowaniem a samowychowaniem, miejsce i rolę samowychowania w procesie edukacji aksjologicznej.

Zazwyczaj nieobca jest człowiekowi świadomość, że chociaż każdy ma niepowtarzalną historię życia, to jednak w wielu miejscach ludzkie doświadczenia są zbieżne. Spotkania i rozmowy, wymiana doświadczeń pozwalają nam poczuć się wspólnotą i jednocześnie pomagają wzrastać w kierunku wewnętrznej dojrzałości. Rozważania podjęte w tej publikacji mają doprowadzić do skonstruowania modelu aktywności aksjologicznej, który może posłużyć teoretykom i praktykom edukacji do poznania i opisu człowieka w kategoriach reprezentowanych przez niego wartości, zyskując tym samym zastosowanie praktyczne. Inspirację do powstania tego modelu stanowiły również badania, które prowadziłem przez kilka lat wśród uczestników lekcji muzealnych w Państwowym Muzeum na Majdanku. Propozycję modelu aktywności aksjologicznej przedstawiam w rozdziale VI.

Publikacja *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* prezentuje moje stanowisko w dyskusji na temat roli edukacji w kształtowaniu systemu wartości młodego pokolenia. Monografia ma charakter interdyscyplinarny w tym znaczeniu, że łączy pedagogikę z aksjologią jako subdyscypliną filozofii, ale obecne są również pewne elementy wspomagające z zakresu psychologii, socjologii, antropologii kulturowej i językoznawstwa. Mając świadomość, że edukacja aksjologiczna jest procesem wieloaspektowym i wielopoziomowym, wykorzystuję wiedzę z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, wpisując się jednocześnie w założenia subdyscypliny pedagogiki – teorii wychowania.

Wydanie publikacji jest okazją do złożenia podziękowań. Słowa wdzięczności kieruję przede wszystkim w stronę recenzentów tej

książki, prof. zw. dr hab. Urszuli Ostrowskiej oraz dra hab. Leszka Kopciucha, prof. nadzw. UMCS, za uwagi i opinie, które okazały się bardzo pomocne w ustaleniu ostatecznego kształtu pracy. Dziękuję również przedstawicielom środowiska naukowego mojej macierzystej Uczelni – Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej – za rady, życzliwość i wsparcie w przygotowaniu niniejszej publikacji.

I

WARTOŚCI – USTALENIA TEORETYCZNE

1. Rozumienie i poznawanie wartości
 - 1.1. Potoczna konceptualizacja wartości
 - 1.2. Status wartości
 - 1.3. Sposoby poznawania wartości
2. Typologie i hierarchie wartości
 - 2.1. Typologie wartości
 - 2.1.1. Filozoficzne typologie wartości
 - 2.1.2. Empiryczne typologie wartości
 - 2.2. Hierarchie wartości

Podsumowanie

Filozofowie interesowali się wartościami od początków swojej refleksji, ale dopiero u schyłku wieku XIX rozważania te nabrały charakteru systematycznych badań, a stało się to – jak twierdzi Władysław Tatarkiewicz – za sprawą Fryderyka Nietzschego, który głosił rewolucyjne hasło „przewartościowania wszystkich wartości”.⁷ Aksjologią, czyli filozoficzną teorią wartości, zajmowano się początkowo w Europie w dwóch ośrodkach. Pierwszym z nich była tzw. austriacka szkoła etyki aksjologicznej pod kierunkiem Alexiusa Meinonga, autora dzieła *O teorii przedmiotu*, i patronatem Franza Brentana, autora takich prac, jak *Psychologia ze stanowiska empirycznego* i *O źródle poznania moralnego*. Drugim zaś była tzw. szkoła południowo-zachodnia w Niemczech, której przedstawicielami byli Heinrich Rickert i Eduard Spranger. Prace indywidualne nad wartościami prowadzili w XX wieku m.in. Max Scheler i Nicolai Hartmann.⁸

1. Rozumienie i poznawanie wartości

Pytania o to, czym jest wartość, w jaki sposób ją rozpoznać, jak wartości zmieniają nasze życie, interesują nie tylko filozofów. Problem wartości pozostaje również w sferze zainteresowań badaczy i praktyków reprezentujących różne dziedziny wiedzy: psychologów, pedagogów, socjologów, językoznawców, kulturoznawców, filologów czy historyków.

⁷ Władysław Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki*, [w:] idem, *Parerga*, Warszawa 1978, s. 60.

⁸ Lesław Hostyński, *Wartości użyteczne*, Lublin 1998, s. 29.

1.1. Potoczna konceptualizacja wartości

Słowo „wartość” ma swoje źródło w łacinie, w słowie *valere*, które znaczy tyle, co ‘być zdrowym, mieć się dobrze; mieć wpływ, znaczenie, moc’. Można też doszukiwać się powiązań znaczeniowych z łacińskim *validus* w znaczeniu ‘mocny, silny, żwawy, obronny, wpływowy, skuteczny’. Wojciech Chudy, nawiązując do tego źródłosłowu, interpretuje wartość jako coś, co „posiada pewną siłę, aby nas pociągnąć ku sobie”.⁹ Bezpośrednio od tego pochodzi słowo „walor” jako synonim wartości, pozytywnego znaczenia czy zalety. Nauka o wartościach, czyli aksjologia, wywodzi z kolei swoją nazwę od greckiego słowa *aksios* w znaczeniu ‘wartościowy’.

W polszczyźnie słowo to, początkowo w postaci ‘wart’, zapożyczone z języka niemieckiego od ‘wert’, pojawiło się w dziele *Thesaurus polono-latino-graecus seu promptuarium lingua Latinae et Graece* (Skarbiec polsko-łacińsko-grecki lub podręczne kompendium języka łacińskiego i greckiego) Grzegorza Knapiusza wydanym w roku 1621. Słowo „wartość” jest po raz pierwszy notowane w dziele *Nowy dykcjonarz to jest mownik polsko-niemiecko-francuski* Michała Abrahama Troca z roku 1764 w znaczeniu rachunkowym. Znaczenie aksjologiczne rejestruje dopiero *Słownik języka polskiego* autorstwa Samuela Bogusława Lindego, wydawany w latach 1807–1814, jako ‘cena, godność czego’.

Jak pisze Jadwiga Puzynina, „wyraz »wartość« stał się w II połowie XIX wieku jednym ze słów-kluczy we wszelkich tekstach dotyczących egzystencji człowieka, jego etosu, poznania, odczuć i ocen”. Słowo to zadomowiło się mocno w polszczyźnie, „stało się w naszej kulturze uogólnieniem tego wszystkiego, co człowiek uważa za dobre, do czego dąży, czym się w życiu kieruje”.¹⁰

We współczesnym *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka słowo „wartość” jest definiowane jako „cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; ważność, znaczenie kogoś, czego”.¹¹

⁹ Wojciech Chudy, *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej*, Lublin 2009, s. 136.

¹⁰ Jadwiga Puzynina, *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. Jerzy Bartmiński, Małgorzata Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 9–10.

¹¹ *Słownik języka polskiego*, red. Mieczysław Szymczak, t. 3, Warszawa 1989, s. 660.

Natomiast potoczne znaczenie słowa „wartość” prezentuje zbiorowe wyobrażenie użytkowników języka polskiego. Jak twierdzi Janusz Gajda, „potocznie pojęcie wartości jest utożsamiane z tym, co cenne, odpowiadające wysokim wymaganiom, godne pożądania, stanowiące cel dążeń ludzkich. Są to idee, przekonania, ideały, przedmioty materialne uznawane przez zbiorowość społeczną i jednostki za szczególnie cenne”.¹²

Jak można się było przekonać, „wartość” ma w znaczeniu potocznym, obiegowym konotacje wyłącznie pozytywne, nadaje sens myśleniu i działaniu jednostki, tworzy poczucie wspólnoty, obejmuje materialne i niematerialne elementy dziedzictwa kulturowego. Istotną cechą wartości jest też możliwość „przyciągania ku sobie”, a nawet fascynacji, czego również doświadcza każdy człowiek, a właściwość ta zawarta jest w łacińskim źródłosłowie.

1.2. Status wartości

Mimo tych wstępnych ustaleń odpowiedź na pytania: czym jest wartość?, jaki status posiada?, nie jest sprawą prostą, bowiem pojęcie to ma charakter wieloznaczny. Należałoby sięgnąć do refleksji o największym poziomie ścisłości i abstrakcji. Jak twierdzi Władysław Tatarkiewicz, definiowanie wartości „jest trudne, jeśli w ogóle jest możliwe”, ponieważ słowo to oznacza „swoiste, proste, nierozkładalne zjawisko [...] podobnie jak wyrazy »byt« czy »świadomość«. Jego zdaniem definicje wartości bywają albo zastąpieniem jednego słowa przez drugie, albo też omówieniem występującym pod dwiema postaciami:

1. „wartość rzeczy jest tą jej własnością, która czyni, iż lepiej jest, by rzecz ta była, niż by nie była”,
2. „wartość jest tą własnością rzeczy, ze względu na którą chcemy rzecz tę mieć, ze względu na którą jest nam ona potrzebna”.¹³

Do podobnych wniosków dochodzi w latach osiemdziesiątych XX wieku Gerhard Kloska po analizie zróżnicowanych znaczeniowo i zakresowo definicji wartości w naukach społecznych. Jednak problem

¹² Janusz Gajda, *Wartości w życiu człowieka – prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 11; zob. też: idem, hasło „wartości w edukacji”, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, s. 38; zob. też: *Mały słownik etyczny*, red. Stanisław Jedynak, Bydgoszcz 1994, s. 242–243.

¹³ Władysław Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości...*, *op. cit.*, s. 61–62.

wieloznaczności i nieokreśloności dotyka też innych kluczowych pojęć, jak postawa, status, demokracja czy kultura.¹⁴

Sytuacja ta nie zmieniła się do dzisiaj, co nie znaczy, że nie są ciągle na nowo podejmowane próby doprecyzowania i dookreślenia rozumienia wartości, które należy do podstawowych pojęć w naukach społecznych i humanistycznych.

Według Józefa Tischnera obecnie w nauce o wartościach funkcjonują dwa zasadnicze stanowiska czy też sposoby ich rozumienia, wartościom można przyglądać się zazwyczaj z dwóch stron: „od strony rzeczy, której ‘przysługują’ jakieś wartości, i od strony człowieka, który przeżywa jakieś wartości, doświadcza wartości, myśli według wartości”¹⁵, i obejmuje tym stwierdzeniem obiektywny i subiektywny status wartości.

Władysław Tatarkiewicz stawia natomiast pytania, które mają dopomóc w ustaleniu statusu wartości, a jednocześnie rozróżnia dwa zasadnicze stanowiska filozoficzne dotyczące bytu wartości – obiektywizm i subiektywizm: „Czy rzeczy, jeśli mają wartość, to mają ją same przez się? Czy też my im tę wartość przypisujemy, zależnie od naszych potrzeb i upodobań? A także: czy każda rzecz ma swoją stałą wartość, czy też zmienia ją zależnie od czasu, miejsca i okoliczności i od tego, kto jest jej użytkownikiem i sędzią?”¹⁶

Wojciech Chudy, autor *Filozofii kłamstwa* i innych prac o tematyce aksjologicznej, uznaje subiektywny bądź obiektywny charakter wartości za główny problem w dziedzinie wartości, za podstawową dychotomię filozofii wartości, ale też prymarną dychotomię naszego życia.¹⁷ Potwierdzenie tych słów można znaleźć w stanowisku Stanisława Ossowskiego, który uważa, że słowo „wartość” posiada dla człowieka dwojaki sens. Pierwsze ze znaczeń przypisujemy przedmiotom, których wartość odczuwamy, które są dla nas atrakcyjne, stanowiąc obiekt naszego pragnienia. Drugie zaś wynika z przekonania o obiektywnym charakterze wartości, jaki środowisko społeczne stara się narzucić swoim członkom, aby sprawować kontrolę nad ich postępowaniem. Chodzi tu przede wszystkim o wartości istotne i ważne w życiu społecznym, niezależnie od ich atrakcyjności.¹⁸ Dwudzielność stanowisk w kwestii on-

¹⁴ Gerhard Kloska, *Pojęcie, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982, s. 42.

¹⁵ Józef Tischner, *Myślenie według wartości*, „Znak” 1978, nr 7–8, s. 958.

¹⁶ Władysław Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości...*, *op. cit.*, s. 63.

¹⁷ Wojciech Chudy, *Filozofia wieczysta...*, *op. cit.*, s. 138.

¹⁸ Stanisław Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 2000, s. 71–83.

tycznego statusu wartości znajduje potwierdzenie w sferze socjologii, w życiu nie tylko jednostek, ale też całych grup społecznych.

Nie jest to, rzecz jasna, jedyna możliwa klasyfikacja różnych stanowisk wobec statusu ontologicznego wartości, np. w naukach społecznych Gerhard Kloska wyróżnił pięć typów rozumienia słowa „wartość”: relatywistyczne, subiektywistyczne, relacjonistyczne, instrumentalne i kulturowe.¹⁹

Wracając do utrwalonych, zasadniczych podziałów, należy stwierdzić, że pierwsze ze wspomnianych stanowisk wyraża pogląd subiektywistów, którzy uważają, że „wartości są kreowane przez człowieka”.²⁰ Innymi słowy, jak pisze Stanisław Kamiński, „subiektywiści najczęściej utożsamiają wartości ze świadomym przeżyciem wartości, z samym wartościowaniem, z emocjonalną reakcją na coś albo ze skutkiem tego rodzaju operacji”, wartość może być projekcją postawy wobec czegoś lub cechą przedmiotu.²¹

Prekursorem subiektywizmu w kwestii wartości był Protagoras z Abdery, który głosił, że miarą wszechrzeczy jest człowiek. Z kolei od Davida Hume’a zaczyna się oddzielenie „sfery rzeczy konkretnych i sfery wartości”²², co dało początek orientacji subiektywnej w filozoficznej refleksji nad wartościami. Christian von Ehrenfels, autor dzieła *System der Werttheorie*, pisał na przykład, że „wielkość wartości jest proporcjonalna do siły, z jaką jest pożądana”. Jest więc własnością rzeczy nadawaną jej przez człowieka. Z kolei w ujęciu Ralphi Bartona Perry’ego „wartością jest każdy przedmiot budzący jakiegokolwiek zainteresowanie”, a przez pojęcie „zainteresowanie” autor rozumiał albo upodobanie, albo odrazę do czegoś.²³ „Wartość” nie jest więc określeniem jedynie aprobatywnym, ale obejmuje również przedmioty o charakterze repulsywnym, a kryterium ustala subiekt – podmiot poznania.

Alexius Meinong, autor eseju *O teorii przedmiotu*, twierdził, że „gdy radujemy się, litujemy albo odczuwamy inne emocje, przedmiotem od-

¹⁹ Gerhard Kloska, *Pojęcia, teorie i badania...*, *op. cit.*, s. 42–58.

²⁰ *Mały słownik etyczny*, red. Stanisław Jedynek, Bydgoszcz 1994, s. 215, 218.

²¹ Stanisław Kamiński, *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. Stefan Sawicki i Władysław Panas, Lublin 1986, s. 15.

²² Wojciech Chudy, *Filozofia wieczysta...*, *op. cit.*, s. 139.

²³ Ralph Barton Perry, *General Theory of Value*, New York 1926, s. 115; cyt. za: Vernon J. Bourke, *Historia etyki*, Warszawa 1994, s. 239.

czuwania nie jest »radość« czy »litość«, ale to, ku czemu te uczucia się kierują”, co filozof nazywał „nakierowaniem”.²⁴

W ujęciu Władysława Tatarkiewicza subiektywizm charakteryzuje powiedzenie, że „wartości są jedynie tam, gdzie jest wola stawiająca sobie cele”. Autor jest również przekonany o tym, że przyjęcie teorii subiektywizmu prowadzi do psychologicznego rozumienia wartości.²⁵

Jak wynika z tych rozważań, subiektywizm aksjologiczny głosi, że wartości mają swoje źródło w indywidualnym odczuwaniu – pozytywnym lub negatywnym, emocjonalnym bądź intelektualnym – określonego przedmiotu, zjawiska czy idei. To nasze uczucia lub rozum, ewentualnie bliżej nieokreślona intuicja, decydują, co jest dla nas ważne, co stanowi dla nas wartość. Wartości mają dla nas indywidualny sens i wymiar. Ten sam przedmiot, zjawisko czy idea może budzić w ludziach różne, nawet sprzeczne reakcje lub pozostawić ich obojętnymi. Rzecz podlegająca ocenie nie ma wartości dopóty, dopóki podmiot tejże wartości jej nie przypisze, kierując się osobistą reakcją – czy to o charakterze emocjonalnym, racjonalnym, czy intuicyjnym – względem tego obiektu. Kryterium istnienia wartości jest sam człowiek, żadna wartość nie istnieje poza jego świadomością.

Drugie ze wspomnianych stanowisk – obiektywistyczne, głosi, że wartości „istnieją niezależnie od człowieka, który tylko je odkrywa, rozpoznaje w rzeczach, czynach i zjawiskach”.²⁶ Jednym z dwudziestowiecznych przedstawicieli stanowiska obiektywistycznego jest Nicolai Hartmann, według którego – jak pisze Vernon J. Bourke – „wartości są istotami należącymi do sfery ontycznej, istotami, które przypominają platońskie idee. [...] nie są ani subiektywnymi stanami świadomości, ani bytami istniejącymi fizycznie. Stanowią one trzecią dziedzinę: rzeczywistość idealną”.²⁷ Z kolei Leszek Kopciuch, omawiając status wartości w koncepcji filozoficznej Hartmanna, zwraca uwagę na to, że w jego ujęciu „wartości moralne istnieją wprawdzie idealnie (są ponadczasowe, niezmiennie i ogólne), ale zarazem pozostają odniesione do rzeczywistości”.²⁸

Roman Ingarden, jeden z ważniejszych polskich teoretyków wartości, w sposób zdecydowany odżegnuje się od stanowiska subiektyw-

²⁴ Vernon J. Bourke, *Historia etyki*, op. cit., s. 171–212.

²⁵ Władysław Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości...*, op. cit., s. 64.

²⁶ *Mały słownik etyczny*, op. cit., s. 215.

²⁷ Vernon J. Bourke, *Historia etyki*, op. cit., s. 243.

²⁸ Leszek Kopciuch, *Wolność a wartości – Max Scheler, Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand, Hans Reiner*, Lublin 2010, s. 60.

nego, które usiłuje sprowadzić wartości do „jakichś subiektywnych zachowań człowieka lub całych społeczności ludzkich, tak jakby wartości samych nie było, a pojawiało się jedynie pewne złudzenie lub urojenie płynące z indywidualnych lub w pewnych społecznościach rozpowszechnionych postaw czy zapotrzebowania”. Szuka natomiast „rzetelnych podstaw dla uznania istnienia wartości jako przedmiotowych determinacji szczególnego rodzaju”, co sytuuje go wśród zwolenników teorii obiektywistycznych. Filozof dopuszcza też sytuację, w której to istnienie jest „współwarunkowane przez człowieka obcującego z przedmiotami wartość posiadającymi”.²⁹ Według Ingardena „zawsze istnieje coś, w szczególności jakaś rzecz, która daną wartość »posiada« [...] jest zawsze niesamodzielna w stosunku do przedmiotu, któremu przysługuje, o ile w ogóle mu »przysługuje«”.³⁰

Wobec powyższego przyjmuję, że stanowisko obiektywistyczne zakłada autonomię wartości, które trwają niezależnie od tego, czy podmiot je uznaje, czy też nie, a nawet niezależnie od tego, czy ma świadomość ich istnienia. Wartości nie przypisujemy obiektowi, istnieje ona w sposób tak oczywisty, jak sam obiekt.

W tym miejscu należy dodać, że można wyróżnić jeszcze jedno stanowisko filozoficzne w sporze o sposób istnienia wartości, warte omówienia ze względu na to, że znajduje zastosowanie w pedagogice. Jest nim relacjonizm, który „stara się zachować obiektywną naturę wartości, uzupełniając ją o wątki o charakterze subiektywizmu gatunkowego”. Stanowisko to zakłada, że człowiek ma różne potrzeby wymagające zaspokojenia, wartości zaś są tym, co potrzeby pozwoli zaspokoić. Z jednej więc strony „istniejące [...] zobiektywizowane wartości powstają wyłączenie w wyniku preferencji rodzaju ludzkiego”, z drugiej zaś „ich status ontologiczny jest wynikiem zajścia relacji między ludzkimi potrzebami a tymi elementami rzeczywistości, które je spełniają”.³¹ Widoczne jest tu nawiązanie do teorii potrzeb Abrahama Masłowa i przykład jej zastosowania w aksjologii.

Stanowisko relacjonistyczne można uznać za próbę poszukiwania kompromisu między zwolennikami subiektywnego i obiektywnego statusu wartości. Przykładowa definicja wartości autorstwa Margret Scholl-Schaaf brzmi następująco: „[...] wartości są ogólnie obowiązują-

²⁹ Roman Ingarden, *Czego nie wiemy...*, *op. cit.*, s. 83–84.

³⁰ *Ibidem*, s. 92–93.

³¹ *Mały słownik etyczny*, *op. cit.*, s. 193–194.

jącymi modelami preferencji między pierwotnie emocjonalnie określonymi podmiotami a wydzielonymi przez nie fragmentami świata. [...] ostatecznie wartości nie są przedmiotami, lecz stosunkami. Członami tego stosunku są: a) przedmioty i b) fragmenty świata”.³²

Podobnie status wartości pojmują przedstawiciele współczesnej pedagogiki – Czesław Kupisiewicz i Małgorzata Kupisiewicz, którzy uważają, że wartością jest „wszystko, co dla danej osoby jest ważne, upragnione, niezbędne, a także darzone szacunkiem i uznaniem”. Autorzy tej definicji są zdania, że tak rozumiana wartość „ma charakter subiektywny, ale równocześnie jest wyznaczana przez swoje obiektywne właściwości”.³³

Podsumowując dotychczasowe rozważania o statusie wartości, należy stwierdzić, że obiektywiści są przekonani o istnieniu wartości w przedmiotach, subiektywiści umieszczają je w przeżyciach ludzkich, zwolennicy relacjonizmu zaś – w relacji, która zachodzi pomiędzy podmiotem a przedmiotem.

1.3. Sposoby poznawania wartości

Nawiązując do wcześniejszych rozważań, należy zauważyć, że stanowiska dotyczące ontologicznego statusu wartości – by wymienić dla uproszczenia tylko najważniejsze z nich i najczęściej formułowane, tzn. subiektywizm bądź obiektywizm – mogą skutkować przyjęciem określonej koncepcji epistemologicznej, innymi słowy, jak pisze Stanisław Kamiński, „poszczególnym typom istnienia wartości odpowiadają odpowiednie sposoby ich poznania”.³⁴

W ogólnej perspektywie metaetycznej można wyróżnić stanowiska kognitywistyczne i nonkognitywistyczne. Zwolennicy pierwszego przypisują sądom aksjologicznym znaczenie i funkcję poznawczą, podczas gdy przedstawiciele nonkognitywizmu traktują te sądy jako wyraz osobowych przeżyć. Wartości poznajemy drogą rozumową lub emocjonalną.

W obrębie kognitywizmu można wskazać odpowiadające im warianty epistemologiczne: rozwiązania racjonalistyczne (intelektuali-

³² Margret Scholl-Schaaf, *Werthaltung und Wertsystem*, Berlin 1975, s. 60–61; cyt. za: Gerhard Kloska, *Pojęcia, teorie i badania...*, *op. cit.*, s. 55.

³³ Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 189.

³⁴ Stanisław Kamiński, *Jak uporządkować...*, *op. cit.*, s. 16.

styczne) oraz intuicjonistyczne (irracjonalistyczne). Z kolei Stanisław Kamiński wyróżnia tutaj dwa możliwe stanowiska: skrajny empiryzm, jeśli wartości poznajemy tak samo jak zjawiska fizyczne, oraz empiryzm aksjologiczny, jeśli „wartości poznaje się zmysłowo-intelektualnie w ten sposób, że z percepcją konkretnych jakości łączy się intelektualne ujęcie tychże jakości jako przedmiotu lub celu naszych aktów intencyjnych”. Przykładem nonkognitywizmu z kolei jest metaetyczny emotywizm. W przypadku opcji subiektywnej będziemy mieli do czynienia z poznaniem wartości przede wszystkim za pomocą odtworzenia więzi emocjonalnej łączącej podmiot poznania z wartością. Emotywizm odrzuca możliwość poznania wartości drogą rozumową, uznając, że „relacja emocjonalna lub wolitywna osoby do czegoś konstituuje wartość”.³⁵

Oznacza to, że emocjonalne przeżywanie wartości stanowi sygnał przyjęcia jej za swoją lub odrzucenia, zgodnie z zasadą, w myśl której jakakolwiek emocjonalna reakcja na wartość wyklucza obojętny stosunek podmiotu do tejże wartości. Emocje stanowią bowiem drogę do poznawania, odkrywania oraz internalizacji wartości. Wynika to także z faktu, że czynnik emocjonalny pojawia się jako pierwszy zarówno w procesie rozwoju gatunku ludzkiego, jak i w rozwoju jednostki.

Stanowisko obiektywne natomiast akcentuje poznanie rozumowe, jego zwolennicy uważają, że do wartości można dotrzeć podobnie jak do innych elementów/przedmiotów otaczającego nas świata. Możliwe jest jednakże połączenie stanowiska obiektywistycznego z intuicjonizmem – przykładem tego jest materialna etyka wartości.

Twórca emocjonalnego, ale nie subiektywnego, tylko obiektywnego poznania wartości (w porządku serca, wcześniejszego od porządku ratio), Max Scheler, uważał, że wartości możemy poznać przez doświadczenie emocjonalne. W związku z tym wyróżnił cztery rodzaje przeżyć z nimi związanych: odczuwanie wartości, reakcje emocjonalnej odpowiedzi na wartość, preferowanie i stawianie niżej oraz miłość i nienawiść. Jeżeli chodzi o pierwsze z nich, to nie mamy do czynienia ze zwykłym stanem uczuciowym, ale przeżyciem intencjonalnym, nakierowanym na wartość i jej jakość. Drugie z wymienionych przeżyć, czyli odpowiedź na wartość, nie ma charakteru poznawczego, ale zakłada, że takie poznanie już nastąpiło w uczuciu, na którym wartość została ufundowana.

Jak pisze Leszek Kopciuch, „Schelerowski sens preferowania jest taki, że jest to przeżycie, w którym jedną wartość stawia się ponad inną

³⁵ *Ibidem.*

wartość, jedno dobro ponad inne dobro”, co wiąże się z ustaleniem pozycji wartości w hierarchii. Preferowanie i stawianie niżej to przeżycia emocjonalne i mają one charakter poznawczy. Miłość i nienawiść, jako „najwyższe intencjonalne i duchowe akty osobowe”, tworzą podstawę do poznania wartości, fundują je. Miłość i nienawiść – nakierowane na nosicieli wartości, a nie na nie same – mają moc „poszerzania lub zawężania czuciowej perspektywy i aksjologicznej wrażliwości osoby, otwierając ją lub zamykając na wartości”.³⁶

Wśród ujęć zorientowanych na poznanie subiektywne lub obiektywne wyróżnia się stanowisko Henryka Borowskiego, który utożsamia wartość z przeżyciem, definiując ją jako „zbiorowe lub indywidualne przeżycie powstające pod wpływem oddziaływujących na człowieka różnego rodzaju bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego”. Przeżycia – jak twierdzi – ze swej natury „nie są nigdy neutralne, są zawsze czyjeś i zawsze jakieś”. Stwierdzenie zaistnienia wartości następuje w sposób doświadczalny „na podstawie zbiorowych lub indywidualnych przeżyć, z którymi musi być związana”. Poznanie wartości następuje w samym przeżyciu, niezależnie od jego rodzaju – pozytywnego czy negatywnego – oraz dotyczy zarówno wartości dodatnich, jak ujemnych.³⁷ Propozycja Henryka Borowskiego stanowi pewien kompromis między stanowiskami skrajnymi – subiektywizmem i obiektywizmem, oraz wynikającymi z tego konsekwencjami w zakresie poznania wartości – nie przesądzając do końca o charakterze tego przeżycia. Ważne jest jednak to, jak myślę, że wartość nie pozostawia człowieka czy zbiorowości w stanie obojętnym.

Jak można zauważyć, zarówno status wartości, jak i sposoby ich poznawania opierają się przede wszystkim na dychotomicznym postrzeganiu rzeczywistości – subiektywnym lub obiektywnym, które z kolei ma swe źródło w dwoistej naturze człowieka, posługującego się emocjami, najczęściej interpretowanymi jako czynnik subiektywizujący, oraz rozumem w życiu i poznawaniu świata, a także ustalaniu relacji z otoczeniem.

Opierając się na dotychczas poczynionych ustaleniach, proponuję następujące rozumienie pojęcia wartości: wartością jest to, co dobre i jednocześnie odczuwane jako dobre oraz wywołujące potrzebę działa-

³⁶ Leszek Kopciuch, *Wolność a wartości...*, op. cit., s. 46–47.

³⁷ Henryk Borowski, *Wartość jako przeżycie. Wprowadzenie do aksjologii*, Lublin 1992, s. 73–74.

nia na rzecz jej urzeczywistniania. Przez analogię zakładam, że antywartością jest to, co złe i jednocześnie odczuwane jako złe oraz wywołujące potrzebę pozytywnej zmiany.

Wartości i antywartości odwołują się do kategorii dobra i zła, które stanowią naturalne – bo, jak twierdzi Leszek Kołakowski, „odróżnienie dobra i zła jest dziełem intuicji moralnej”³⁸ – odniesienie do odczuwania wartości i do myślenia o wartościach.

2. Typologie i hierarchie wartości

Człowiek, który – dodajmy – nie jest bytem ogólnym, lecz głęboko zróżnicowanym i niepowtarzalnym, posiada naturalną wręcz skłonność do tworzenia rozmaitych typologizacji i hierarchizacji elementów otaczającego go świata, np. miejsc, osób, wydarzeń, składników przyrody, artefaktów czy pojęć abstrakcyjnych.

Dzieje się tak dlatego, że – jak twierdzi Maria Gołaszewska – człowiek szuka porządku w świecie, w którym przyszło mu żyć, m.in. przez tworzenie porządku hierarchicznego, także w świecie wartości.³⁹ Z kolei Jadwiga Puzynina uważa, że systematyzacja wartości „pozwała zorientować się w tym, co ludzie cenią, a co odrzucają, potępiają w życiu, w myśli i słowie”⁴⁰.

Zgodnie z zaleceniem Władysława Tatarkiewicza, pisząc o wartościach, należy pokusić się także o próbę ich uporządkowania: „Zadaniem teoretyka jest nie tylko je [wartości – G. Ż.] podzielić, ale także uszeregować, zadaniem jego jest nie tylko klasyfikacja, ale także hierarchizacja wartości”⁴¹.

Cel ten nie jest jednak prosty. Już przed kilkudziesięciu laty Roman Ingarden pisał, że „nie jest nam znana dotychczas sama zasada podziału wartości”, a to, co leży w naszej mocy, to jedynie wskazanie na „niektóre grupy wartości, znane nam empirycznie na podstawie naszego obcowania z nimi”⁴².

³⁸ Leszek Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2003, s. 189.

³⁹ Maria Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s. 80.

⁴⁰ Jadwiga Puzynina, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawczej*, Warszawa 2013, s. 112.

⁴¹ Władysław Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości...*, *op. cit.*, s. 69–70.

⁴² Roman Ingarden, *Uwagi o względności wartości*, [w:] idem, *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków 1966, s. 78.

Podobnie jak trudno jest zdefiniować samo pojęcie wartości, tak też niełatwo doszukać się ich wzorcowej typologizacji i hierarchizacji, które stanowiłyby próbę uchwycenia obiektywnego stanu rzeczy. Jednak badacze próbują – każdy na swój sposób, zależnie od przyjętej teorii wartości – dokonać kategoryzacji w tej sferze. Szeregując wartości, prezentuje się różne sposoby ich podziału i hierarchizacji według przyjętych przez badaczy kryteriów, mających na celu objęcie całego ich spektrum, wszystkiego, co, ich zdaniem, do świata wartości przynależy. Z jednej strony mamy więc ogólnoludzką skłonność do porządkowania świata, z drugiej zaś – potrzebę odnalezienia miejsca przez każdego z nas w tym świecie, dokonania wyboru i przyjęcia jednych wartości, a zaniegowania innych.

2.1. Typologie wartości

Przedstawione poniżej typologie wartości mogą – jak to ujął Kazimierz Denek – przybierać różne formy: od dóbr materialnych po idee, myśli, koncepcje, postawy i przeżycia psychologiczne.⁴³ Prezentuję tu koncepcje teoretyczne, których twórcami są filozofowie, oraz empiryczne, powstałe w wyniku badań, czasem szeroko zakrojonych – socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych czy językoznawczych.

2.1.1. Filozoficzne typologie wartości

Na początku odwołam się do typologii wartości zaproponowanej przez Dietricha von Hildebranda, który dzielił wartości na ontyczne, jakościowe oraz ogólną wartość bytu. Jak pisze Leszek Kopciuch, w pierwszej z tych grup znalazły się wartości „przysługujące określonym typom przedmiotów lub stanów rzeczy ze względu na samą ich budowę oraz stosunek do innych przedmiotów”. Jako przykłady podaje m.in. wartość istoty żywej i ludzką wolność. Wśród wartości jakościowych znajdują się mniejsze grupy wartości, np. moralne, estetyczne, intelektualne i witalne. Ogólna wartość bytu, jako trzeci rodzaj wartości, przypada w udziale „każdemu przedmiotowi jako czemuś istniejącemu” w przeciwieństwie np. do przedmiotów fikcyjnych.⁴⁴

⁴³ Kazimierz Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994, s. 22–23.

⁴⁴ Leszek Kopciuch, *Wolność a wartości...*, *op. cit.*, s. 101–102, 105.

Jeżeli zaś chodzi o typologię wartości dokonaną przez Władysława Tatarkiewicza, to główny ich podział o charakterze dychotomicznym przebiega między rzeczami posiadającymi wartość własną i tymi, które mają wartość pochodną, tak jak np. dobry obraz posiada wartość własną, zaś użyty do jego namalowania pędzel – wartość pochodną. Podział wartości własnych przebiegałby następująco: na te, które są właściwe ludziom, i te, które przynależą do rzeczy. Do klasy wartości ludzkich wpisać możemy np. wartości dotyczące myśli (prawdziwość, twórczość), wartości działania (szlachetność, sprawiedliwość) oraz wartości uczuć (przyjemność). Według Tatarkiewicza wartością rzeczy jest wartość estetyczna jako jedyna ich wartość własna. Istnieje też wartość sytuująca się na pograniczu wartości ludzkich i rzeczowych, a jest nią wartość witalna (wartość życia, zdrowia).⁴⁵ Wartości przenikają wszystkie sfery życia, wszelką obecność człowieka w świecie, jego myśli, działania i uczucia. Samo życie ludzkie i zdrowie też są wartościami.

Z kolei Roman Ingarden rozróżnia trzy główne rodzaje wartości:

- 1) witalne, z którymi blisko spokrewnione są wartości użytecznościowe (użytkitarne) oraz wartości przyjemnościowe,
- 2) kulturowe, a wśród nich wartości estetyczne (piękno i szpetota, wdzięk, wzniosłość, ładność), wartości poznania (prawdy i fałszu) oraz socjalne (obyczajowe),
- 3) moralne (etyczne), np. dobro i zło, odpowiedzialność, sprawiedliwość, ofiarność, odwaga i tchórzostwo, szlachetność, przebaczenie i mściwość.

Filozof zastrzega jednocześnie, że wartości negatywne nie są „brakiem odpowiednich wartości pozytywnych. Przeciwnie, są to wszystko wartości w swoisty sposób jakościowo pozytywnie określone”.⁴⁶ To pogląd odwołujący się do myśli św. Augustyna, zawartej w dziele *O naturze dobra*, który twierdził właśnie, że zło jest brakiem dobra, że jest „zepsuciem naturalnej miary, postaci czy porządku”.⁴⁷ Tak samo twierdził św. Tomasz z Akwinu w swojej *Summie teologicznej*, pisząc: „Pod imieniem zła oznacza się jakiś brak dobra”.⁴⁸

⁴⁵ Władysław Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości...*, *op. cit.*, s. 67–69.

⁴⁶ Roman Ingarden, *Uwagi o względności...*, *op. cit.*, s. 67–82 oraz idem, *Czego nie wiemy...*, *op. cit.*, s. 83–127.

⁴⁷ Św. Augustyn, *O naturze dobra*, [w:] idem, *Pisma filozoficzne*, t. IV, Warszawa 1954, s. 170.

⁴⁸ Józef Borgosz, *Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1962, s. 144.

Nie można pominąć w tej prezentacji rodzajów wartości koncepcji autorstwa Marii Gołaszewskiej. Badaczka, biorąc pod uwagę użyteczność wartości oraz ich miejsce w antroposferze, wymienia – jak deklaruje – intuicyjnie następujące rodzaje wartości:

- witalne – to, co warunkuje bezpośrednio egzystencję materialną człowieka;
- utylitarne – to, co jest użyteczne, co bezpośrednio i dosłownie służy człowiekowi w jego działaniach praktycznych;
- techniczne – to, co jest sposobem realizacji użyteczności, lecz poza nią transcenduje;
- moralne – to, co użyteczne ze względu na harmonijne powiązania dobra osobistego z dobrem innych;
- osobowe – to, co służy pożytkowi indywidualnemu w sferze intelektualnej, emocjonalnej, charakterologicznej;
- poznawcze – to, co konieczne, by rozpoznać, co jest użyteczne, co bezużyteczne, a co szkodliwe;
- kulturowe – to, co pożyteczne dla zaspokojenia potrzeb ideologicznych, religijnych, światopoglądowych, estetycznych;
- społeczne – to, co ułatwia bycie razem i służy organizowaniu współżycia; co jest pożyteczne, gdy żyje się w zbiorowości.⁴⁹

Kończąc prezentację wybranych filozoficznych koncepcji rodzajów wartości, wypada odwołać się jeszcze do stanowiska Wojciecha Chudogo, który dokonuje następującej typologii wartości:

- 1) gospodarcze, techniczne;
- 2) przyjemnościowe (sztuka komercyjna, rozrywka, seks);
- 3) obyczajowe (zwyczaje i obyczaje);
- 4) witalne (podtrzymujące procesy życiowe);
- 5) estetyczne (sfera sztuki, estetyka życia codziennego);
- 6) poznawcze (nauka, poznawanie świata);
- 7) moralne (dobro, sprawiedliwość);
- 8) religijne (modlitwa, spowiedź, ofiara).

Ponadto rozróżnia wartości będące – jak pisze – rodzajami zbiorczymi, np. egzystencjalne (odczucie kruchości istnienia i świadomość śmierci), osobowe (wolność, związek z wartością absolutną) i ogólnokulturowe (naród, tradycja, postęp).⁵⁰

⁴⁹ Maria Gołaszewska, *Istota i istnienie...*, op. cit., s. 128–129; zob. też: eadem, *Hipotetyczna wartość wartości*, [w:] *Wartości dla życia*, Lublin 2008, s. 81–96.

⁵⁰ Wojciech Chudy, *Filozofia wieczysta...*, op. cit., s. 136–137.

2.1.2. Empiryczne typologie wartości

Koncepcje socjologiczne, psychologiczne, pedagogiczne i językoznawcze, które przedstawiam poniżej, chociaż są wtórne w stosunku do rozstrzygnięć filozoficznych, to zasługują na uwagę ze względu na konkretyzację społeczną i ewentualną przydatność w badaniach nad wartościami.

Cenne ustalenia na temat świata wartości powstają na gruncie socjologii i psychologii społecznej. Na przykład w koncepcji Stanisława Ossowskiego emocje, które służą do rozpoznawania wartości, pomocne są również w ich klasyfikowaniu. Skupiając się na reakcjach emocjonalnych człowieka w stosunku do wartości, Stanisław Ossowski wyróżnia wartości codzienne i wartości „uroczyste” – jako dwie niewspółmierne skale. Reakcje uczuciowe w przypadku pierwszych wartości mają charakter bardziej chwilowy, przemijający, zaś w przypadku drugich „zachowują one dłużej w naszej pamięci żywość uczuciowego zabarwienia”. Przeżycia związane z wartościami codziennymi mają charakter bardziej prywatny, zaś dotyczące wartości odświętnych – społeczny, są przeżywane wspólnie z innymi, w grupie. Jak jednak twierdzi autor, podziału tego nie daje się uzasadnić – podobnie jak w przypadku wartości odczuwanych i uznawanych, którymi zajmę się później – czynnikami pochodzenia społecznego i indywidualnego, bowiem „wartości codzienne mogą mieć również genezę społeczną”.⁵¹

Nieco inaczej kwestie te analizują psychologowie. Na przykład Józef Koziński wyróżnia podział na wartości pozytywne i negatywne. W tej dychotomii wartość pozytywną posiadają zdarzenia wywołujące korzystne dla jednostki emocje (np. przyjemność, rozkosz, ciekawość, miłość, pieniądze), zaś negatywną te, przed którymi osoba się wzbrania (np. przykrość, strach, nienawiść). Mechanizmy oceny uwarunkowane są w obu przypadkach nie tylko przez czynniki społeczno-kulturowe, ale także biologiczne.

Ponadto Józef Koziński dokonuje rozgraniczenia między wartościami utylitarnymi, które nazywa wartościami typu „mieć”, a ich rola polega na utrzymaniu życia i zachowaniu gatunku, a wartościami symbolicznymi, które wynikają z faktu, że „wytwory ludzkich działań mogą mieć również wartość symboliczną, czyli intelektualną, estetyczną, moralną i duchową”, i są to wartości typu „być”.⁵²

⁵¹ Stanisław Ossowski, *Z zagadnień...*, op. cit., s. 89–98.

⁵² Józef Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 199–200.

Ta kategoryzacja wartości – jak można przypuszczać – odwołuje się do rozróżnienia na „*modus* posiadania” i „*modus* istnienia” autorstwa Ericha Fromma⁵³ i łączy w sobie osobiste doświadczenia podmiotu w zakresie „mieć” i „być”. Oba te rodzaje skłonności obecne są w człowieku. Z jednej strony ciążenie ku posiadaniu i władzy nad innymi, umotywowane instynktem przetrwania, z drugiej – ku byciu, dzieleniu się z innymi, które można uzasadnić „wewnętrzną potrzebą przezwyciężania własnej izolacji w jedności z innymi ludźmi”.⁵⁴

Wybór wartości typu „mieć” stanowi konsekwencję „zanurzenia się w tym świecie”, jak to ujmuje Jadwiga Mizińska, w którym „panuje wszechwładnie filozofia czasu teraźniejszego z jej nakazem używania, a często – nadużywania”. W rezultacie człowiek nastawia się na gromadzenie i konsumowanie dóbr – „życie staje się użyciem lub serią zabiegów o możliwość używania”, sam zaś traci wewnętrzną autonomię. Przechodzi do wymiaru bycia przedmiotem dla siebie oraz dla innych podobnie żyjących i myślących, do świata, gdzie miernikiem wartości staje się ilość nagromadzonych dóbr, tytułów czy pozycja towarzyska.⁵⁵

W dziedzinie nauk humanistyczno-społecznych rozpowszechniona i często wykorzystywana w badaniach empirycznych jest typologia wartości według Milтона Rokeacha⁵⁶. Zdaniem Piotra Brzozowskiego „teoria wartości Rokeacha jest częścią ogólniejszej teorii dotyczącej systemu przekonań”. Wartość natomiast definiuje Milton Rokeach jako „trwale przekonanie, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji”.⁵⁷ Wyróżnia on dwa oddzielne systemy wartości, z których każdy posiada rangowo uporządkowaną strukturę i jest powiązany z drugim.⁵⁸ Pierwszy z systemów skupia wartości ostateczne, inaczej zwane autotelicznymi (w tym indywidualne i społeczne), które są rozu-

⁵³ Erich Fromm, *To Have or to Be? (Mieć albo być?)*, „Odra” 1979, nr 4, s. 67.

⁵⁴ Idem, *Mieć czy być*, Poznań 2009, s. 146.

⁵⁵ Jadwiga Mizińska, *Wartości moralne i wartości instrumentalne, czyli jak walczyć z dżumą?*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4, s. 107–108.

⁵⁶ Milton Rokeach, *The Nature of Human Values*, New York 1973; za: Piotr Brzozowski, *Skala wartości – polska wersja testu Milтона Rokeacha*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, Lublin 1989, s. 81–122.

⁵⁷ Piotr Brzozowski, *Skala wartości...*, *op. cit.*, s. 83.

⁵⁸ Maria Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 69.

miane przez badacza jako „stany docelowe warte jednostkowych i społecznych dążeń”. Drugi system, czyli wartości instrumentalne (w tym moralne i kompetencyjne), zawiera „najbardziej jednostkowo i społecznie pożądane sposoby zachowań”.⁵⁹

Z kolei Jan Ciecuch zwraca uwagę na to, że Milton Rokeach zaproponował opis człowieka w kategoriach wartości w miejsce opisu w kategoriach cech, które – jako trwała dyspozycja człowieka – charakteryzują go zazwyczaj przez całe życie. To sprawia, że w zasadzie niemożliwe staje się myślenie o rozwoju człowieka w kierunku zmiany, co z kolei umożliwia opis w kategoriach wartości. Chociaż preferencje – jak twierdzi autor – są „charakterystyką względnie stałą”, to jednak w określonych okolicznościach „ulec mogą przewartościowaniu”.⁶⁰

Shalom H. Schwartz, twórca teorii podstawowych wartości ludzkich, który uważa się za kontynuatora myśli Milтона Rokeacha, określa wartości jako „cele ponadsytuacyjne, pełniące funkcje zasad regulujących życie jednostki lub grupy”. Wartości związane są z postawami i potrzebami ludzkimi. W pierwszym przypadku wartości byłyby postawami „wobec abstrakcyjnych ostatecznych celów ludzkiej egzystencji”. W drugim zaś przełożenie potrzeb na wartości ułatwia zharmonizowanie ich realizacji z celami innych osób, pomaga też uzasadnić te potrzeby – przed innymi i przed samym sobą. Ponadto badacz ten jest przekonany, że wartości mają charakter uniwersalny, gdyż „w większości kultur ludzie rozróżniają dziesięć rodzajów wartości typu motywacyjnego”, przy czym zastrzega on, że podstawą klasyfikowania wartości jest właśnie motywacja przez nie wyrażana. Wychodząc z powyższych założeń, wyróżnia:

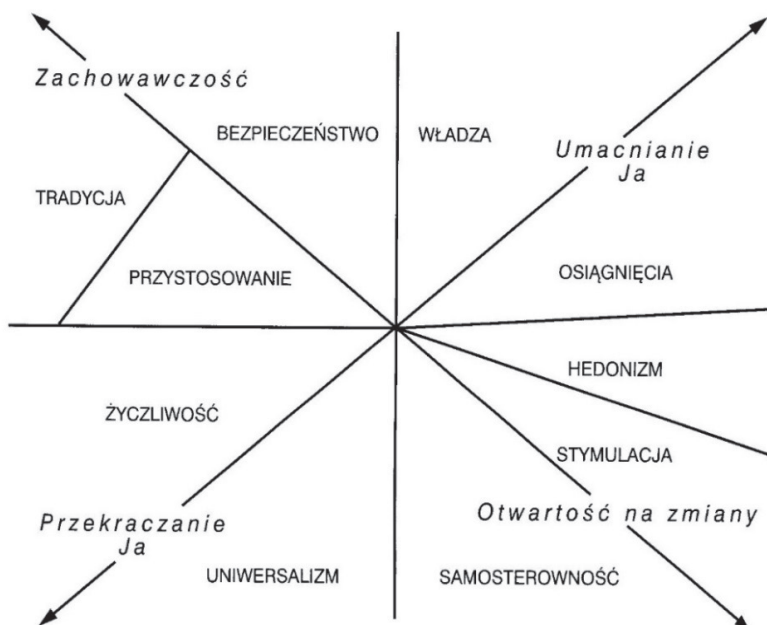
- 1) życzliwość (podtrzymywanie i umacnianie pomyślności osób bliskich);
- 2) tradycję (przywiązanie do kulturowych i religijnych obyczajów oraz idei);
- 3) przystosowanie (powstrzymywanie się od społecznie nieakceptowanych odruchów i działań);
- 4) bezpieczeństwo (ochrona i trwałość społeczeństwa, związków i samego siebie);
- 5) władzę (kontrola nad ludźmi i zasobami);

⁵⁹ *Ibidem*, s. 82.

⁶⁰ Jan Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, bmv 2013, s. 28–29.

- 6) osiągnięcia (umiejętności ujawniane zgodnie ze standardami społecznymi);
- 7) hedonizm (przyjemność, gratyfikacje zmysłowe);
- 8) stymulację (podniecenie, nowość, wyzwanie);
- 9) samodzielność (niezależność myślenia i działania);
- 10) uniwersalizm (tolerancja i ochrona wszystkich ludzi i całej przyrody).⁶¹

Schwartz wymienione wartości ułożył w strukturę, którą prezentuje rycina 1.



Ryc. 1. Struktura typów i wymiarów wartości

Źródło: Shalom H. Schwartz, *Wartości*, [w:] *Psychologia społeczna*, red. Antony S. R. Manstead, Miles Hewstone i in., red. wydania polskiego Janusz Czapiński, Warszawa 2001, s. 702.

Shalom H. Schwartz – jak pisze Piotr Brzozowski – odróżniał wartości „tkwiące” w przedmiotach i osobach (wartości przedmiotowe)

⁶¹ Shalom H. Schwartz, *Wartości*, [w:] *Psychologia społeczna*, red. Antony S. R. Manstead, Miles Hewstone i in., red. wydania polskiego Janusz Czapiński, Warszawa 2001, s. 701–702; zob. też: idem, *Universals in the content and structure of values*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, red. M. Zanna, vol. 25, New York 1992, s. 1–65.

i ogólne przekonania (wartości podmiotowe).⁶² Shalom Schwartz i Wolfgang Bilsky uważają, że „wartości są poznawczymi reprezentacjami trzech rodzajów uniwersalnych wyzwań, przed którymi staje każdy człowiek”, a należą do nich trzy rodzaje konieczności:

1. Konieczność zaspokajania biologicznych potrzeb organizmu.
2. Konieczność harmonizowania interakcji społecznych.
3. Konieczność spełniania wymagań stawianych jednostkom przez grupy społeczne i instytucje społeczne.

Sprostanie tym wymaganiom – według Piotra Brzozowskiego – „ma [z ewolucyjnego punktu widzenia – G. Ż.] zasadnicze znaczenie dla grup i jednostek”.⁶³ Dostrzega on podobieństwo koncepcji Schwartz’a i Bilsky’ego do klasyfikacji standardów ewaluatywnych Janusza Reykowskiego, który utrzymuje, że standardy wartościowania mają trzy źródła – organizmalne, społeczne i poznawcze. Będzie o tym jeszcze mowa w części pracy poświęconej wartościowaniu.

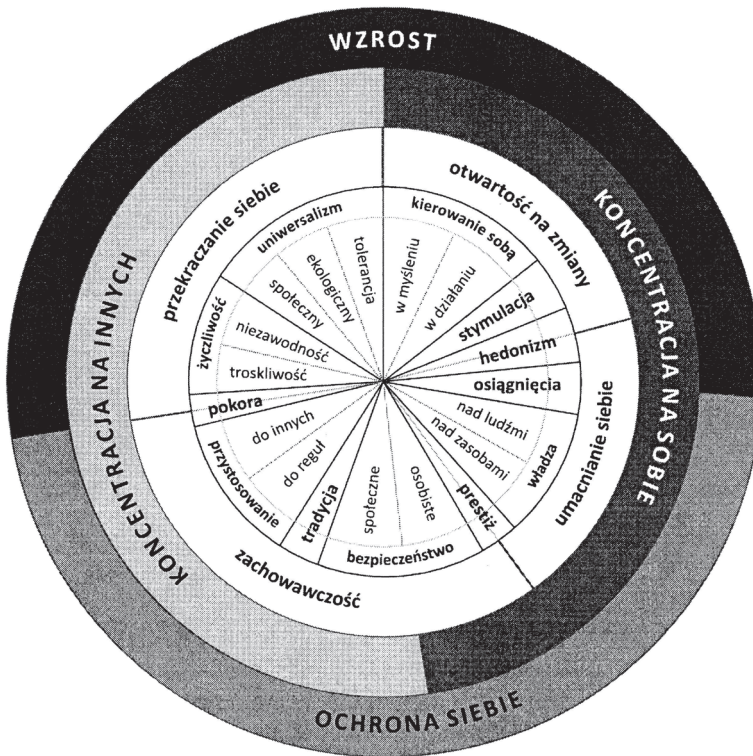
Główna teza teorii Shaloma Schwartz’a dotyczy – jak pisze Jan Ciecuch – dwóch cech struktury wartości, którymi są kontinuum i kołowość. U Shaloma Schwartz’a wartości tworzą kontinuum motywacyjne, co oznacza, że – po pierwsze – ich podział na „odrębne jednostki jest w jakimś stopniu arbitralny” oraz – po drugie – że wartości znajdujące się blisko siebie są podobnie motywowane i „mogą być realizowane w jednym działaniu”. W związku z tym, że kontinuum wartości, jak już wspomniałem, ma kształt koła, wartości leżące po przeciwległej stronie, tzn. ze sobą sprzeczne, nie mogą być jednocześnie realizowane lub jest to mocno utrudnione.⁶⁴

Po wielu latach Shalom Schwartz, opierając się na zakrojonych na szeroką skalę badaniach, zmodyfikował swój model wartości tak, że wyodrębnił 19 w miejsce 10 wartości oraz zastrzegł, że w ramach struktury istnieje możliwość wyodrębniania kolejnych. W zmodyfikowanym modelu zastosowano dwa sposoby wydzielenia nowych wartości: podział na podtypy (np. bezpieczeństwo podzielono na bezpieczeństwo osobiste i bezpieczeństwo społeczne) oraz włączenie do modelu wartości między już istniejące (np. prestiż wprowadzono między wartości „bezpieczeństwo” a „władza”). Model ten zaprezentowano na rycinie 2:

⁶² Piotr Brzozowski, *Wzorcowca hierarchia wartości...*, *op. cit.*, s. 53; zob. też: idem, *Uniwersalność struktury...*, *op. cit.*, s. 27–52.

⁶³ Idem, *Wzorcowca hierarchia wartości...*, *op. cit.*, s. 54.

⁶⁴ Jan Ciecuch, *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartz’a*, „Psychologia Społeczna 2013, t. 8, s. 23.



Ryc. 2. Koło wartości Schwartza w modelu zmodyfikowanym; opracowanie Jan Ciecuch na podstawie: Shalom H. Schwartz i in., *Refining the theory of basic individual values*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2012, (103) 4.

Źródło: Jan Ciecuch, *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna” 2013, t. 8, s. 27.

W zaproponowanym przez Shaloma Schwartza modelu warto zwrócić uwagę m.in. na dychotomiczne podziały wartości. Jan Ciecuch jest zdania, że „wartości przekraczania siebie i zachowawczości tworzą obszar wartości skoncentrowanych na innych, podczas gdy wartości umacniania siebie i otwartości tworzą obszar wartości skoncentrowanych na sobie”. Autor zwraca ponadto uwagę na fakt, że w podziale wartości istnieją obszary wartości wolnych od lęku, „wartości otwartości i przekraczania siebie tworzą obszar wartości wzrostu”, oraz unikania lęku i zagrożenia, „wartości umacniania siebie i zachowawczości tworzą wartości ochrony siebie”.⁶⁵ W każdym z tych przypadków można zauważyć, że wartości tworzą się w relacjach Ja – ze światem i z innymi ludźmi.

⁶⁵ Jan Ciecuch, *Pomiar wartości...*, *op. cit.*, s. 26.

Inną jeszcze propozycję przedstawia Jadwiga Puzynina, która wychodzi z założenia, że wartości pojawiające się w tekstach oraz innych jednostkach językowych należą do różnych kategorii znaczeniowych.⁶⁶ Jej zdaniem sam podział wartości może być przydatny w badaniach naukowych w celu zorientowania się w wyborach dokonywanych przez jednostki i grupy społeczne, które są uwidocznione w tekstach językowych. Autorka twierdzi, że proponowana przez nią typologia wartości może być w tym właśnie celu pomocna. Uważa, że cechy, stany i czynności (wtórnie przedmioty) dzielą się generalnie na takie, które są obojętne podmiotowi, i wtedy nie stanowią one żadnych wartości, oraz na nieobojętne mu. Podmiot jest zainteresowany nimi poznawczo i/lub uczuciowo i tym samym są one wartościami.

Można by powiedzieć w sposób skrótowy, że w koncepcji Jadwigi Puzyniny⁶⁷ wartością jest to, co wytrąca człowieka ze stanu obojętności. Wśród wartości znajdują się te nacechowane pozytywnie oraz te nacechowane negatywnie, a dalsze podziały jednych i drugich wyglądają analogicznie. Składają się na nie wartości podstawowe i pomocnicze (instrumentalne). Dla wartości podstawowych badaczka proponuje przyjąć podział na wartości transcendentne (*sacrum*) i nietranscendentne, na które z kolei składają się wartości estetyczne, moralne, poznawcze, witalne oraz odczuć psychicznych i/lub fizjologicznych (Ryc. 3).

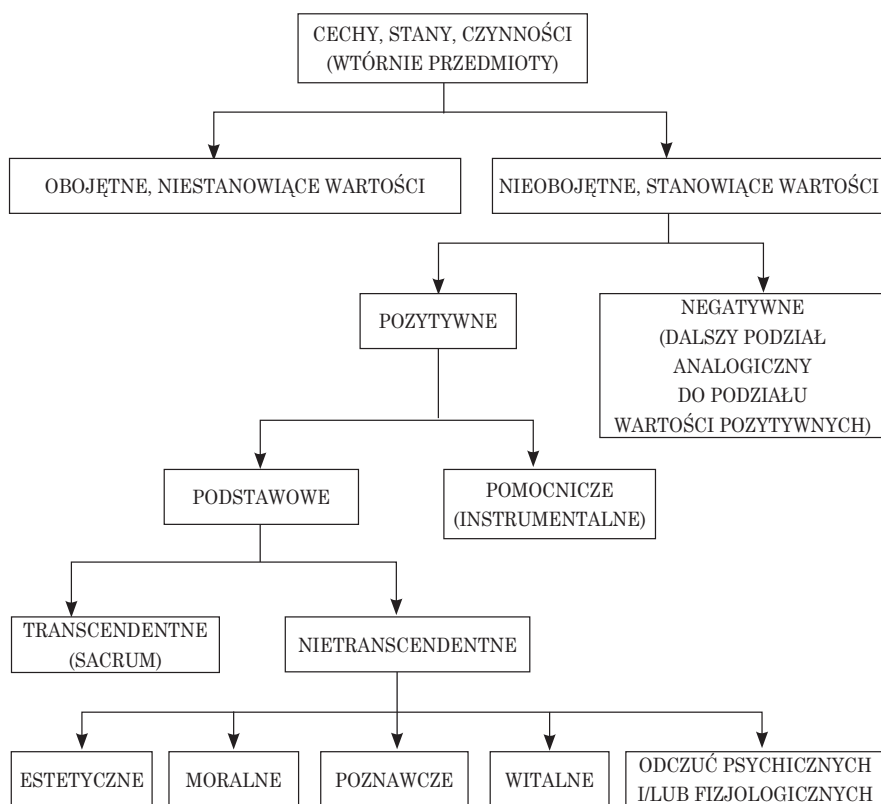
Każda z kategorii wartości posiada swoje centrum pojęciowe, o czym pisze autorka w późniejszej swojej pracy. I tak dla wartości transcendentnych jest to dobro transcendentne, świętość, dla poznawczych – prawda, dla estetycznych – piękno, dla moralnych – dobro drugiego człowieka, dla witalnych – własne życie, dla odczuciowych – poczucie własnego szczęścia, przyjemności. Analogicznie centrum pojęciowe wartości negatywnych tworzą: dla wartości sakralnych – zło transcendentne, dla poznawczych – niewiedza i błąd, dla estetycznych – brzydota, dla witalnych – śmierć, dla hedonistycznych – nieszczęście, ból, dla moralnych – krzywda innego człowieka.⁶⁸

Zdaniem autorki w naszym życiu istnieje wiele wartości o charakterze synkretycznym, jak rodzina, która łączy w sobie wartości odczuciowe (poczucie bliskości, bezpieczeństwa, zaspokajanie instynktu

⁶⁶ Jadwiga Puzynina, *Wartości i wartościowanie...*, op. cit., s. 112.

⁶⁷ Pierwotną koncepcję typologii wartości przedstawiła badaczka w artykule *Jak pracować nad językiem wartości?*, opublikowanym w periodyku „Język a Kultura”, t. 2, pod red. Autorki i Jerzego Bartmińskiego, Wrocław 1991, s. 136.

⁶⁸ Eadem, *Typologia wartości*, [w:] *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 39–43.



Ryc. 3. Typologia wartości w ujęciu Jadwigi Puzyniny

Źródło: Jadwiga Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, „Język a Kultura”, t. 2, Wrocław 1991, s. 136.

macierzyńsko-ojcowskiego) z przekonaniem o jej wartości sakralnej i moralnej – „jako tej komórki społecznej, w której podstawowo kształtują się postawy i całe osobowości młodych pokoleń”.⁶⁹ Z tego chociażby – jak sądzę – powodu, tzn. synkretycznego charakteru niektórych wartości, opieranie się na owocnej teoretycznie koncepcji Jadwigi Puzyniny może napotykać na trudności w badaniach empirycznych.

Różnorodne typologie wartości należałoby zwięźcić ustaleniami przedstawicieli nauk pedagogicznych. I tak Janusz Gajda zaprezentował je w postaci dychotomicznych podziałów „w zależności od przyjętych teorii i stosowanego kryterium:

⁶⁹ Eadem, *Wartości i wartościowanie...*, op. cit., s. 112–113.

- ze względu na materię wartości – rzeczy i idee, inaczej wartości materialne i duchowe;
- ze względu na zasięg, inaczej powszechność odczuwania – na uniwersalne i jednostkowe, a zatem można tu mówić o wartościach odnoszących się do określonej kultury, społeczności, grupy, jednostki;
- ze względu na czas – wartości historyczne i aktualne;
- ze względu na trwałość – trwałe i chwilowe;
- ze względu na sferę zaangażowania – uczuciowe i intelektualne;
- ze względu na ogólną ocenę (czy są uznawane za pozytywne czy negatywne).⁷⁰

Z kolei Czesław Kupisiewicz i Małgorzata Kupisiewicz rozróżniają następujące rodzaje wartości: socjocentryczne (np. bezpieczeństwo narodowe), interpersonalne (np. lojalność), intelektualne (np. mądrość), emocjonalne (np. miłość), etyczne (np. dobro), estetyczne (np. piękno), prestiżowe (np. status społeczny), egzystencjalne (np. życie), materialne (np. dobrobyt), hedonistyczne (np. radość z życia).⁷¹

Wyodrębnienie wartości wspólnych w kulturze europejskiej, co stanowi jedno z zadań tej pracy, wymaga uprzedniego ustalenia, jakie miejsce zajmują tego rodzaju wartości w systemie. Z pomocą przychodzi dorobek aksjologiczny okresu dwudziestolecia międzywojennego, kiedy to rozróżniano pojęcia wartości subiektywnych i obiektywnych w innym niż obecnie znaczeniu. Pierwszy termin zarezerwowano dla wartości indywidualnych, odnoszących się do jednostki (w moim ujęciu – wartości osobistych), drugi zaś dla wartości ponadindywidualnych, „które w społeczeństwie się urzeczywistniają, względnie mogą urzeczywistnić” (innymi słowy – wartości wspólnotowe). Ponadto istnieją „wartości niezależne od ludzkich sądów”, które określa się mianem absolutnych.⁷² W ten sposób, na podstawie kryterium podmiotowego, antropocentrycznego powstaje rozróżnienie na wartości osobiste, wspólnotowe oraz absolutne, które przyjmują na użytek swoich rozważań.

Podsumowując, warto zauważyć pewien istotny fakt. Zaproponowany przez Milтона Rokeacha opis człowieka w kategoriach wartości sprawia, że możliwe staje się myślenie o człowieku jako istocie zdolnej do wewnętrznego wzrostu, co stanowi podstawę wszelkiego rodzaju

⁷⁰ Janusz Gajda, *Wartości w życiu...*, *op. cit.*, s. 12.

⁷¹ Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik...*, *op. cit.*, s. 189.

⁷² *Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna*, t. XVIII, Kraków 1932, s. 50 (hasło: „wartość”).

edukacji, a edukacji aksjologicznej w szczególności. Podejście to, jak można zauważyć, przesuwa punkt ciężkości w kierunku większej podmiotowości człowieka, który w ten sposób niejako uzyskuje prawo do wewnętrznego rozwoju, do kształtowania swojej osobowości przez całe życie. Nawet wtedy, gdy w ciągu tego życia stara się być wierny „raz na zawsze” wybranym przez siebie wartościom.

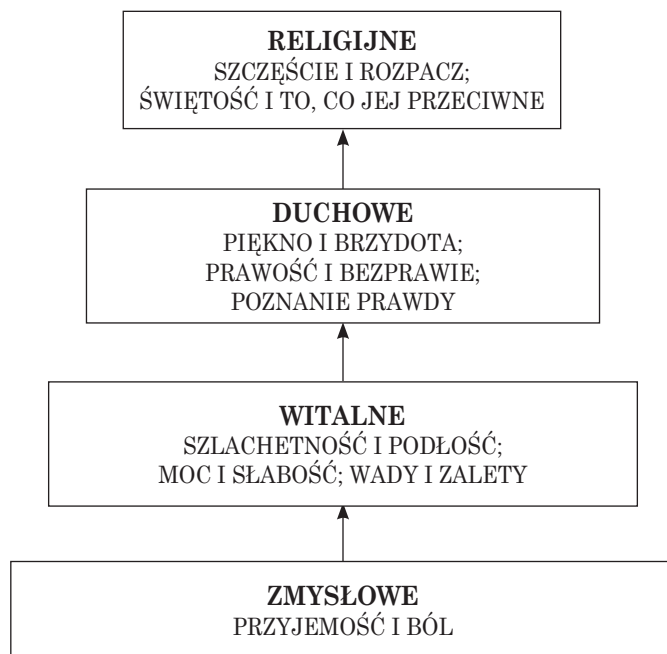
2.2. Hierarchie wartości

Osobną kwestią pozostają próby uporządkowania wartości według określonej hierarchii. Piotr Brzozowski wskazuje na pierwszą próbę hierarchizacji wartości, którą była triada Platona: prawda – dobro – piękno. Jednak nic nie wiemy o innych – stojących wyżej (zapewne Stwórcy) i niżej – wartościach, a zakłada się, że wartości współwystępujące w tej triadzie są równe względem siebie.⁷³ Podobną w swej prostocie hierarchię wartości chrześcijanina opisał w formie warunkowej św. Augustyn z Hippony w *Wyznaniach*: „Jeżeli Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko inne jest na właściwym miejscu”.

Hierarchię wartości współcześnie często wykorzystywaną w filozofii, psychologii, socjologii czy pedagogice i powszechnie uważaną za klasyczną stworzył fenomenolog Max Scheler. W dziele *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, opierając się na szczeblach rzeczywistości, stwierdził, że niezależnie od kręgu kulturowego istnieje hierarchia wartości obiektywnych. W konsekwencji najniżej w hierarchii umieszcza wartości zmysłowe, np. przyjemność i ból. Wyżej stoją już wartości witalne, tj. szlachetność i podłość, moc i słabość, zalety i wady. Kolejny poziom obejmuje wartości duchowe – piękno i brzydotę, prawość i bezprawie, poznanie prawdy. Najwyższe, w jego ujęciu, są wartości religijne – szczęście i rozpacz, świętość i to, co jej przeciwne.⁷⁴ Do świata wartości przynależą zarówno te pozytywne, jak i te negatywne, które zwykliśmy nazywać antywartościami. Wykres obrazujący ową hierarchię składałby się więc z osi pionowej, poczynawszy od wartości zmysłowych – na dole, po wartości religijne – na górze.

⁷³ Piotr Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości...*, *op. cit.*, s. 27.

⁷⁴ Zob. Vernon J. Bourke, *Historia etyki*, *op. cit.*, s. 242–243.



Ryc. 4. Hierarchia wartości w ujęciu Maxa Schelera

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Vernon J. Bourke, *Historia etyki*, Warszawa 1994, s. 242–243.

Lesław Hostyński, omawiając hierarchię wartości Schelera, przypomina, że w ustalaniu wysokości czy niskości wartości ważne są pewne czynniki. Na przykład „trwałość” wartości decyduje o jej wyższości, ponadto wyższa jest wartość mniej „podzielna” między wielu ludzi. Ważna jest również zdolność do „fundowania” innych wartości czy związek wartości z – jak to określa Scheler – „zadowoleniem” lub „zaspokojeniem”. Jako ostatni czynnik Scheler wskazuje „relatywność” wartości, co oznacza, że „wartość jest tym wyższa, im mniej jest względna w stosunku do odczuwającego podmiotu”.⁷⁵

Z kolei dla Marii Gołaszewskiej najwyższą wartością jest człowiek, „obdarzony świadomością i wolnością, zdolny do autorefleksji i twórczości”. Wartości najwyższe, ale w hierarchii stojące niżej niż człowieczeństwo (bycie człowiekiem), do których zalicza m.in. prawdę, dobro i piękno, sprzyjają rozwojowi człowieczeństwa, uszlachetniają go. Prawda uszlachetnia intelekt, dobro – wolę, a piękno – uczucia.

⁷⁵ Lesław Hostyński, *Wartości utylitarne*, op. cit., s. 172–173.

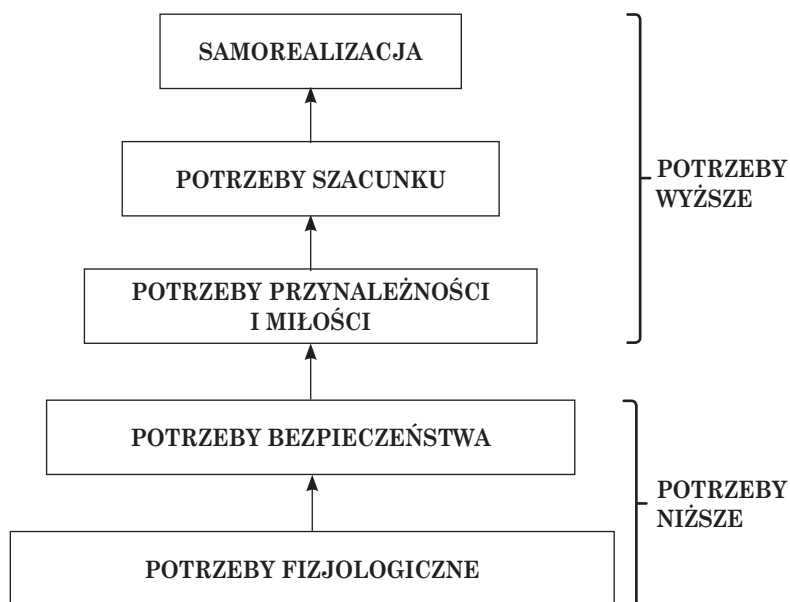
Jak stwierdza Krzysztof Serafin, badacz jej koncepcji, „człowieczeństwo jest podstawą ontyczną dla triady wartości, tzn. faktyczne istnienie człowieka jest warunkiem możliwości zaktualizowania wartości w antroposferze dzięki świadomym aktom podmiotu”.⁷⁶ Szczytem, a zarazem centrum wszystkich wartości, całego ich systemu, jest „bycie człowiekiem”. Chociaż człowieczeństwo jest wartością najwyższą, to – w rozumieniu Gołaszewskiej – „należy do rzędu możliwości, a nie konieczności (można w sobie człowieczeństwo rozwijać, dopełniać, można je degradować i niweczyć)”.⁷⁷ Stanowi ono bowiem pewien potencjał, który w swej wolności człowiek może wykorzystać dobrze lub źle.

Ważne miejsce w procesie ustalania hierarchii wartości i w ogóle w rozważaniach dotyczących wartości zajmuje teoria ludzkich potrzeb Abrahama Masłowa. Autor rozróżnia potrzeby niższe (fizjologiczne i bezpieczeństwa) oraz wyższe (przynależności i miłości, szacunku oraz samorealizacji), podział ten zaproponowano na rycinie 5.

Jak twierdzi Abraham Maslow, oparta jest ona „na zasadzie względnej dominacji”, co oznacza, że im potrzeba jest niżej położona w hierarchii, tym jest silniejsza. I tak, potrzeby fizjologiczne są silniejsze od potrzeb bezpieczeństwa, a te z kolei od potrzeb przynależności i miłości, itd. Im potrzeba słabsza, tym łatwiej z niej zrezygnować bez większej szkody dla przetrwania jednostki i gatunku. Potrzebą specyficznie ludzką, niewystępującą nigdzie indziej w naturze, jest samorealizacja, która – razem z innymi potrzebami z rzędu potrzeb wyższych – umożliwia człowiekowi nie tylko przetrwanie, ale także rozwój. Jak twierdzi autor „zaspokojenie potrzeb wyższych prowadzi do [...] głębszego życia wewnętrznego”, co może skutkować oszałamiającym szczęściem, pogodą ducha czy szlachetnością. Ważne jest także to, że im wyżej potrzeba umiejscowiona jest w hierarchii, tym lepsze warunki konieczne są do jej zaspokojenia. Samorealizacja zaś wymaga warunków określanych przez Abrahama Masłowa jako „bardzo dobre”. Jak twierdzi autor, „dążenie do zaspokajania wyższych potrzeb i ich zaspokajanie pociąga za sobą pożądane konsekwencje obywatelskie i społeczne” – o ile głód koncentruje człowieka na

⁷⁶ Krzysztof Serafin, *Ogólna teoria wartości w filozofii Marii Gołaszewskiej*, „Kultura i Wartości” 2013, nr 4 (8), s. 86; http://kulturaiwartosci.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2011/11/Krzysztof_Serafin_Ogolna_teoria_wartosci_w_filozofii_Marii_Golaszewskiej.pdf [dostęp: 20.01.2015 r.]

⁷⁷ Maria Gołaszewska, *Istota i istnienie...*, *op. cit.*, s. 39; zob. też: eadem, *Metafizyka wartości*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. Stefan Sawicki, Władysław Panas, Lublin 1986, s. 70.



Ryc. 5. Hierarchia potrzeb w ujęciu Abrahama Masłowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013, s. 62–72 i 115–122.

samym sobie, o tyle dążenie do miłości i szacunku wymaga zaangażowania wielu osób. Autor zauważa, że prowadzi to też „do większego, silniejszego i bardziej autentycznego indywidualizmu”. W kwestii teorii wartości wyraża przekonanie, że człowiek powinien poszukiwać odpowiedzi na podstawowe, nurtujące go pytania w samej naturze ludzkiej, która wie, „jak być dobrym, jak być szczęśliwym, jak być twórczym”. Oznaką niezaspokojenia potrzeb, a więc i wartości, jest choroba – w przypadku pozbawienia potrzeb, i rozwój, gdy organizm czuje się zaspokojony.

Autor postuluje, aby obok wywodzącej się od Darwina wartości przetrwania, która może być wywiedziona z potrzeb niższych, uznać istnienie „wartości wzrastania” ku pełni człowieczeństwa – większego szczęścia, pogody ducha, doświadczeń szczytowych, transcendencji, bogatszego i dokładniejszego poznania rzeczywistości.⁷⁸

Temu celowi, jak przypuszczam, służyć mają szczególnie wartości wywodzące się z potrzeb wyższych, słabszych i mniej odpornych na wyeliminowanie, ale jednocześnie pozwalających człowiekowi na doświad-

⁷⁸ Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013, s. 115–122.

czanie pełni, którą daje dopiero realizacja wartości z każdego poziomu – i tych niższych, i tych określanych jako wyższe. Jest to, jak sędzę, przykład idei komplementarności w ramach koncepcji dualizmu, kiedy to oba rodzaje wartości – niższe i wyższe – nie stoją względem siebie w opozycji, ale uzupełniają się, tworząc nową jakość i współdecydując w ten sposób o jakości ludzkiego życia. Jak można zauważyć, idea ta wpisuje się także w koncepcję edukacji holistycznej.

Ponadto warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Jeśli prawdą jest, że – jak twierdzi Abraham Maslow – „wyższe potrzeby są instynktopodobne i biologiczne, dokładnie tak samo biologiczne, jak potrzeba pokarmu”, to oznacza, że są one potencjalnie obecne w każdym człowieku i tym samym każdy człowiek jest zdolny do urzeczywistniania w swoim życiu wartości wyższych. Jeśli zasada ta nie przekłada się na realne życie jednostki, to zadaniem edukacji jest pomóc człowiekowi w ujawnieniu drzemiącej w nim potencji, a tym samym wesprzeć go w realizacji wartości wyższych na drodze do dojrzałości. Edukacja ma stymulować człowieka, uzdolnić go do odrzucenia tego, co zbędne (jak w słynnej wypowiedzi Michała Anioła), uwolnić od tego, co uniemożliwia wzrost ku dojrzałości. W praktyce oznacza to, że uprzednia realizacja potrzeb, i tym samym wartości stojących niżej w hierarchii, umożliwia urzeczywistnianie potrzeb i wartości wyższych, czyniąc je autentyczną częścią osobowości. Urzeczywistnianie wartości wyższych w sytuacji niezaspokojenia niższych, np. bezpieczeństwa, jeśli ktoś czuje się stale zagrożony, nosi znamiona nieautentyczności, nie prowadzi do wewnętrznego rozwoju i tym samym do osiągnięcia dojrzałości.

Istnienia dwupoziomowej hierarchii wartości – wyższych i niższych – stara się dowieść Piotr Brzozowski, który uważa, że podstawę jej stworzenia może stanowić zaproponowany przez Andrzeja Grzegorzycy⁷⁹ podział wszystkich wartości na witalne i duchowe. Za wartości wyższe autor uważa te, które „stanowią »wyższą postać ludzkich pragnień«, są czasowe i wieczne, a nie chwilowe; dają zadowolenie i szczęście, a nie tylko przyjemność; nadają sens innym wartościom oraz ludzkemu życiu”.⁸⁰ Dostrzega też, podobnie jak Ronald Inglehard⁸¹, związek wartości z hierarchią potrzeb Abrahama Maslowa, które są pochodną

⁷⁹ Andrzej Grzegorzycy, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983.

⁸⁰ Piotr Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości...*, *op. cit.*, s. 194–195.

⁸¹ Ronald Inglehard, *Culture shift in advanced industrial society*, Princeton, New Jersey 1990.

względem nich, tzn. wartości wynikają z potrzeb człowieka. Jak zatem twierdzi autor, „uniwersalność hierarchii wartości można by uzasadnić uniwersalnością hierarchii ludzkich potrzeb”.⁸²

Propozycja wyprowadzania hierarchii wartości z hierarchii potrzeb nosi znamiona hierarchii uniwersalnej nie tylko z uwagi na jej dychoomiczny charakter, wobec którego sam Maslow był dość sceptyczny. Również dlatego, że wykazuje zgodność z koncepcjami filozoficznymi, które akcentują dwoistość ludzkiej natury i wynikających z tego konsekwencji, m.in. u Platona. Filozof ten w *Fedonie* dokonał podziału i jednocześnie waloryzacji obu aspektów ludzkiego istnienia: „Używał kategorii duszy jako harmonii wewnętrznej i ciała jako czynnika niepokoju i złości w człowieku”⁸³, ustanawiając tym samym swoistą hierarchię wartości odnoszących się ducha i ciała, wyraźnie preferując i stawiając wyżej te pierwsze.

W kwestii hierarchii wartości, przyjmując, podobnie jak w ich typologizacji, kryterium podmiotowe, opowiadam się za podziałem na wartości niższe i wyższe wyprowadzone z hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa, dla których można odnaleźć uzasadnienie w przywoływanych rozważaniach filozoficznych. Z zastrzeżeniem jednak, że stosowanie ostrego podziału w tym zakresie nie jest ani konieczne, ani też możliwe.

Podsumowanie

Znaczenie funkcjonującego w obiegu potocznym pojęcia wartości jako czegoś pozytywnego, co nadaje sens ludzkiemu myśleniu i działaniu, sprawia, że potrafimy tworzyć wspólnoty i jednoczyć się wokół wspólnych celów, bliskie jest znaczeniu tego pojęcia w edukacji aksjologicznej.

Zróżnicowane pozostają kwestie ontologicznego statusu wartości, określenia, w czym wartości mają swoje źródło: w przedmiocie – jak głoszą obiektywiści, w ludzkich przeżyciach – jak twierdzą z kolei subiektywiści, czy też w relacji między podmiotem a przedmiotem – co starają się udowodnić zwolennicy relacjonizmu. Wartości w ujęciu obiektywnym istnieją autonomicznie, obojętnie, czy człowiek uzna ich istnienie,

⁸² Piotr Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości...*, op. cit., s. 207.

⁸³ Halina Rarot, *Człowiek zmysłowy i duchowy wobec prawdy*, [w:] *Prawda w życiu moralnym i duchowym*, red. Dorota Probućka, Kraków 2009, s. 189.

czy też – nie uzna. W ujęciu subiektywnym wartości mają swe źródło w indywidualnym odczuwaniu, niezależnie od tego, jaki jest jego charakter – pozytywny czy negatywny. Przypisane są do podmiotu, który, kierując się osobistą reakcją – emocjonalną, intelektualną bądź intuicją, przypisuje wartość przedmiotowi. Relacjonizm zakłada obiektywno-subiektywny status wartości, co oznacza, że wartość istnieje w relacji między potrzebami człowieka (podmiotu) a tymi elementami świata realnego (przedmiotami), które owe potrzeby zaspokajają.

Opowiedzenie się za którymś ze stanowisk skutkuje przyjęciem odpowiedniej koncepcji epistemologicznej, dotyczącej poznania wartości, sposobu dotarcia do niej. Istnieją dwa podstawowe sposoby poznania wartości – możemy do nich dotrzeć przez reakcje emocjonalne lub przez dociekania umysłowe, przy czym należy uwzględnić fakt, że pobudki emocjonalne pojawiają się jako pierwsze – tak w procesie rozwoju gatunku ludzkiego, jak i rozwoju jednostki. Takie postrzeganie odzwierciedla dwoisty charakter natury ludzkiej, gdzie emocje stanowią czynnik subiektywizujący, rozum zaś element obiektywizujący poznawanie świata i ustalanie relacji z otoczeniem. Poznawanie wartości – emocjonalne lub racjonalne – splata się w jednym akcie z wartościowaniem, o którym będzie mowa w kolejnych częściach książki.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe ustalenia dotyczące statusu wartości i sposobu ich poznawania, zaproponowałem, aby wartością nazywać to, co jest dla człowieka dobre i jednocześnie odczuwane jako dobre, antywartością zaś to, co jest złe i odczuwane jako złe. W obu przypadkach człowiek doświadcza wewnętrznego ponaglenia do działania – na rzecz urzeczywistnienia wartości lub też na rzecz pozytywnej zmiany w przypadku kontaktu z antywartością.

Skłonność człowieka do porządkowania świata wokół siebie, do tworzenia rozmaitych typologizacji i hierarchizacji elementów rzeczywistości ujawnia się także w przypadku wartości. Przyjmując kryterium podmiotowe, opowiedziałem się za podziałem wartości na osobiste, wspólnotowe oraz absolutne. W kwestii zaś hierarchii za najbardziej odpowiadającą celom i charakterowi pracy przyjąłem hierarchię wyróżniającą wartości niższe i wyższe. Podmiotem jest człowiek w wymiarze gatunkowym i jednostkowym z właściwą mu perspektywą postrzegania rzeczywistości.

Zaproponowane przeze mnie podziały i hierarchie wartości znajdują zastosowanie m.in. w rozważaniach na temat wspólnych wartości kulturowych.

II

URZECZYWISTNIANIE WARTOŚCI

1. Wartościowanie – ustalenia ogólne
 - 1.1. Wartościowanie a ocenianie
 - 1.2. Wartościowanie afektywne i refleksyjne
2. Wartości a działanie
 - 2.1. Czynniki warunkujące urzeczywistnianie wartości
 - 2.2. Indywidualne hierarchie wartości
 - 2.3. Wartości w kontekście cierpienia
3. Dysonans aksjologiczny – uwarunkowania i konsekwencje
 - 3.1. Natura i kultura w człowieku
 - 3.2. Wiedza i przekonania a czyny moralne
 - 3.3. Wewnętrzne konflikty wartości

Podsumowanie

1. Wartościowanie – ustalenia ogólne

Wartościowanie jest aktem, który poprzedza działanie lub zajęcie określonej postawy nawet wtedy, gdy nie do końca lub w ogóle sobie tego nie uświadamiamy. Ogólnie rzecz biorąc, polega ono na pozytywnym lub negatywnym ustosunkowaniu się do czegoś lub kogoś i oszacowaniu oraz uznaniu, czy przedmiot naszego wartościowania wart jest zabiegów, czy też zdecydujemy się go odrzucić.

Jednocześnie należy zauważyć, że wartościowanie jest – teoretycznie rzecz ujmując, w pewnym ciągu logicznym zdarzeń – poprzedzone poznawaniem wartości, które stanowi dla wartościowania podstawę. Innymi słowy: najpierw posiadamy wiedzę na temat tego, co jest dobre, a co złe, dopiero potem tę wiedzę wykorzystujemy do wartościowania elementów rzeczywistości. Sądzę jednak, że w życiu oba te akty są ze sobą ściśle powiązane, tzn. wartościowanie jest wplecione w samo poznawanie wartości. Jednocześnie poznajemy wartość i dokonujemy wartościowania, czyli przypisania tej wartości odpowiedniego znaku – dodatniego lub ujemnego.

Władysław Stróżewski zauważa, że „chcąc zrozumieć [akt wartościowania – G. Ż.], trzeba wziąć pod uwagę aksjologiczne przygotowanie [podmiotu – G. Ż.], a więc wiedzę dotyczącą wartości, jego kulturę, smak, preferencje i zdolność ich uzasadniania, ale także jego ograniczenia dotyczące każdego z tych warunków. Subiektywizm wartościowania zdaje się tym większy, im tych ograniczeń jest więcej”.⁸⁴

Jak rozumiem, predyspozycje i ograniczenia jednostki związane z wartościowaniem mają wpływ na sam akt, a warunkiem wyzwania się z subiektywnego podejścia do wartościowania jest „aksjolo-

⁸⁴ Władysław Stróżewski, *Wprowadzenie*, [w:] Jadwiga Puzynina, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Warszawa 2013, s. 12.

giczne przygotowanie”, które można by określić także mianem edukacji aksjologicznej.

Z kolei Karol Kotłowski zwraca uwagę na fakt, że „wolność, będąca sama wartością, tkwi u podstaw wszelkiego rodzaju wartościowania”.⁸⁵ Podobne podejście możemy znaleźć w poglądach Józefa Kozielskiego, który jest zdania, że „człowiek – jako samodzielny podmiot – nie tylko gromadzi i organizuje wiedzę o przyrodzie, kulturze, grupach ludzkich i własnym »ja«, ale również wartościuje rzeczy, dzieła literackie, instytucje społeczne czy swoje osiągnięcia zawodowe. Zatem nie tylko opisać świat, ale również go ocenia”.⁸⁶

Dokonanie wartościowania wymaga zastosowania określonego kryterium, które może być wyrażane słownie lub też przez zachowanie podmiotu. Owym kryterium oceny są właśnie wartości: „W toku życia społecznego – jak uważa Konstanty Lech – ludzie odnajdują, uznają i określają różne wartości: poznawcze, moralne i estetyczne, z punktu widzenia których oceniają oni wszelką działalność społeczną, działania i produkty działalności ludzkiej”.⁸⁷ Samo pojęcie wartościowania może dotyczyć różnych aktów – tak przynajmniej twierdzi Stanisław Kamiński. Są to według niego: rozpoznawanie, wyobrażanie, wybieranie lub preferowanie czegoś, kwalifikowanie czegoś jako wartościowe lub przeżywanie wartości.⁸⁸

Kazimierz Popielski wyraża przekonanie, że „człowiek nie może żyć pełnią egzystencji bez wartości i wartościowania. Jest to sytuacja naturalna ludzkiego bycia i właściwa jego stawaniu i spełnianiu się”.⁸⁹ Człowiek jest bowiem podmiotem wartościującym, ale też formułującym kryteria wartościowania: „Spełnia jakieś funkcje czy czynności aksjologiczne – jak twierdzi autor – ale szuka dla tych aktywności wielorakich uzasadnień intelektualnych, emocjonalno-uczuciowych oraz przeżywa je w formie doświadczeń egzystencjalnie znaczących”. Jego zdaniem, dominacja określonego zespołu kryteriów wartościowania w konkretnej sytuacji „jest wykładnikiem psychologicznej dojrzałości i jej psycho-

⁸⁵ Karol Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 32.

⁸⁶ Józef Kozielski, *Koncepcje psychologiczne...*, *op. cit.*, s. 197.

⁸⁷ Konstanty Lech, *System nauczania*, Warszawa 1964, s. 234.

⁸⁸ Stanisław Kamiński, *Jak uporządkować...*, *op. cit.*, s. 20.

⁸⁹ Kazimierz Popielski, *Noopsychosomatyka: propozycja nowego podejścia diagnostyczno-terapeutycznego*, „Przegląd Psychologiczny” 1999, t. 42, nr 4, s. 36.

duchowych dążeń i odniesień”.⁹⁰ Natomiast psycholog wyklucza w tym wypadku okazjonalność i przypadkowość.

Warto przy okazji przypomnieć, że znaczący wkład do badań nad wartościami i wartościowaniem wnoszą językoznawcy. Zajmują się językiem jako narzędziem służącym nie tylko do nazywania wartości, ale też do wartościowania elementów rzeczywistości duchowej i materialnej.

Badania nad interpretacją rzeczywistości przez jednostki i grupy można prowadzić, posługując się metodologią językowego obrazu świata. Jerzy Bartmiński twierdzi, że „językowy obraz świata jest zależny (wywodliwy, pochodny) od założonego, w sposób jawny lub ukryty, systemu wartości”. Językowy obraz świata jest – jak twierdzi ten autor – „zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości, dającą się ująć w postaci sądów o świecie”. Poznając te sądy o świecie, poznajemy jednocześnie wartości bliskie jednostce. W związku z powyższym w językowym obrazie świata szczególne miejsce zajmują wartości, za które Jerzy Bartmiński uważa „to, co w świetle języka i kultury ludzie przyjmują za cenne”, a w szczególności „cechy rzeczy, ale też same rzeczy – w tym też byty pojęciowe, postawy, stany i sytuacje, zachowania, funkcjonujące jako ‘przewodnie idee’, będące przedmiotem dążeń, chęci posiadania, motywujące postawy i zachowania ludzi, także inspirujące ich do działania”.⁹¹

Analizując język, którym posługuje się konkretna osoba, możemy czerpać informacje, czy określony desygnat stanowi dla niej jakąś wartość – pozytywną lub negatywną – czy też nie. Badając język, którym posługuje się jednostka, można poznać jej świat wartości, jej system wartości osobistych. Jednostka postrzega świat przez pryzmat wartości, zarówno tych przez siebie deklarowanych, jak i tych rzeczywiście realizowanych. Tak interpretuje rzeczywistość, jak pozwala jej na to jej system wartości. Postrzeganie świata, jego obraz ukształtowany w każdej jednostce z osobna, jest więc w pewien sposób zdeterminowane przez osobiste wartości. Poznając język konkretnej osoby, dowiadujemy się, jaki system wartości jest jej bliski. Podobnie rzecz ma się z dyskursem, czyli wypowiedziami na określony temat funkcjonującymi w przestrzeni publicznej. Poddając analizie dyskurs na określony temat, możemy wyodrębnić grupy związane z konkretną ideologią, poznać bliskie im wartości, sposób widzenia i interpretowania świata, wartościowania zjawisk w tym

⁹⁰ Kazimierz Popielski, *Noopsychozomatyka...*, *op. cit.*, s. 20–21.

⁹¹ Jerzy Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 133.

świecie funkcjonujących. Już w słowach, których używamy do opisywania świata, zawarte jest wartościowanie, odzwierciedlające nasz stosunek do przedstawianych osób, rzeczy, wydarzeń czy zjawisk.

1.1. Wartościowanie a ocenianie

Często wartościowanie i ocenianie traktuje się jako synonimiczne określenia tego samego zjawiska, co wydaje się nie do końca słuszne. Niektórzy badacze nie zgadzają się z takim podejściem. Na przykład Władysław Stróżewski rozróżnia te pojęcia, twierdząc, że ocenianie „najczęściej [w przeciwieństwie do wartościowania – G. Ż.] odwołuje się do skali zewnętrznej wobec badanej wartości, ustalając wedle tej właśnie, często arbitralnie wybranej skali, wysokość wartości”.⁹² Podobnie odnosi się do tej kwestii Czesław Matuszewicz, który odróżnia wartościowanie od oceniania, uważając, iż „poznanie procesu oceniania jest niezbędnym do rozumienia wartościowania”. Wartości są reprezentowane przez osobę lub rzecz, zatem „wartościując, czyli wybierając wartość określonego typu, osobnik musi ją wyróżnić, a więc przypisać ją komuś lub czemuś, następnie dokonać wyboru wobec obiektów konkurencyjnych”. Takie rozumienie wartościowania jako wyboru polega na ustaleniu wartościowości obiektu, co dokonuje się przez proces oceniania, będący niejako niższym etapem wartościowania.⁹³ Samo „wartościowanie nie jest logicznym rachunkiem walorów, lecz przebiega pod silnym wpływem uczuciowym osobnika wartościującego”.⁹⁴ Badacz akcentuje rolę i znaczenie emocji, wykluczając jednocześnie wpływ czynników racjonalnych.

Różnicę między wartościowaniem a ocenianiem zauważa też Piotr Brzozowski, dla którego „słowo »wartościowanie« powinno oznaczać odwoływanie się, również przy wydawaniu ocen, do wartości akceptowanych przez osobę (wartości osoby), podczas gdy słowo »ocenianie« oznaczałoby techniczną czynność oszacowywania ilości czy natężenia jakiejś cechy”. Dostrzega on pewną zbieżność własnego rozumienia pojęcia wartościowania z koncepcją Maxa Schelera, według którego „sądy wartościujące to myślowe określenie stanu realizacji wartości w danej sytuacji”. Zdaniem Piotra Brzozowskiego w ocenie określonych zacho-

⁹² Władysław Stróżewski, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 12.

⁹³ Czesław Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa–Poznań 1975, s. 79–80.

⁹⁴ *Ibidem*, s. 92.

wań i ich rezultatów duży udział mają wartości osobiste. Dla przykładu osoba ceniąca uczciwość będzie pozytywnie oceniała działania uczciwe, a negatywnie – nieuczciwe.⁹⁵ Na świat patrzymy i dokonujemy wartościowania jego elementów zawsze z perspektywy Ja.

Jak wynika z powyższych koncepcji, wartościowanie ma bezpośredni związek z podmiotem, z konkretnym człowiekiem, który „myślą, mową lub czynkiem” przypisuje osobie, rzeczy, miejscu czy zjawisku określoną wartość lub jej brak. Ocenianie zaś odwołuje się do kryteriów zewnętrznych, w jakiejś mierze zobiektywizowanych. O ile wartościowanie nie zawsze jest zjawiskiem świadomym, o tyle ocenianie uświadamiamy sobie w pełni. W akcie wartościowania dominują czynniki emocjonalne, przy ocenianiu ważniejsze stają się czynniki racjonalizujące.

1.2. Wartościowanie afektywne i refleksyjne

Człowiek jako byt fizyczno-duchowy w akcie wartościowania nie kieruje się jedynie emocjami, ale też rozumem, jak również wolą. Zdaniem Konstantego Lecha „przy ocenianiu rzeczy i zjawisk oraz określaniu wartości – czynnościom poznawczym towarzyszą przeżycia o charakterze emocjonalno-wolicjonalnym. To przenikanie przeżyć, ocen, wartości i powinności do procesów i wytworów życia społecznego uwydatnia ich charakter humanistyczny”.⁹⁶

Połączenie czynników uczuciowych i zależności wartościowania od woli oraz racjonalności jednostki poszerza perspektywę ich oglądu, chociaż z pedagogicznego punktu widzenia określa ją jako ‘przeżycie’, a więc pewien stan psychiczny, emocjonalny, wywołany czynnikami różnego pochodzenia. Jak można zatem zauważyć, ludzkie wartościowanie może opierać się na dwóch rodzajach reakcji – racjonalnej bądź emocjonalno-wolicjonalnej.

Maria Jarymowicz, powołując się na pracę Antonia Damasia⁹⁷, twierdzi, że „poznanie i wartościowanie zachodzi pierwotnie na poziomie nieświadomym [umysłu], a w dalszej kolejności dochodzi lub nie

⁹⁵ Piotr Brzozowski, *Wzorcowe hierarchie...*, *op. cit.*, s. 124.

⁹⁶ Konstanty Lech, *System nauczania...*, *op. cit.*, s. 234.

⁹⁷ Antonio R. Damasio, *Emotions and Feelings. A Neurobiological Perspectives*, [w:] *Emotions and Feelings. The Amsterdam Symposium*, red. A.S.R. Manstead, N. Frieda, A. Fischer, Cambridge 2004, s. 49–57.

dochodzi do przetwarzania informacji świadomego, wymagającego aktywizacji ośrodków korowych”.⁹⁸ Każda zewnętrzna stymulacja jest dekodowana w ośrodkach podkorowych, gdzie powstaje odpowiednia do niej reakcja emocjonalna (afektywna). Człowiek może zareagować na taki bodziec, zanim go świadomie rozpozna. Jedynie w przypadku słabych reakcji afektywnych wartościowanie zależy od późniejszego, świadomego już, rozpoznania. Mimo dostrzegania pierwotności afektów (silnych w wartościowaniu) autorka jest przekonana, że nasza świadomość pełni szczególne funkcje „w powiązaniu z refleksją nad sobą i światem”. Powołując się na badania Andrzeja Gołębia i Janusza Reykowskiego⁹⁹, podaje, że w kwestii reguł rządzących wartościowaniem szczególną rolę pełni świadomość powiązana z refleksją. W umyśle ukształtowały się bowiem odpowiednie, stabilne standardy poznawcze, które opierają się na kulturowych, dość trwałych pojęciach dobra i zła. Jeśli takie standardy nie istnieją z powodu wadliwej socjalizacji norm kultury, to wówczas wartościowanie opiera się głównie na chwiejnych, niestabilnych przesłankach afektywnych.¹⁰⁰

Janusz Reykowski, poszukując odpowiedzi na pytanie, jak powstają owe poznawcze standardy wartościowania, tzn. „dzięki czemu schematy poznawcze nabywają pozytywności lub negatywności i jakim zmianom rozwojowym one podlegają”, wskazał na trzy różne źródła.

Pierwsze to źródło organizmalne, które opiera się na „wrodzonej wrażliwości afektywnej na pewne bodźce sensoryczne i pewne konfiguracje percepcyjne”. Następnie dodaje, że „dzięki afektywnym reakcjom powstającym w trakcie realizacji czynności odpowiednie schematy poznawcze zostają nasycone treściami afektywnymi, przekształcając się w standardy ewaluatywne”. Wartościowanie opiera się zatem na ukształtowanych przez czynniki emocjonalne reakcjach cielesnych. Z tego źródła wywodzą się standardy hedonistyczne.

Drugie ze źródeł – społeczne – powstało w wyniku wpisania schematów poznawczych przez interakcję społeczną, stąd pochodzą standardy normatywne, „zawierające w sobie społecznie zdefiniowaną treść pozytywną lub negatywną”.

⁹⁸ Maria Jarymowicz, *O wartościowaniach bezwiednych i refleksyjnych*, [w:] *Ideaty nauki i konflikty wartości*, red. Ewa Chmielecka, Jerzy Jedlicki, Andrzej Rychard, Warszawa 2005, s. 176.

⁹⁹ Andrzej Gołąb, Janusz Reykowski, *Studia nad rozwojem standardów ewaluatywnych*, Wrocław 1985.

¹⁰⁰ Maria Jarymowicz, *O wartościowaniach...*, *op. cit.*, s. 179.

W trzecim źródle – poznawczym – kryteria ocen pochodzą ze struktur poznawczych, stąd określenie „standardy poznawcze”. Autor sięga tu do koncepcji Jeana Piageta na temat poznawczych reprezentacji przedmiotów fizycznych i społecznych, które tworzą układy równowagi. Informacje docierające do jednostki są w stanie tę równowagę podtrzymać lub zakłócić, wzbudzając w ten sposób afekt pozytywny lub negatywny.¹⁰¹

Maria Jarymowicz, nawiązując do koncepcji Reykowskiego i broniąc swojego stanowiska o ścisłym powiązaniu treści emocjonalnych i intelektualnych, sądzi, że w obrębie każdego ze źródeł standardy mogą mieć genezę afektywną bądź intelektualną, co oznacza, że „w uzasadnieniu ocen odwołujemy się do kryteriów, które uprzednio wyartykułowaliśmy, kierując się emocjonalnym doświadczeniem bądź wiedzą i przemyśleniami”. Pierwsze z nich, czyli kryteria o genezie afektywnej, mają swoje źródło w doznaniach i odczuciach, a kryteria dobra i zła stanowią pochodną komfortu lub dyskomfortu związanego ze stanami cielesnymi, relacjami społecznymi czy też „dysonansem lub jego brakiem w obliczu napływających informacji”.¹⁰² Jak twierdzi autorka, stopień stałości mechanizmów wartościowania refleksyjnego oraz siła determinacji zachowania „jest zdecydowanie niższa, niż to ma miejsce w przypadku mechanizmów wartościowania afektywnego”. Dzieje się tak dlatego, że „standardy oceniania, powstałe w wyniku deliberacji, podlegają zmianie pod wpływem rozwoju struktur pojęciowych i dalszych refleksji”.¹⁰³ Jednostka może rozwijać ten mechanizm lub go zatracać, jeśli ważniejsze staje się wartościowanie afektywne. Chociażby dlatego, że zarówno w rozwoju gatunkowym człowieka, jak i w rozwoju jednostki pojawia jako pierwsze.

Proponuję zatem następujące rozumienie pojęcia wartościowania: akt, często wyrażony słownie lub w inny sposób, w którym, na podstawie przesłanek emocjonalnych i racjonalnych, przypisujemy wartość – pozytywną bądź negatywną – określonym elementom rzeczywistości: osobie, rzeczy, zjawisku, wydarzeniu, zwierzęciu itd.

¹⁰¹ Janusz Reykowski, *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. Janusz Reykowski, Nancy Eisenberg, Ervin Staub, Wrocław 1990, s. 37; zob. też: idem, *Standardy ewaluacyjne: geneza, zasady funkcjonowania, rozwój (zarys modelu teoretycznego)*, [w:] Andrzej Gołąb, Janusz Reykowski, *Studia...*, *op. cit.*, s. 12–49.

¹⁰² Maria Jarymowicz, *O wartościowaniach...*, *op. cit.*, s. 180.

¹⁰³ Por. *ibidem*, s. 180.

2. Wartości a działanie

Relacja zachodząca między wartościami i działaniem należy do podstawowych zagadnień w edukacji aksjologicznej. Samo istnienie wartości moralnych nie miałoby większego sensu, gdyby nie perspektywa działania, które włącza tę wartość w życie konkretnej jednostki czy wspólnoty.

Max Scheler uważał, że istnieją dwa rodzaje powinności: powinność bycia i uwarunkowana nią powinność działania. Ponadto był przekonany, że wartości moralne, z których każda stanowi wartość osobową, powstają w momencie realizacji przez osobę wartości wyższych, a nie niższych, wartości należącej „do wyższego poziomu przed wartością należącą do niższego poziomu czy też przedkłada tę pierwszą nad drugą”. Powinność moralna – jak twierdzi Scheler – zawarta jest w odpowiedzi człowieka na wartości. Podobnie myślał Nicolai Hartmann, dla którego niektóre wartości „mają znaczenie moralne i przynaglają do działania – wartościom tym odpowiada powinność działania”. Człowiek odpowiada za swoje wolne akty osobowe i to stanowi „kluczową cechę [jego – G. Ż.] życia moralnego”.¹⁰⁴

Życie każdego człowieka jest nieodłącznie związane z działaniem, przekształcaniem siebie i świata wokół. Działanie – jak czytamy u Victora Frankla – „przemienia ostatecznie możność w rzeczywistość, potencję – w akt”.¹⁰⁵ Realizuje wartości ukryte w naszych myślach i słowach. Andrzej Grzegorzczak twierdzi wręcz, że „cała energia ludzkiego postępowania płynie z przeżycia wartości”.¹⁰⁶ Siła wartości może się ujawniać w satysfakcji z wcielenia jej w życie, z osiągnięcia zamierzonego celu, ale może objawiać się frustracją, która zazwyczaj towarzyszy porażce.

Kwestia relacji między wartością a działaniem zawarta jest także w definicji wartości sformułowanej przez Gerharda Kloskę na gruncie nauk społecznych. Autor uważa, że wartości są „przedmiotami lub cechami przedmiotów, do których ludzie się jakoś ustosunkowują i które oddziałują na ludzi, wpływając także na ich zachowania”. Artykułuje również ścisły związek wartości i działania. Działanie to może przejawiać się w formie słownej bądź w formie określonych zachowań. Jego węższa definicja zakłada, że „wartościami są przedmioty ludzkich

¹⁰⁴ Vernon J. Bourke, *Historia etyki*, op. cit., s. 243.

¹⁰⁵ Victor E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1976, s. 66.

¹⁰⁶ Andrzej Grzegorzczak, *Mała propedeutyka filozofii naukowej*, Warszawa 1989, s. 51.

dażeń”¹⁰⁷, poza tym zawiera też w sobie potrzebę zajęcia określonej postawy lub wykazania aktywności w celu osiągnięcia wartości.

Warto przy okazji zwrócić uwagę na relacje między wartościami, postawami i zachowaniem człowieka. Przyjmując trójczynnikową koncepcję postawy według Gordona Allporta, jako pewną względnie trwałą dyspozycję człowieka do reagowania w określonych sytuacjach, w skład której wchodzi komponenty – poznawczy, emocjonalny i behawioralny, należy zauważyć, że Allport traktuje zachowanie jako immanentną cechę postawy. Natomiast z licznych badań empirycznych przywołanych przez Piotra Brzozowskiego wynika, że wartości nie wyznaczają zachowania bezpośrednio, nie determinują go. Oznacza to, że wartości, będąc jednym z ważniejszych czynników wyznaczających postawy, bezpośrednio wpływają na postawy, a te dopiero na zachowanie.¹⁰⁸

Podobną perspektywę – w rozumieniu wartości domagających się realizacji – przyjmuje Jan Szczepański, który uważa wartość za „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”.¹⁰⁹

W tym ujęciu wartości nie tyle wpływają na zachowanie, ile je wręcz wymuszają, korzystając z fundamentalnej zasady, że pełnią istotną rolę w życiu jednostek i zbiorowości. U podstaw takiego stanowiska leży – jak sądzę – przekonanie, że realizujemy przede wszystkim te wartości, które są dla nas ważne, które w sposób indywidualny i autonomiczny wybieramy. W ten sposób ujawnia się nasze „Ja realne” i „Ja idealne”. Jednak zdarzają się także działania, do których jednostka czuje się zobligowana pod wpływem różnych czynników, np. związanych z dominującą ideologią, swoją rolą społeczną, rodzinną czy inną, ujawniając tym samym swoje „Ja powinnościowe”.

Z powyższych rozważań wynika, że wartości stanowią najważniejszy czynnik, który wpływa na postępowanie jednostki, niezależnie od tego, czy posiada ona świadomość w tym względzie, czy też nie. Działanie objawia się w postaci przyjęcia określonej postawy, ujawniającej stosunek człowieka do życia lub wybranego aspektu rzeczywistości oraz

¹⁰⁷ Gerhard Kloska, *Pojęcia, teorie i badania...*, op. cit., s. 25.

¹⁰⁸ Piotr Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości...*, op. cit., s. 115–130.

¹⁰⁹ Jan Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967, s. 58.

zachowania – słownego bądź fizycznego. Wartości uzyskują w działaniu wymiar indywidualny, ogólne hasło staje się konkretną rzeczywistością, a deklaracja przekształca się w dzieło.

2.1. Czynniki warunkujące urzeczywistnianie wartości

Aktywność człowieka mająca na celu wcielanie w życie własnych ideałów, określane często jako „działanie w imię wartości”, nie jest założeniem oczywistym. Nie dzieje się automatycznie tylko dlatego, że wartości wyższe uznaje się za podstawę świata człowieka, za właściwość jedynie temu światu przypisywaną. Stałość systemu wartości i jego konsekwentna realizacja wymaga – jak wiemy – znacznego wysiłku ze strony człowieka. Warunkiem realizacji wartości jest zatem osobiste postanowienie, pozytywna odpowiedź człowieka na wskazaną wcześniej „powinność działania”. Victor Frankl ujmuje rzecz następująco: „Realizację wszelkich wartości, każdego czynu etycznego musi poprzedzać decyzja, postanowienie”.¹¹⁰

Władysław Stróżewski uważa, że aby doszło do urzeczywistniania wartości, muszą być spełnione określone warunki, w tym „świadomość moralna, świadomość istnienia wartości, ich jakości i hierarchii, a także potrzeby ich realizowania”. Ponadto autor wymienia dynamizm podmiotowy, wolność wewnętrzną i zewnętrzną oraz momenty wolitywne, które wyrażają chęci osoby do realizacji wartości, a także momenty emocjonalne, potwierdzające, że dążenie do realizacji wartości nie jest dla jednostki czymś obojętnym.¹¹¹

Warunkiem zaistnienia wartości jest nie tylko fakt ich twórczego odkrywania, ale też – jak twierdzi Maria Gołaszewska – określone przeżycia, działania i postawy wobec tych wartości – internalizacja, realizacja i aktualizacja, które „spełniają się w obrębie złożonej sytuacji aksjologicznej”.¹¹²

Procesowi internalizacji podlegają wartości zastane, tzn. takie, które funkcjonują już w grupie społecznej jako system wartości akceptowanych przez ogół. Jednostka adaptująca się do życia w grupie stopniowo wdraża te wartości i przekonania – czyniąc je stopniowo skład-

¹¹⁰ Victor E. Frankl, *Homo patiens*, op. cit., s. 66.

¹¹¹ Władysław Stróżewski, *Trzy moralności*, „Znak”, nr 284, luty 1978, s. 155–161.

¹¹² Maria Gołaszewska, *Istota i istnienie...*, op. cit., s. 99–100.

nikiem swojej osobowości.¹¹³ Można dodać, że wprowadzanie człowieka w świat wartości obowiązujących w grupie odbywa się często pod presją owej grupy.

Istotna w życiu, w życiu jednostki czy w życiu społeczności, jest realizacja wartości, którą Maria Gołaszewska rozumie jako „działania prowadzące do ukonkretnienia wartości, spotęgowania ich, uwzględniające ich istnienie, ich funkcjonowanie w świecie ludzkim; zatem wcielanie ich w życie”. Wartości mają charakter powinnościowy, który wynika z różnicy między wartościami a faktami – wartości potrzebują człowieka, utwierdzając jednocześnie jego istnienie, „nie mogą zaistnieć samoczynnie, udział człowieka jest tu niezbędny”. Autorka powtarza za Ingarde- nem i wcześniejszymi myślicielami, jak Scheler i Hartmann, że wartość „domaga się” realizacji, a wymóg ten dotyczy w różnym stopniu różnych ludzi, a także posiada różną siłę zależnie od tego, jakie wartości wcho- dzą w grę.¹¹⁴ A zatem realizacja jest możliwa, jeśli mamy do dyspozycji pewne wzory zachowań wartościotwórczych i „wzory przedmiotów będących nosicielami wartości”.¹¹⁵ Realizacja wybranej wartości, ewentu- alnie pewnego abstrakcyjnego systemu, polega na jej ukonkretnieniu, czyli na „powstawaniu przedmiotów, sytuacji, stanów rzeczy, określo- nych przemian osobowościowych, społecznych itp”.¹¹⁶ Do czynników in- telektualnych, które – oprócz woli i intencji – niezbędne są w urzeczy- wistnieniu wartości, Gołaszewska zalicza „władze poznawcze, zdolność do refleksji, przewidywania skutków własnych poczynań, zdolność roz- poznawania sytuacji, wczuwania się w drugiego człowieka i rozumienia go, umiejętność rozpoznawania jego zamiarów, potrzeb, osobowości”. Człowiek realizujący wartości powinien posiadać też „zdolność i umie- jętność wnikania w tajniki swoich własnych intencji i zamierzeń”.¹¹⁷

Autorka twierdzi, że aby czynić dobro rzeczywiste, a nie tylko za- mierzone, oprócz woli potrzeba też decyzji, zdolności przewidywania skutków własnych działań czy pewnych sprawności intelektualnych.¹¹⁸ Warunki te z oczywistych powodów przynależą do jednostki, która ma wolę zrobienia czegoś dobrego. Jednak to za mało, realizacja intencji wymaga bowiem czegoś więcej, do czego konkretny człowiek może po

¹¹³ *Ibidem*, s. 86, 100.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 87.

¹¹⁵ *Ibidem*, s. 89.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 100.

¹¹⁷ *Ibidem*, s. 52.

¹¹⁸ *Ibidem*, s. 39.

prostu nie mieć predyspozycji – chodzi tu m.in. o wyobraźnię czy rozwinięty intelekt. Sądzę, że takie podejście niejako eliminuje z grupy czyniących dobro te osoby, które nie posiadają odpowiedniego potencjału osobowościowego. Gołaszewska zastanawia się też nad realizacją konkretnych rodzajów wartości: moralnych i osobowych. Wartości moralne wcielają się w życie przez czyny i działania, zaś wartości osobowe przez odpowiednią organizację życia osoby, sprzyjającą „rozwojowi, wzbogacaniu wewnętrznego świata”. Kontynuując swoje rozważania, autorka stwierdza, że realizacja wartości „to poszukiwanie prawdy i harmonii wewnętrznej, to odrzucanie zakłamania w imię autentyczności i zgodnego współżycia z innymi”.¹¹⁹

I wreszcie aktualizacja wartości, która polega na uświadomieniu sobie ich istoty i istnienia, na zrozumieniu, że „uobecnianie intencjonalne wartości jest warunkiem koniecznym ich zaistnienia w antroposferze”, że są realnym – jakkolwiek niematerialnym – komponentem ludzkiego świata.¹²⁰ Działanie polegające na wcielaniu wartości w życie należy do zadań człowieka, które stanowią istotny, twórczy element bycia w świecie i przekształcania świata.

Władysław Cichoń z kolei wskazuje na trzy grupy warunków, których spełnienie jest konieczne, aby wartości moralne zrealizowały się w życiu konkretnego człowieka. Są one „nierozzerwalnie związane z indywidualnymi ludźmi, zaś istnienie ich ma swoje źródło w decyzjach i czynach osobowego ludzkiego Ja”. Pierwsza grupa dotyczy uwarunkowań płynących ze świata jako przestrzeni ludzkiej działalności, druga – warunków, które musi spełnić sam człowiek, trzecia zaś „wyznacza okoliczności sprzyjające rozwojowi moralnemu człowieka”. Świat, jako przestrzeń aktywności człowieka, powinien dla niego „posiadać nieobojętny wartościowo charakter”, co oznacza możliwość działalności na rzecz urzeczywistniania wartości w ogóle. Wiąże się z tym również „wykluczenie radykalnego determinizmu w strukturze świata”, co oznacza możliwość wyznaczenia dla podmiotu pola aktywności, aby realne było urzeczywistnienie twórczej aktywności jednostki w zakresie wartości moralnych. Druga ze wspomnianych powyżej grup dotyczy samego podmiotu działającego, który „musi móc działać i wyrażać w ten sposób swoje wewnętrzne potrzeby i zamierzenia”. Ponadto wartości mogą być realizowane tylko w wolności oraz ze świadomo-

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 89.

¹²⁰ *Ibidem*, s. 100.

ścią własnych „intencji, zamierzeń i czynów”, zakładających znajomość wartości moralnych. Dla autora fundamentalnym warunkiem jest jednak wewnętrzna odpowiedzialność podmiotu działającego za własne decyzje i postępowanie. Wskazane wcześniej warunki o charakterze przedmiotowym i podmiotowym nie wystarczą jednak, aby urzeczywistniać wartości moralne. Potrzebne jest również spełnienie uwarunkowań dotyczących sfery wychowawczej, a mianowicie systematyczne wdrażanie do realizacji wartości i odpowiednie ku temu kształtowanie charakteru, a także „budzenie wrażliwości sumienia i stałego samokrytycyzmu moralnego, ciągle pogłębianie i rozszerzanie wiedzy o wartościach”.¹²¹ Wskazane przez autora trzy sfery, tj. świat, człowiek i edukacja, wydają się konieczne z punktu widzenia urzeczywistniania wartości, a ponadto każda z tych sfer musi spełniać określone wymagania.

Bliska realiom naszego codziennego życia jest też opinia Bogdana Wojciszke, który stwierdza, że „rozbieżność między ludzkimi deklaracjami i dyspozycjami (cechami osobowości, postawami, wartościami) a działaniami jest zwykle na tyle duża, iż zniechęca do prostego poglądu, jakoby wiara człowieka w coś prowadziła w sposób nieunikniony do wprowadzenia owej wiary w czyn”. Jak twierdzi autor, tylko od niektórych osób można oczekiwać postępowania zgodnego z deklarowanymi wartościami. Może mieć to miejsce w przypadku, kiedy system wartości osobistych, konstytuujących Ja idealne, tworzy „rzeczywistą (zorganizowaną i stabilną) hierarchię preferencyjną” i dodatkowo ta hierarchia preferencyjna musi zostać „zaktywizowana i użyta przez podmiot do zdefiniowania znaczenia wyborów behawioralnych, jakie stawia przed nim konkretna sytuacja lub jakie sam podmiot w danej sytuacji formułuje”.¹²²

Czynnikiem warunkującym urzeczywistnianie wartości jest nie sama wiara w coś, ale przede wszystkim osobiste predyspozycje i osobisty wybór. Aby wcielić wiarę w czyn, jednostka musi podjąć autonomiczną, wolną decyzję o urzeczywistnieniu wyznawanych wartości w określonych warunkach, dopiero wtedy możemy mówić o zgodności między wartościami wyznawanymi a realizowanymi. Można przypuszczać, że wartości jedy-

¹²¹ Władysław Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 54–57.

¹²² Bogdan Wojciszke, *System wartości osobistych a zachowanie*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki...*, op. cit., s. 222.

nie deklarowane nie mają większego znaczenia dla zachowania człowieka w konkretnej sytuacji. Uważam jednak, że nawet pozostające w sferze ideałów wartości deklarowane stanowią pewien potencjał, do którego można się odwołać w działalności edukacyjnej i pomóc je wychowankom zmaterializować w postaci uczynków. Deklaracje – jeśli tylko są szczere – ukazują bowiem to, co jest dla konkretnego człowieka ważne.

Aspekt indywidualnej akceptacji wartości, konieczny do ich urzeczywistnienia, akcentuje także Kazimierz Obuchowski, który stwierdza, że „o kulturze możemy mówić dopiero wówczas, gdy jakaś, co najmniej jedna jednostka ludzka akceptuje dane wartości i stanowią one dla niej kryteria oceny jej samej i jej działań”. Niezgodność własnych działań lub właściwości ze standardami kultury już zaakceptowanymi przez jednostkę skutkuje sankcjami psychologicznymi „w postaci nieprzyjemnego poczucia obniżenia swojej wartości, z czym nieraz łączy się zmiana samooceny, dyskomfortu uczuciowego lub wyrzutów sumienia”.¹²³ Zatem nawet jeśli jakiś zespół wartości dominuje w danej kulturze, to każda z tych wartości z osobna powinna podlegać indywidualnej, podjętej w poczuciu wolności decyzji i akceptacji – inaczej pozostajemy jedynie w sferze deklaracji, które nie mają szansy na wdrożenie, stając się źródłem frustracji.

Przechodzenie od słów do czynów powinno spełnić jeszcze inny warunek, który Maria Jarymowicz formułuje następująco: „Kiedy jakaś idealna wizja zagnieździ się w czyimś umyśle [...], może przez całe życie nie stać się źródłem żadnego zachowania, bo lokata uczuć nie jest warunkiem wystarczającym budowania programów działań. [...] Nawet jeśli ideały wywołują pragnienie angażowania się na ich rzecz, nie stanie się nic dopóty, dopóki podmiot nie dostrzeże pola własnej aktywności – nie zada sobie pytania, czy takie pole istnieje [...] i na czym własne zachowanie mogłoby polegać”.¹²⁴

Możemy żyć ideałami, chęcią przemiany świata i samych siebie, jednak nie jesteśmy w stanie uczynić ani jednego kroku w oczekiwanym kierunku, jeśli nie będziemy wiedzieli, jak przekroczyć dystans między myśleniem i marzeniami a działaniem na rzecz ich urzeczywistnienia. Przejście od wartości do działania wydaje się sprawą oczywistą do-

¹²³ Kazimierz Obuchowski, *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2 (16–17), s. 41.

¹²⁴ Maria Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości – szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa 2008, s. 145.

piero wtedy, gdy potrafimy osobiście, indywidualnie odpowiedzieć nie tylko na pytanie, dlaczego mamy to uczynić, ale również – w jaki sposób mamy to zrobić. Jednym z warunków urzeczywistniania wartości jest więc – jak sądzę – znalezienie własnego miejsca w świecie. Miejsca, które pozwoli nam rozwinąć aktywność na rzecz realizacji zaakceptowanych przez nas wartości. Z wartościami zapoznajemy się i mamy możliwość ich internalizacji w trakcie wychowania rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego oraz własnych doświadczeń życiowych. Przystajemy je dzięki kulturze, w której żyjemy, począwszy od rodziny, przez okres szkolny, po dorosłość i własne wybory.

2.2. Indywidualne hierarchie wartości

Indywidualny i zhierarchizowany świat wartości człowieka kształtuje się w konkretnej kulturze. Na poziomie ogólnym kulturę określa wspólnota, np. narodowa lub etniczna, do której przynależymy, a na bardziej szczegółowym – najbliższe otoczenie: rodzina czy środowisko pozarodzinne, w którym funkcjonujemy. Świat naszych wartości osobistych wpisuje się w świat wartości wspólnotowych. Każdy ma jednak prawo do tego, aby spośród całego dziedzictwa kulturowego wybrać te wartości, które będzie realizował w swoim życiu, tworząc w ten sposób indywidualną ich hierarchię.

Do czynników kształtujących indywidualny świat wartości Henryk Borowski zalicza m.in. wychowanie, stan zamożności, pochodzenie społeczne, wiek oraz płeć.¹²⁵ Kazimierz Denek twierdzi z kolei, że to sam człowiek „tworzy sobie, dzięki doświadczeniu, hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań”.¹²⁶ Doświadczenie to może mieć jednak różne wymiary i znaczenie, a także różny wpływ na życie jednostki. Tadeusz Mądrzycki jest przekonany, że istnieją „dwa główne źródła wartości i norm, którymi kieruje się jednostka”. Jako pierwsze źródło wskazuje doświadczenie innych osób, często w praktyce jest to doświadczenie wielu pokoleń, które człowiek poznaje w procesie socjalizacji, w trakcie realizacji własnych potrzeb, zaś drugim źródłem – jest osobiste doświadczenie jednostki. Autor jest zdania, że oba te źródła mają różny wpływ na zachowanie – wartości nabyte w wyniku wła-

¹²⁵ Henryk Borowski, *Wartość jako przeżycie...*, *op. cit.*, s. 180.

¹²⁶ Kazimierz Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 31.

snych doświadczeń determinują je w większym stopniu niż te nabyte w procesie socjalizacji.¹²⁷

Jak widać, konkretna i jednostkowa decyzja jest uwarunkowana czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które skupiają się w człowieku, i to on ostatecznie za swoje decyzje odpowiada.

W przypadku postępowania zgodnego z wyznawanymi wartościami zakładamy, że wartości te są uporządkowane według rzeczywistej ich ważności dla każdego człowieka, zaś „największy wpływ na decyzje i działanie jednostki mają te wartości, które zajmują najwyższą pozycję w systemie preferencji”.¹²⁸

Można więc uznać, że to hierarchia wartości rzeczywiście istotnych dla osoby decyduje o jej postępowaniu, a tym samym o realizowaniu tych najwyżej postawionych w systemie wartości.

O ile realizacja wartości wspólnotowych kształtuje pozytywne relacje we wspólnocie: w rodzinie, w klasie, grupie rówieśniczej, społeczeństwie, o tyle realizacja wartości osobistych kształtuje indywidualne postawy i zachowania jednostki względem samej siebie i innych ludzi. Krystyna Ostrowska zwraca uwagę na fakt, że jednostkowy system wartości, będący „osobistym zestawem odniesień do świata wartości wyższych, motywuje, ukierunkowuje, organizuje i modyfikuje ludzkie wybory i działania”.¹²⁹

Postępowanie jednostki jest wypadkową osobistych jej dążeń i oczekiwań wspólnoty. Ważne, aby ta relacja układała się harmonijnie, bowiem „ogólnym celem każdego zachowania jest adaptacja, którą Piaget rozumie jako stan równowagi w relacjach między jednostką a otoczeniem”.¹³⁰ Społeczność, jako strona zdecydowanie silniejsza w tym układzie, nie może dopuścić, by jednostka doświadczała z jej strony jakiegokolwiek niesprawiedliwości, ponieważ – jak pisze Jadwiga Mizińska – „krzywda poszczególnych ludzi, zło im wyrządzone, przeradza się w konsekwencji w chorobę całego społecznego organizmu”. Chodzi tu zarówno o krzywdy materialne, jak i moralne,

¹²⁷ Tadeusz Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany – nowe podejście*, Gdańsk 1996, s. 109.

¹²⁸ *Ibidem*, s. 108; autor powołuje się m.in. na badania Milтона Rokeacha, opisane w pracy *The Nature of Human Values*, New York 1973.

¹²⁹ Krystyna Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998, s. 5.

¹³⁰ Janusz Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1992, s. 41.

które – zdaniem autorki – „są znacznie trudniejsze do naprawienia”.¹³¹ Godne życie jednostki jest zaś uwarunkowane zachowaniem harmonii we wzajemnych relacjach, co ma znaczący i bezpośredni wpływ na kształtowanie się hierarchii wartości poszczególnych członków wspólnoty, a co za tym idzie – na poczucie życiowej satysfakcji.

Problem wpływu otoczenia wychowawczego na jednostkę porusza z perspektywy filozoficznej również Antoni Siemianowski, który jest przekonany, że człowiek „żyje wartościami i dla wartości” i tylko niektóre z nich przyjmuje ze świata, większość zaś tworzy sam, „ubogacając świat wokół siebie i dla siebie”. Wartości jako przedmioty zainteresowań człowieka w głównej mierze rodzą się z jego twórczego potencjału, z pragnień i tęsknot, miłości i poświęcania się dla innych. Obdarzony kreatywnością i wolnością przemienia siebie i świat, a relacje układa na zasadzie akceptacji lub protestu wobec zastanego porządku.¹³²

Przypadki opisane poniżej przez Józefa Kozińskiego wskazują na ugruntowany indywidualny system wartości, oparty na określonej hierarchii. Autor jest zdania, że „świat indywidualnych wartości – jak zwierciadło – odbija historię życia człowieka”, a hierarchia wartości stanowi efekt indywidualnych doświadczeń każdego z nas. W zależności od tego, co jest dla jednostki szczególnie wartościowe, psycholog ten wyróżnia kilka kategorii ludzi, a każda z nich „posiada specyficzną hierarchię wartości”. W ujęciu wspomnianego autora istnieje pięć głównych hierarchii ukazujących pewne style życia, odwołujących się w nazewnictwie do starożytności, do czterech postaci znanych z mitologii greckiej – Dionizos, Herakles, Prometeusz i Apollo – oraz do filozofa greckiego Sokratesa:

1. Hierarchia dionizyjska: człowiek ją akceptujący uważa, że najważniejsze w życiu są konsumpcja i komfort, a celem życiowych dążeń jest uzyskanie satysfakcji i radości, zaś sens życiu nadają posiadane rzeczy. Krańcowa forma takiego stylu egzystencji jest oceniana jako egoistyczna i pasożytnicza.
2. Hierarchia heraklesowa: człowiek wyznający takie zasady dąży do zdobycia uznania, sławy i władzy nad innymi, a tym samym do kontroli nad otoczeniem.
3. Hierarchia prometejska: człowiek przyjmujący taką hierarchię wartości realizuje bezinteresowne działania na rzecz innych, podejmuje

¹³¹ Jadwiga Mizińska, *Wartości moralne...*, op. cit., s. 109.

¹³² Antoni Siemianowski, *Wartości i sens życia z punktu widzenia ontologicznego*, [w:] *Wartości dla życia*, red. Kazimierz Popielski, Lublin 2008, s. 59.

walkę z „cierpieniem, złem, okrucieństwem czy represjami”, która stanowi dla niego najwyższą wartość.

4. Hierarchia apollińska: w tym przypadku największe znaczenie przypisywane jest twórczości, poznawaniu świata czy rozwojowi nauki i sztuki. Jak pisze autor, „wartości apollińskie zwiększają szanse przetrwania kultury i cywilizacji”.
5. Hierarchia sokratyczna: najwyższym dobrem jest tu „poznawanie i rozumienie samego siebie oraz doskonalenie własnej osobowości. Ciągły rozwój, samokształcenie i samodoskonalenie daje mu [człowiekowi] największą satysfakcję”. Jest to hierarchia pokrewna z apollińską, ponieważ pierwsza z nich skupia się na pytaniu „jak poznawać i zmieniać świat zewnętrzny?”, druga zaś na pytaniu: „jak poznawać i projektować samego siebie?”.

Józef Koziński twierdzi, że system wartości indywidualnych pełni w życiu każdego człowieka ważne funkcje, np. pomaga zorientować się zarówno w świecie zewnętrznym, jak i w świecie wewnętrznym człowieka, „pozwala odróżnić rzeczy dobre od złych, rzeczy cenne od zagrażających”, umożliwia zrozumienie rzeczywistości i podejmowanie racjonalnych działań oraz wyznacza indywidualną drogę życia. W opinii tego autora wskazane wyżej hierarchie wartości, opisywane już w literaturze psychologicznej i filozoficznej, różnicują zasadniczo ludzkie zachowania, a „znając sposób wartościowania preferowany przez danego człowieka, łatwiej można przewidzieć jego styl życia”.¹³³

Ta wiedza – moim zdaniem bardzo istotna – pozwala na takie planowanie naszego życia (m.in. przez odpowiedni dobór przyjaciół i znajomych), aby w efekcie uniknąć bądź zminimalizować ewentualne konflikty w relacjach z innymi ludźmi, które rodzą się właśnie z powodu różnicy preferencji i wartości. Wydaje się, że w miarę stabilny system wartości pozwala też uniknąć aksjologicznego chaosu, zminimalizować własne wewnętrzne konflikty związane z różnymi decyzjami życiowymi (o mniejszym lub większym znaczeniu dla jego przebiegu) oraz wpływa znacząco na jakość naszego życia psychicznego.

Indywidualna hierarchia wartości ma istotny wpływ na jakość życia człowieka, a jego osobiste wybory dotyczące wartości wiodących skutkują określonymi następstwami. Ważne jest, aby człowiek zdawał sobie sprawę z pozytywnych lub negatywnych konsekwencji jego decyzji.

¹³³ Józef Koziński, *Koncepcje psychologiczne...*, op. cit., s. 203–205.

Wartości wypełniają całą ludzką egzystencję, wpływają na aktywność człowieka w świecie, sankcjonują jego uprzywilejowaną pozycję. Co ważne, nie jest on zdany jedynie na bierne przejmowanie wartości z otoczenia. Wartości, które ceni osoba, pochodzą z kultury i tradycji, a część z nich tworzy ona sama. Urzeczywistniają się one w działaniu dzięki unikalnym właściwościom człowieka, stawiającym go ponad inne żywe stworzenia. W związku z tym warto zastanowić się nad kilkoma sprawami:

1. Które wartości tworzy człowiek sam?
2. Jak mogą porozumiewać się osoby mające swoje własne, często sprzeczne ze sobą wartości?
3. Czy są one zupełnie odmienne, czy jedynie nieco zmodyfikowane, dostosowane do konkretnej osobowości, a w gruncie rzeczy oscylują wobec jakiejś uniwersalnej hierarchii wartości lub wzorca kulturowego?
4. Jeśli mamy kształtować wartości innych osób czy grup, to do jakiej hierarchii sami powinniśmy się odwoływać?

Na tak postawione pytania odpowiadamy zazwyczaj intuicyjnie lub kierując się osobistym doświadczeniem życiowym, ale wydaje się to niewystarczające, jeśli w procesie edukacji mamy postępować świadomie i racjonalnie.

2.3. Wartości w kontekście cierpienia

Zastanawiając się nad relacją między wartościami a działaniem, nie można pominąć faktu, że w atmosferze permanentnego aktywizmu, który cechuje „płynną nowoczesność”, łatwo zapomnieć, iż urzeczywistnianie wartości to nie tylko czyny. Victor Frankl, austriacki psychiatra i więzień niemieckich obozów koncentracyjnych, m.in. Auschwitz, upatrujący w realizowaniu wartości spełnianie sensu ludzkiego życia, uważa, że realizować je można na trzy sposoby. Pierwszym sposobem jest czyn, działanie, „jakieś kształtowanie świata”, drugi „polega na przeżywaniu świata, wchłanianiu, przyswajaniu sobie piękna i prawdy bytu”, zaś trzeci to „cierpienie, znoszenie losu, bytu”. Każda z tych dróg jest ważna, ale właśnie w cierpieniu autor upatruje coś wyjątkowego. Cierpliwe znoszenie losu, które odwraca człowieka od urzeczywistniania wartości wynikających z działania, tworzenia czy przeżywania świata, daje jednocześnie możliwość realizowania wartości związanych z tą postawą: „Taki odwrót jest zarazem krokiem naprzód ku najwyższemu

wartościom i sensowi, jaki kryje w sobie tylko cierpienie”.¹³⁴ Autor przestrzega jednak, że jest to możliwe wtedy, gdy człowiek zachowuje właściwy stosunek do własnych ograniczeń. Realizacja nowych wartości związanych z postawą cierpienia daje człowiekowi – jak twierdzi autor – nieskrepowane możliwości wewnętrznego rozwoju.

Bardziej radykalnie podchodzi do kwestii cierpienia Anna Pawełczyńska, również więźniarka obozu w Auschwitz, pisząc w swojej książce *Wartości a przemoc*: „Nie jest prawdą, że ‘cierpienie uszlachetnia’. Cierpienie może wzmocnić, ale również doszczętnie połamać”.¹³⁵

Podobne zapewne doświadczenia życiowe, przynajmniej te związane z pobytem w obozie, nie przyczyniły się do sformułowania analogicznych wniosków. Stwierdzenia Victora Frankla pojawiają się w kontekście szerszym, różnych dróg życiowych, w tym drogi naznaczonej cierpieniem spowodowanym wielorakimi ograniczeniami osobistymi, m.in. tymi, które przynosił obóz koncentracyjny. Ponadto kluczem u Victora Frankla jest warunek zachowania właściwego stosunku do własnych ograniczeń. Anna Pawełczyńska pisze o cierpieniu w kontekście doświadczeń wyłącznie obozowych, o cierpieniu naznaczonym przemocą i zbrodnią, w którym nie było miejsca – jak wiemy z historii – ani na niuanse, ani na dwuznaczności.

Cierpienie ma znaczący wpływ na indywidualne hierarchie wartości. Może prowadzić do dobra, jeśli zostanie przez człowieka przyjęte i zaakceptowane, jeśli jednostka w pozytywny sposób odnajdzie się w niezależnej od siebie sytuacji. Brak akceptacji może skierować ludzkie życie na drogę diametralnie odmienną. Nasze współczesne życie codzienne, zwłaszcza to naznaczone jakąś tragedią, różne jednak od doświadczenia rzeczywistości obozów koncentracyjnych, dostarcza argumentów potwierdzających – jak sądzę – obie te perspektywy.

3. Dysonans aksjologiczny – uwarunkowania i konsekwencje

Przejsie od wartości do działania może przebiegać co najmniej dwutorowo. Możemy postępować zgodnie z wartościami, które uważamy za bliskie sobie, potwierdzając własnym życiem np. jedną z opisanych po-

¹³⁴ Victor E. Frankl, *Homo patiens*, *op. cit.*, s. 63–64.

¹³⁵ Anna Pawełczyńska, *Wartości a przemoc*, Warszawa 1995, s. 10.

wyżej indywidualnych hierarchii wartości. Druga zaś możliwość polega na tym, że mimo posiadania wiedzy o tym, jak należy żyć „według wartości”, i niekiedy deklarując nawet chęć takiego życia, możemy postępować zgoła inaczej, wbrew nim. Problem ten dotyczy przede wszystkim wartości wysoko umieszczanych w klasycznych hierarchiach, jak np. u Maxa Schelera.

3.1. Natura i kultura w człowieku

Dla zrozumienia wewnętrznych sprzeczności, pojawiających się w człowieku w stosunku do realizacji wartości, ważne jest – oprócz kultury – pojęcie stawiane najczęściej w opozycji do niej, czyli natura. Pochodzi ono od łacińskiego terminu *nasci* i obejmuje część naszej rzeczywistości niezależną w swej istocie od człowieka, m.in. klimat, ukształtowanie terenu, wodę, bogactwa naturalne oraz rośliny i zwierzęta. Elementem natury jest także człowiek jako istota biologiczna.

Relacje człowieka i natury, bezpośrednie ich zależności, od wieków zaprzętały umysły ludzkie. Starożytni filozofowie (np. Demokryt, Platon, Arystoteles) zastanawiali się nad naśladowaniem rzeczywistości, w tym natury, w literaturze, w sztuce i uczynili z tego jedną z podstawowych kategorii estetycznych – *mimēsis* (z gr. *mímēsis* – naśladowanie, naśladowanie). Twórcze naśladowanie natury przez wieki miało miejsce zarówno w samym akcie twórczym, wzorowanym na prawach rządzących przyrodą, jak i w treści dzieł sztuki, teatralnych, muzycznych, literackich czy innych.

Współistniejące w człowieku dwa porządki – biologiczny i kulturowy – decydują o naszej podwójnej przynależności, wręcz podwójnej tożsamości. Dwoistość natury ludzkiej sprawia, że w życiu człowieka pojawiają się rozbieżności między ideami/wartościami, które pragniemy realizować z racji naszej przynależności do świata kultury, a pożądanymi, które są znakiem naszej przynależności do świata natury.

Skutkuje to pojawieniem się rozdźwięku, którego przyczynę starał się zdiagnozować Nicolai Hartmann, twierdząc, że wartościom „nie podlegamy tak, jak prawom natury, lecz w takim samym stopniu możemy się im sprzeciwić, jak za nimi podążać”. Wartości są słabsze od determinacji przyrodniczej i jako takie nie mają żadnej mocy oddziaływania, dopóki człowiek nie uzna ich za swoje. Wtedy

staje się on „areną walki dwóch różnorodnych prawidłowości, a obie roszczą sobie prawo do tego, aby determinować jedno i to samo ludzkie działanie”. W człowieku posiadającym świadomość moralną przed przyjęciem określonej postawy czy podjęciem jakiegoś działania dochodzi do dylematu: kierować się poczuciem obowiązku czy ulec skłonnościom.¹³⁶

Również i w bliższych nam czasach badaczy wartości interesuje tworząca się w człowieku dysharmonia, która objawia niejako podwójną jego naturę, przynależną z jednej strony do świata przyrody, ze wszystkimi tego konsekwencjami, z drugiej zaś do świata kultury, którego fundamentem są właśnie wartości. Claude Lévi-Strauss ujął to zagadnienie następująco: „Istnieją więc tutaj dwa wielkie porządki faktów, jeden, dzięki któremu wiążemy się ze światem zwierzęcym przez to wszystko, czym jesteśmy z samego faktu naszych narodzin i cech, jakie nam przekazali nasi rodzice i przodkowie, cech odnoszących się do biologii, czasem do psychologii. Z drugiej strony cały ten sztuczny świat, świat, w którym żyjemy jako członkowie społeczeństwa”.¹³⁷

Z tego względu spotykające się w każdym człowieku dwa porządki faktów dają o sobie znać w postaci dylematów moralnych, jakie rozstrzygać musimy każdego dnia. Roman Ingarden twierdzi nawet, że „natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości”.¹³⁸

Wyraźne oddzielenie w człowieku natury i kultury nie jest możliwe. Łatwiej postawić pytanie o element wspólny, spajający obie rzeczywistości, za który uważa się np. język artykułowany czy też umiejętność wytwarzania i posługiwania się narzędziami. Niemiecki psycholog Wolfgang Köhler przeprowadzał eksperymenty na małpach człekokształtnych opisane później w dziele *The Mentality of Apes*.¹³⁹ Dowiódł, że mimo to, iż potrafią one wykonywać proste narzędzia i posługiwać się nimi w celu na przykład zdobycia pożywienia, nie są jednak w stanie przekazywać swoich odkryć i doświadczeń innym osobnikom. Ich wie-

¹³⁶ Nicolai Hartmann, *Wprowadzenie do filozofii. Autoryzowany zapis wykładu wygłoszonego w semestrze letnim 1949 w Getyndze*, przeł. Andrzej Noras, Warszawa 2000, s. 140–141.

¹³⁷ Georges Charbonnier, *Rozmowy z Claude Lévi-Straussem*, przeł. Jacek Trznadel, Warszawa 1968, s. 140.

¹³⁸ Roman Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998, s. 25.

¹³⁹ Köhler Wolfgang, *The Mentality of Apes*, New York 1925.

dza i doświadczenie odchodzi w niepamięć wraz z sytuacją, która była bodźcem do działania.¹⁴⁰

Podobne badania przeprowadzono niemal sto lat później w Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology w Lipsku (Niemcy), gdzie zespół pod kierunkiem Esther Herrmann poddał obserwacjom porównawczym 2,5-letnie dzieci ludzkie oraz dorosłe szympansy i orangutany.¹⁴¹ Zestawienie nie było przypadkowe, ponieważ poziom rozwoju intelektualnego i motorycznego obu grup jest podobny. Badania te potwierdziły, że ludzi i zwierzęta w znacznym stopniu różni poziom umiejętności społecznych. Zwierzęta nie potrafiły naśladować eksperymentatora (lub robiły to w minimalnym stopniu), który pokazywał, jak można rozwiązać problem, jak otworzyć pojemnik, aby wydobyć z niego nagrodę w postaci smakołyku.

Mając te same potrzeby fizjologiczne co zwierzęta, dzięki kulturze możemy je zaspokajać w inny sposób, np. przygotowywać w odpowiednich naczyniach posiłki pieczone, gotowane czy smażone, spożywać je na talerzach za pomocą sztućców, zachowując się przy tym według ustalonych i akceptowanych społecznie standardów, zwanych też etykietą. Czynność jedzenia zawiera w swej istocie „piętno człowieka”, jest wyrazem naszej przynależności do świata kultury. Jak bowiem twierdzi Abraham Maslow, „kultura tworzona jest nie tylko dla potrzeb ludzkich, lecz także dzięki tym potrzebom”.¹⁴²

Obecna u człowieka i odróżniająca go od innych naczelnych tzw. inteligencja kulturowa pozwala mu na rozumienie zamiarów i celu działań innych ludzi oraz kierujących nimi motywacji. Człowiek ma wysoko rozwinięte zdolności społeczne, rozumie intencje innych, potrafi się od nich uczyć, gromadzić wiedzę i przekazywać ją następnym pokoleniom, dzięki czemu dorobek ten staje się trwałym dziedzictwem ludzkości. Współtworzenie kultury we wspólnocie ludzkiej polega właśnie na tym, że każde kolejne pokolenie ma swój wkład do ogólnoludzkiego dialogu, którym jest kultura. Dzięki temu wartości funkcjonują w zbiorowej pamięci.

¹⁴⁰ Stefan Czarnowski, *Dzieła*, oprac. Nina Assorodobraj, Stanisław Ossowski, Warszawa 1956, t. 1, *Studia z historii kultury*, s. 13–20; za: *Antropologia kultury*, wstęp i redakcja Andrzej Mencwel, Warszawa 2005, s. 26.

¹⁴¹ Wyniki badań opublikowano w roku 2007 [w:]: Esther Herrmann i in., *Humans have evolved specialized skills of social cognition: the cultural intelligence hypothesis*, „Science” 2007, nr 317, s. 1360–1366.

¹⁴² Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, *op. cit.*, s. 120.

Zdolność człowieka do przekształcania świata, do tworzenia np. coraz to nowych wynalazków, mających w założeniu ułatwić nam życie, skutkuje także oddalaniem się od naturalnego środowiska, od przyrody i związanej z nią biologicznej części naszej egzystencji. Rewolucyjny wiek XVIII, także pod względem relacji człowiek–natura, przyniósł Europie zmiany, które zrodziły niepokój w umysłach wielu przedstawicieli epoki. Objawił się on m.in. w twórczości Jeana-Jacques’a Rousseau, który obwiniał cywilizację, w tym naukę, sztukę i literaturę, o wszelkie zło panoszące się na świecie, o pogłębianie różnic między ludźmi i ogólny upadek moralności. Ideałem był dla niego człowiek żyjący w stanie natury, kierujący się instynktem, nieznający kategorii dobra i zła czy wad i zalet. Rousseau szukał rozwiązania problemów człowieka w powrocie do natury, w odpowiednim wychowaniu dzieci, istot nieskażonych jeszcze przez cywilizację. Myśli i zalecenia zawarł w traktacie pedagogicznym wydanym w roku 1762 – *Emil, czyli o wychowaniu*. Koncepcja „szlachetnego dzikusa” nie była oryginalnym tworem Rousseau, pierwszy tego wyrażenia użył ponoć angielski poeta John Dryden (1631–1700), ale – jak wiadomo – wyobrażenie o człowieku niewinnym, nieskalanym przez cywilizację ma jeszcze starsze korzenie. Jedną z jego wersji jest biblijna historia Adama i Ewy w Raju.

Z pewnością nieustanny rozwój cywilizacji oddala człowieka od natury, a porządkowanie świata według kryteriów i potrzeb ludzkich, nieustanne próby opanowania przyrody – zamiast efektywnej współpracy – zrywają i tak już delikatne więzi. Rozwój nauki nie zawsze idzie w parze z dobrze pojętym interesem człowieka w świecie, obracając się czasem przeciwko niemu samemu. Równowaga ta została wyraźnie zaburzona, zwłaszcza w ostatnim stuleciu.

Nad współczesnymi relacjami człowieka i natury ubolewał Ryszard Kapuściński, polski pisarz i reportażysta, w III części *Lapidarium*: „Człowiek traci kontakt z przyrodą, coraz bardziej się od niej oddala (już nawet nie mówi się – przyroda, mówi się – ekologia). Kontakt z przyrodą mają albo profesjonaliści (biolodzy, ornitolodzy, leśnicy), albo hobbyści – ludzie uważani za nieszkodliwych dziwaków. Razem z przyrodą znika ta literatura, której przyroda była tematem i bohaterem”.¹⁴³

Możemy zaobserwować, że człowiek współczesny, przesiąknięty kulturą i cywilizacją, coraz częściej jednak wyraża tęsknotę za swoim naturalnym środowiskiem, niejako podświadomie odczuwa „zerwane

¹⁴³ Ryszard Kapuściński, *Lapidarium III*, Warszawa 1997, s. 171.

więzi” z przestrzenią swego pochodzenia. Ucieka od zgiełku miast, od innych ludzi, od obowiązków nakładanych na nas przez kulturę, jak np. nauka czy praca, aby odpocząć w kontakcie z przyrodą. Namiastkę takich relacji daje chociażby przydomowy ogród, kwiat w doniczce czy ogień w kominku. Coraz większą popularnością cieszą się filmy przyrodnicze, a także możliwość bezpośredniej obserwacji życia zwierząt w internecie. Wielu mieszkańców wyprowadza się poza centra miast i osiedla na terenach podmiejskich. Na bliższe naturze zmieniają się też zasady opieki nad dziećmi. Już Rousseau postulował, aby wychowaniem dziecka zajmowały się matki, a nie wynajęte mamki. Janusz Korczak „za jedno z podstawowych wykroczeń pedagogicznych uważał [...] spychanie [przez rodziców – G. Ż.] własnych obowiązków na płatnych wychowawców”.¹⁴⁴

Przykłady te stanowią nawiązanie do idei integralności, ponownego zbliżenia człowieka z naturalnym dla niego środowiskiem, dającej o sobie znać również w badaniach nad człowiekiem i tworzoną przez niego kulturą. Uwzględniają one oba integralne składniki naszej ludzkiej egzystencji, tzn. uwarunkowania biologiczne i kulturowe, środowisko przyrodnicze i społeczne. W ujęciu holistycznym człowiek jest całością psychofizyczną. Teoria holizmu (z gr. *hólos* – ‘cały’) obecna była już w filozofii starożytnej, u Arystotelesa, który w *Metafizyce* pisał, że całość to coś więcej niż suma poszczególnych części. W czasach współczesnych myśl tę rozwinął Jan Christiaan Smuts, południowoafrykański filozof i polityk, autor książki *Holism and Evolution*. Według niego świat i zachodzące w nim procesy ewolucyjne tworzą systemy całościowe, których istotę można zrozumieć, wyjaśniając prawidłowości całego układu, a nie tylko składających się nań elementów.

Holizm znalazł zastosowanie m.in. w naukach społecznych. W socjologii zakłada się możliwość zrozumienia praw rządzących zjawiskami społecznymi tylko w ujęciu całościowym, a nie na podstawie znajomości reguł rządzących poszczególnymi częściami. Zbiorowości ludzkiej nie można zrozumieć i opisać, opierając się na znajomości poszczególnych jednostek wchodzących w skład grupy. W pedagogice z kolei kładzie się nacisk na wszechstronny rozwój człowieka, na potrzebę oddziaływania całościowego w sferze poznawczej, kształcącej i wychowawczej. Uczeń/wychowanek powinien mieć możliwość integralnego poznawania otaczającego go świata, z wykorzystaniem różnych zmysłów oraz

¹⁴⁴ Joanna Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011, s. 53.

sfery emocjonalnej, co znalazło swoje odzwierciedlenie np. w kształceniu wielostronnym.

Aktywność człowieka, w imię jego dobra, powinna objawiać się w dwojaki sposób: przez obcowanie i aktywny kontakt z przyrodą oraz przez pielęgnowanie ducha, partycypację w świecie kultury, korzystanie z jej wytworów, dzieł sztuki i myśli ludzkiej. Człowiek spełniony w obu sferach swojej egzystencji może mówić o satysfakcji życiowej.

3.2. Wiedza i przekonania a czyny moralne

Zasady funkcjonowania człowieka w świecie można by zawrzeć w haśle: „pragnienie ideału i niemożność jego osiągnięcia”. Nie dotyczy to jednak wszystkich przedstawicieli naszego gatunku, nie każdy człowiek odczuwa potrzebę posiadania ideałów, realizowania wzniosłych celów i związanych z nimi wartości, które wykraczają poza szarą, codzienną, ludzką egzystencję.

Trzeba przyznać, że rozdzwięk między wiedzą a czynami moralnymi zajmował człowieka już w zamierzchłych czasach i z pewnością w różnych kulturach. Szukano przyczyn, utrudniających lub wręcz uniemożliwiających człowiekowi realizację tego rodzaju czynów, które sprawiały, że wiedza na temat dobrego, moralnego postępowania nie znajdowała przełożenia na uczynki odpowiadające tej wiedzy.

Do myślicieli, którzy poświęcali się tego rodzaju rozważaniom, należał w kulturze Zachodu Sokrates. Uważał on, że istnieje tylko jedna cnota, a jest nią pojęciowa wiedza etyczna, tzn. „mocna i sprawna mądrość duchowa, polegająca na doskonałej spójni rozumu z oświeconą i opanowaną przezeń uczuciowością oraz wolą człowieka i ujawniająca się (koniecznie) w jego dobrych i pięknych czynach”. Wiedza ta nie poucza, jak postępować, jak dążyć do cnoty, ale jest z nią tożsama, podobnie jak tożsama jest ze szczęściem, ponieważ stanowi ukoronowanie najgłębszego ludzkiego pragnienia, jakim jest dążenie do dobrych i pięknych czynów. Sokrates sprzeciwiał się pogładowi głoszącemu, że „można wiedzieć, jak postępować, a jednak postępować zgoła inaczej”, nauczając, że człowiek, który wie, co jest piękne i dobre, będzie według tej wiedzy postępował. Jeśli wiedza o tym, jak należy postępować, nie chroni człowieka przed uczynkami z nią sprzecznymi, to znaczy, że nie jest „rzetelną i żywą, lecz wiedzą pozorną i martwą, wiedzą tylko intelektualną, odciętą od uczuć oraz woli (tzn. czynów)

i dlatego czczą na podobieństwo innych mniemań”. Wiedza etyczna Sokratesa nie opierała się na przyswojeniu określonego zasobu wiadomości, które mogły być niejako obce wobec osoby je posiadającej, lecz na stałym jej wdrażaniu we własnym życiu, na pracy nad sobą. Praca ta polega na świadomie dokonywanych coraz liczniejszych dobrych czynach, do czego miały prowadzić „wysiłki w formułowaniu coraz lepszych definicji etycznych”. Tak rodzi się i wzrasta „nawyk (ethos) zgodnego współdziałania rozumu z posłuszną mu uczuciowością i wolą”, który – jak pisze Adam Krokiewicz – Sokrates uważał za najwyższe dobro człowieka, za korzyść, decydującą o jego szczęściu.¹⁴⁵ Pojęcie cnoty było rozumiane przez Sokratesa jako wiedza. Świadomość moralna była dla niego warunkiem realizacji wartości. Rozwijanie tej świadomości służyć ma lepszemu życiu, bardziej odpowiadającemu ideałom.

Inne niż Sokrates stanowisko w kwestii wzajemnych relacji wiedzy i przekonań moralnych oraz ewentualnych działań z tego wynikających zajmuje Tomasz Żuradzki, autor artykułu *Czy można być obojętnym wobec własnych przekonań moralnych*. Odnosi się on do tezy zwolenników internalizmu – bliskiej ideom Sokratesa – głoszącej, że „przekonania moralne motywują do działania”, i podaje przykłady zachowań, które znacząco od niej odbiegają. Przyczyna rozbieżności może leżeć w stawianiu sobie zbyt wysokich wymagań i braku wystarczającej motywacji, potrzebnej do pokonania dużych kosztów ich realizacji. Łatwiej wtedy, włączając mechanizm racjonalizacji, „zmienić przekonania niż przyznać się do istniejącej niespójności”. Owa niespójność może być też podyktowana względami roztropności, kiedy człowiek jest przekonany o obowiązku czynienia czegoś, a „nie ma najmniejszej skłonności, by to rzeczywiście zrobić”. Inna z kolei sytuacja, określana jako indyferentyzm bezprzyczynowy, opiera się na następującym założeniu: człowiek „wie, że to, co robi, jest moralnie złe, ale w najmniejszym stopniu nie troszczy się o to”. Ma świadomość wymogów moralnych, potrafi i chce o nich dyskutować, a nawet doradzać innym, ale brakuje mu motywacji do działania uwzględniającego własne przekonania moralne.

Przytoczone wyżej możliwości zachowania się względem własnych przekonań moralnych dotyczą uwarunkowań mających swe źródło w samym człowieku i wynikają z jego woli, której realizacja może od-

¹⁴⁵ Adam Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej*, Warszawa 2000, s. 262.

biegać od wyznaczanych sobie standardów. Istnieją jednak i takie przypadki, których przyczyny nie można bezpośrednio identyfikować z osobistą decyzją podmiotu. Niespójność przekonań i czynków może być spowodowana depresją, apatią czy – ogólniej – brakiem energii potrzebnej do realizacji wartości. Może wynikać też – i jest to kolejny dla autora argument przeciwko motywacyjnemu internalizmowi przekonań – ze specyficznych uszkodzeń mózgu, które zakłócają proces podejmowania decyzji przy jednoczesnym zachowaniu zdolności do racjonalnego myślenia. Stara się on uzmysłowić czytelnikowi, że przekonanie zwolenników internalizmu w kwestii źródeł niemoralnego postępowania, które mogą tkwić w niewiedzy, słabej woli, nieumiarowaniu, źle ukształtowanym charakterze czy praktycznej irracjonalności, nie uwzględnia „możliwości wystąpienia fenomenów nikczemności, indyferencji lub amoralizmu w ich najczystszej postaci”. Autor zdaje się mieć rację, twierdząc, że najpoważniejszym zarzutem wobec internalistów jest bagatelizowanie zła. W związku z tym wydaje się, że człowiek jako istota wolna może, ale nie musi, świadomie decydować – wykluczając pewne przypadki kliniczne – o kierunkach swego postępowania i ewentualnej ich zbieżności z osobistymi przekonaniami moralnymi, uwzględniającymi wiedzę o tym co dobre i o tym co złe. Motywacja do postępowania zgodnego z zasadami moralnymi może wynikać z naszej wiedzy etycznej, ale także – co starają się uświadomić eksternaliści – np. z uczuć sympatii, które żywimy względem innych, czy z „pragnienia, by postępować zgodnie z tym, co uważa się za moralnie słuszne”.¹⁴⁶ Nie wystarczy wiedzieć, co jest dobre, aby dobro czynić. Świadomość moralna nie jest warunkiem wystarczającym do urzeczywistniania wartości we własnym życiu.

Podsumowując prowadzone tu rozważania, należy stwierdzić, że złożoność istoty ludzkiej musi zakładać współwystępowanie, krzyżowanie i wzajemne przenikanie się różnych motywacji, zarówno racjonalnych, jak i afektywnych, z których każda ma wpływ na ludzkie działanie i jego skutki. Na to z kolei nakłada się kontekst społeczny i sytuacyjny oraz uwarunkowania psychiczne – nasze osobiste oraz te sięgające w głąb historii naszych rodzin.

¹⁴⁶ Tomasz Żuradzki, *Czy można być obojętnym wobec własnych przekonań moralnych*, „Diametros”, nr 20, s. 132–148; <http://publikacje.ils.uw.edu.pl/bitstream/handle/123456789/851/diam20zuradzki.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 20.01.2016 r.]

3.3. Wewnętrzne konflikty wartości

Konflikty stanowią element naszego codziennego życia na różnych poziomach ludzkiego funkcjonowania: od konfliktów wewnętrznych, przez rodzinne, zawodowe, towarzyskie, po konflikty etniczne, narodowe, religijne czy cywilizacyjne. Człowiek funkcjonujący w świecie wartości, czyli każdy z nas, nieustannie przeżywa rozterki związane z wyborami, przed którymi staje każdego dnia. Czynniki emocjonalne i racjonalne, towarzyszące każdej decyzji, sprawiają, że wewnątrz odbywa się nieustanna konfrontacja, spór, mający przybliżyć nas do ostatecznego rozstrzygnięcia. Dylematy moralne, będące efektem wewnętrznych konfliktów wartości, stają się częścią naszej osobistej rzeczywistości, naszego człowieczeństwa.

Konflikty wewnętrzne, jakich doświadczamy każdego dnia, skutkują zazwyczaj tym, że zaczynamy wątpić w porządek świata. Jerzy Jastrzębski twierdzi nawet, że „nieustanna konfrontacja norm i wzorów zachowań oraz sposobów życia przynosi w efekcie zagubienie i utratę wiary w niewzruszoność aksjologicznego ładu świata”.¹⁴⁷

Potwierdzone na co dzień wątpliwości co do istnienia trwałych zasad funkcjonowania otaczającej nas rzeczywistości odbijają się – jak możemy zaobserwować – negatywnie na funkcjonowaniu jednostki, której towarzyszy brak stałego oparcia, punktu odniesienia, co powoduje z kolei zanik poczucia bezpieczeństwa i niepewność jutra.

Sfera ludzkich wartości i związanych z nimi wyborów stała się przedmiotem rozważań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Seymour Epstein wiąże te wybory z istnieniem dwóch systemów pojęciowych: przeżyciowego i racjonalnego. Jak pisze badacz, „przeżyciowy system pojęciowy jest ściśle związany z przeżywaniem emocji i decyduje o tym, co jest ‘odczuwane’ jako słuszne, w odróżnieniu od tego, co osądza się intelektualnie jako słuszne”. Przeżyciowy system pojęciowy opiera się na czterech podstawowych wartościach, które badacz wyprowadza z czterech zasadniczych funkcji osobistej teorii rzeczywistości. Wartości te są wspólne wszystkim ludziom, ponieważ wynika to z takich samych struktur biologicznych i wspólnych warunków życia, a są nimi:

1. Maksymalizacja przyjemności i minimalizacja przykrości,
2. Asymilacja danych o rzeczywistości, co wymaga utrzymania stabilności i spójności ukrytych systemów pojęciowych,

¹⁴⁷ Jerzy Jastrzębski, *Spór o wartości w epoce globalizacji*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. Alicja Szerlag, Kraków 2004, s. 22.

3. Przynależność lub związek,
4. Pozytywna samoocena.¹⁴⁸

Zachowanie człowieka badacz traktuje jako kompromis między tymi ukrytymi dla świadomości wartościami. Istotne jest to, w jaki sposób ujawniają się wartości pochodzące z obu rodzajów systemów pojęciowych. Otóż wartości z systemu racjonalnego poznajemy na podstawie deklaracji, manifestacji osobistych przekonań, co w badaniach konkretyzuje się np. w postaci wyboru określonych w jakimś zestawie wartości dla danej osoby najważniejszych. Do wartości z systemu przeżyciowego dotrzeć jest trudniej, można je poznać niejako pośrednio, tzn. wnioskować o nich z obserwowania osoby i jej zachowania lub/i emocji ujawniających się w konkretnej życiowej sytuacji. Można też wnioskować z wypowiedzi osoby „na temat emocji i/lub zachowania, o ile można w określonych warunkach założyć ich dostateczną wiarygodność”.¹⁴⁹ Poznanie obu systemów jest ważne ze względu na to, że u niektórych osób ma miejsce dominacja reakcji intelektualnych, u innych zaś dominacja reakcji afektywnych.

Teoria ta bliska jest koncepcji Stanisława Ossowskiego, który, w kontekście ludzkich zachowań, proponuje przyjęcie podziału na wartości odczuwane i uznawane. Wartości odczuwane mają znaczenie emocjonalne i obejmują przedmioty „istotnie dla nas atrakcyjne”, które w naszym osobistym przekonaniu posiadają wartość obiektywną. Z wartościami uznawanymi zaś sytuacja jawi się zgoła odmiennie – „uznajemy wartość jakiegoś przedmiotu wtedy, gdy w naszym przekonaniu przedmiot ten powinien być odczuwany jako wartość, czyli powinien być dla nas istotnie atrakcyjny”. Autor potwierdza tym samym, że między oboma rodzajami wartości, które przecież współistnieją w życiu każdego człowieka, ma miejsce wewnętrzna niezgoda, będąca efektem dwoistości ludzkiej natury, a powodująca emocjonalne napięcie określane przez niego mianem „konfliktu niewspółmiernych skal wartości”. Napięcie to nie daje sprowadzić się w prosty sposób do antagonistycznego charakteru relacji między konkurującymi w życiu jednostki indywidualnymi pragnieniami a normami społecznymi. Z jednej strony mamy do czynienia z procesami poznawczymi – wartości uznawane, z drugiej zaś z procesami emocjonalnymi – wartości odczuwane. Z tego

¹⁴⁸ Seymour Epstein, *Wartości według poznawczo-przeżyciowej teorii Ja*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki...*, op. cit., s. 23–25.

¹⁴⁹ *Ibidem*, s. 27.

powodu – jak pisze Maria Misztal – ustalenie jednej skali w miejsce dwóch niewspółmiernych wydaje się z psychologicznego punktu widzenia niemożliwe.¹⁵⁰ Okazuje się, że istnieje jednak perspektywa zmiany charakteru wartości narzuconej jednostce przez środowisko, np. jeśli stanie się na swój sposób atrakcyjna, zabarwiona uczuciowo. Może wtedy przeobrazić się z wartości jedynie uznawanej w wartość uznawaną i odczuwaną.¹⁵¹ Powszechnie wiadomo, że wartości odczuwane nie zawsze pojawiają się w deklaracjach, a pełną wiedzę o nich ma jedynie sam zainteresowany. Jak pisze Jadwiga Puzynina, osoba postronna, czyli odbiorca lub obserwator, może przyjąć dwie postawy wobec deklaracji: uznać, że odpowiadają one rzeczywistości lub też „wnioskować o wartościach uznawanych podmiotu z jego zachowań”.¹⁵²

Odwieczny konflikt serca i rozumu, stanowiący specyficzny fundament naszych codziennych wyborów prowadzących do przyjęcia określonych postaw i podjęcia konkretnych działań, jest – jak widać – problemem nie tylko teoretycznym. W istocie stoi w centrum ludzkiego bycia i działania w świecie.

Takie przekonanie leży u podstaw koncepcji Elżbiety Sujak, dotyczącej istnienia dwóch hierarchii wartości. Pierwsza z nich – określana przez autorkę jako intelektualna – zostaje nam przekazana wraz z wychowaniem, gdzie powyżej Ja znajdują się wartości będące obiektem „czci i miłości”. Druga z hierarchii – nazywana emocjonalną – jest nie-spójna z poprzednią, a istnieje po to, by usankcjonować realizację dominującej potrzeby. Wartościowanie nie jest przypisane jedynie pracy umysłu, ale też aspektowi uczuciowemu, bowiem „nie jest funkcją samego intelektu, lecz także uczuć w całej skali emocjonalnego wyposażenia człowieka”.¹⁵³ Autorka stara się połączyć, jak można zauważyć, rozdzielone u Ossowskiego czynniki emocjonalne i racjonalne, uznając, że oba mają znaczący wpływ na życie i zachowanie człowieka.

Problematyką zależności między osobowością a wartościami i wartościowaniem zajmował się Piotr Oleś. Wyniki prowadzonych przez niego badań psychologicznych pokazały, że „szczególnie akceptowane są te wartości, których realizacja przychodzi jednostce dość łatwo, ponieważ pozostaje ona w zgodzie z posiadanymi predyspozycjami osobo-

¹⁵⁰ Maria Misztal, *Problematyka...*, *op. cit.*, s. 72.

¹⁵¹ Stanisław Ossowski, *Z zagadnień...*, *op. cit.*, s. 71–83.

¹⁵² Jadwiga Puzynina, *Typologia wartości*, *op. cit.*, s. 30.

¹⁵³ Elżbieta Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1975, s. 154–157.

wościowymi, czyli cechami osobowości”. Realizacja wartości będzie tym bardziej skuteczna, im bardziej relacja między nią a predyspozycjami osobowościowymi będzie miała charakter pozytywny, a sama wartość będzie lepiej akceptowana i oceniana. Ale człowiek zazwyczaj „wybiera jako najważniejsze lub ważne to, czego mu brak, i co jest dla niego trudno osiągalne z uwagi na typ osobowości”. Dzieje się tak dlatego, że wybierając te wartości, człowiek kieruje się idealnym, a nie realnym obrazem samego siebie, a sam wybór „nawiązuje raczej do sfery ideałów, niż faktycznych doświadczeń lub dążeń”.

Wartości preferowane niekoniecznie muszą przekładać się na sferę zmian i aktywności życiowych, wybór zaś określonej wartości może oznaczać bardziej tęsknotę za nią niż postępowanie zgodne z tą wartością w realnym życiu konkretnej jednostki. Bez wątpienia ma to duże znaczenie dla całościowego spojrzenia na zależność między wyborem określonych wartości a zachowaniem, które Piotr Oleś określa jako „nikłe”. Innymi słowy, istnieją niezgodności między wartościami uznawanymi (deklarowanymi) a rzeczywiście realizowanymi. Większy komfort psychiczny osiągają ludzie, u których „poczucie realizacji określonych grup wartości łączy się na ogół z takimi cechami osobowości, które sprzyjają realizacji tych wartości”. W odwrotnej zaś sytuacji „poczucie niezrealizowania uznawanych wartości wzmaga prawdopodobnie niepokój i wywiera negatywny wpływ na obraz siebie”. Niespójność między ideałami a realnym życiem ujemnie wpływa na samopoczucie człowieka, a z pewnością również na jakość życia w różnych jego wymiarach.

Według Piotra Olesia przyczyny nierealizowania uznawanych wartości uwarunkowane są trojako:

1. Faktyczną trudnością w realizacji celów i wartości z powodu słabej samokontroli i małej wytrwałości, utrudnionego kontaktu z ludźmi i zbytnej koncentracji na własnych problemach;
2. Specyficznym przeżywaniem wartości charakterystycznym dla in-trowersji;
3. Predyspozycjami intelektualnymi, takimi jak wnikliwość i oryginalność myślenia, które sprzyjają spostrzeganiu różnicy między akceptacją a realizacją wartości.¹⁵⁴

Przyczyny niespójności słów i czynów mają jednak swoje źródło nie tylko w samym człowieku. Wystarczy przypomnieć dwie koncepcje roz-

¹⁵⁴ Piotr Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989, s. 159–171.

woju moralnego, z których pierwsza zakłada, że indywidualna droga zmian w zakresie moralności ma swoje źródło w strukturalnych właściwościach ludzkiego umysłu, druga zaś upatruje źródła w czynnikach społeczno-kulturowych.¹⁵⁵

Od trafności decyzji w sprawie wyboru wartości zależy jakość życia, a nawet samo życie człowieka. Jednak decyzja i następujący po niej wybór nie do końca są zależne jedynie od konkretnego człowieka. Jak twierdzi Piotr Oleś, „to, jakie wartości jednostka uznaje, nie jest kwestią wyłącznie jej wyboru, lecz jest częściowo uzależnione od wielu czynników kulturowych, społecznych, osobowościowych i sytuacyjnych”.¹⁵⁶ Zatem i samo postępowanie człowieka może być naznaczone wpływem innych czynników niż tylko wola jego samego.

Realizacja wartości podlega – jak już wspomniałem – różnym wpływom, które ostatecznie współdecydują o końcowym efekcie, o znaczeniu tego rezultatu, czyli zachowania lub działania, dla człowieka i jego otoczenia.

Jednym ze skutków odchodzenia od realizacji wartości uznawanych za wyższe jest zanik postaw altruistycznych, oznaczających gotowość do poświęceń i wyrzeczeń na rzecz innych ludzi. Jadwiga Puzyrina, próbując zrozumieć to zjawisko, odnajduje przyczyny ujawniające się zarówno na poziomie społecznym, jak i w ramach indywidualnej hierarchii wartości, realizowanej w konkretnym życiu jednostki. Odpowiedzialność za tę niewystarczającą obecność postaw motywowanych wartościami duchowymi składa na karb zjawisk występujących we współczesnej kulturze, prezentowanych w mediach. Znajduje to odzwierciedlenie w codziennych wyborach ludzi żyjących w takim kontekście społeczno-kulturowym, który utrudnia konkretnemu człowiekowi wcielanie własnych przekonań w życie. Autorka zauważa, że niejednokrotnie dochodzi do sytuacyjnego dostosowania hierarchii wartości uznawanych „wbrew własnym przekonaniom, na zasadzie słabości woli, ulegania instynktom i tzw. uczuciom niższym”.¹⁵⁷

Ujawnia to kruchość człowieka w otaczającym go świecie. Wskazuje na fakt, że człowiek jako jedyna zapewne istota jest w stanie posiadać jakieś ideały. Często jednak zachowuje się tak, jakby były one zupełnie oderwane od realnego życia, w którym, wbrew ludzkim marzeniom, do-

¹⁵⁵ Zob. Janusz Reykowski, *Rozwój moralny...*, *op. cit.*

¹⁵⁶ Piotr Oleś, *Wartościowanie...*, *op. cit.*, s. 5.

¹⁵⁷ Jadwiga Puzyrina, *Typologia wartości*, *op. cit.*, s. 43.

minuje – niemal jak przekleństwo – ułomny charakter i stale obecny w nas głos natury, z pychą i różnego rodzaju pożądlivościami na czele.

Potwierdzają to spostrzeżenia Andrzeja Tyszki, który uważa, że życie według wartości, nazywane przez niego „życiem zgodnym z ideałami”, znajduje się w kręgu zainteresowania tylko nielicznych, inni zaś, jak to określa – „zwykli ludzie”, „żyją według konieczności i przymusów”, wybierają uległość wobec rzeczywistości, „myślą kategoriami nie tego, co mogą, ale tego, co muszą, i tak najczęściej postępują”.

Tak wygląda w ujęciu tego autora proza życia, która zdaje się usprawiedliwiać ludzkie postępowanie. Życie według wartości, według ideałów, odległych zazwyczaj od dnia powszedniego, wymaga bowiem nieraz heroicznego zmagania się z przeciwnościami losu, a także poświęcenia. Obserwowany obecnie kryzys kultury, o którym będzie jeszcze mowa, jest właśnie stanem zachwiania się systemu wartości, kiedy wartości wyższe zostają zawieszane lub też ich porządek i hierarchia ulegają zaburzeniu. Tak wkrada się w życie społeczności nihilizm, nazywany też – jak pisze Andrzej Tyszka – daltonizmem aksjologicznym.¹⁵⁸

Zagrożenie dla wartości ogólnoludzkich Mieczysław Łobocki uważał w postępującej sekularyzacji życia, w odsuwaniu religii, stanowiącej dla człowieka oparcie moralne, na plan dalszy lub w całkowitym jej usuwaniu. Tracąc tę podstawę, człowiek „skłonny jest do negacji nie tylko wartości wyższych, jakie ona głosi, lecz także przestaje uznawać jakiegokolwiek autorytety, w tym zarówno autorytety z kręgu etyki chrześcijańskiej, jak i etyki niezależnej”. Pustkę tę wypełniają osobiste, subiektywne wybory, które kierują moralność człowieka w stronę relatywizmu.¹⁵⁹

Można też dodać, jak sądzę, że w miejsce uznanych autorytetów pojawiają się tzw. pseudoautorytety, które stosując odpowiednie techniki manipulacji, potrafią diametralnie przebudować system wartości, zwłaszcza u osób młodych, jeszcze niedojrzałych emocjonalnie i społecznie.

Z perspektywy etycznej odmienne od wyżej przedstawionych podejście reprezentuje wspomniana już wcześniej Jadwiga Mizińska, która jest zdania, że „najbardziej dramatyczne decyzje, jakie musi

¹⁵⁸ Andrzej Tyszka, *Kultura jest kultem wartości*, Komorów 1999, s. 166–174.

¹⁵⁹ Mieczysław Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Lublin 2004, s. 28; pierwodruk: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 9; zob. też: Jan Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym. Próba pytań i odpowiedzi*, Katowice 2015, ss. 540.

podejmować człowiek, dotyczą nie tyle wyborów między ‘dobrem’ a ‘złem’, co raczej pomiędzy wartościami instrumentalnymi a wartościami moralnymi”. Konflikt ten dotyczy więc kwestii podjęcia decyzji, czy ważniejsza jest dla jednostki doraźna korzyść (wartości instrumentalne) czy też „satysfakcja psychiczna wynikająca z wierności zasadom postępowania” (wartości moralne). Jak zauważa autorka, oba te rodzaje wartości mogą być w miarę harmonijnie zaspokajane w sytuacji społecznie normalnej, natomiast dopiero w razie katastrofy [jak np. wojna, klęska żywiołowa, epidemia – G. Ż.] ujawnia się ich antagonizm. W swojej koncepcji autorka odwołuje się do powszechnego przedstawiania konfliktu wartości jako antagonizmu rozsądku i uczuć, twierdząc jednak, że „w gruncie rzeczy [konflikt ten] stanowi wyraz niejednorodności samej sfery emocjonalnej, zasadniczo związanej z wartościami”. Oznacza to, że człowiek generalnie postępuje według zasad uznawanych przez siebie za dobre, nie wie natomiast, która droga okaże się dla niego lepsza: ta, która „prowadzi ku celom pożądanym, ale wymagającym rezygnacji z doraźnych korzyści”, czy też inna, która „wiedzie do widocznych i szybkich satysfakcji za cenę wyrzeczenia się szacunku dla samego siebie i wierności przyjętym zasadom”.¹⁶⁰

Człowiek jest tu przedstawiony jako istota zasadniczo dobra, ale niepozbawiona wewnętrznych dylematów, wynikających z rządzących nim nieuporządkowanych emocji, dzięki którym ma jednak dostęp do świata wartości. Doraźnie wybiera wartości moralne bądź instrumentalne, nie wiedząc, jaki będzie efekt tych wyborów, ponieważ nie ma wglądu w przyszłość – ani swoją, ani świata. Dopiero z perspektywy czasu potrafi osądzić, czy konkretny wybór był tym właściwym, jednak nie może już wejść do tej samej rzeki, życie płynie dalej, pojawiają się nowe dylematy, nowe konflikty wartości.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden wymiar realizacji wartości w wymiarze osobistym i wspólnotowym, mianowicie na relacje między „dawaniem” i „braniem”. Nie stanowi chyba odkrycia stwierdzenie, że nieustanne „branie” unieszczęśliwia człowieka, staje się źródłem lęków, spośród których największy jest lęk egzystencjalny. Jak piszą autorki książki *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, powołując się na prace Antoniego Kępińskiego¹⁶¹, „lęk przed utratą sie-

¹⁶⁰ Jadwiga Mizińska, *Wartości moralne...*, *op. cit.*, s. 105–107.

¹⁶¹ Antoni Kępiński, *Lęk*, Warszawa 1979; Antoni Kępiński, *Melancholia*, Kraków 2001.

bie [przed śmiercią – G. Ż.] zamyka człowieka we własnym wnętrzu. [...] Świat staje się najniebezpieczniejszym wrogiem, najsmutniejszym, najbardziej przerażającym miejscem. Egzystencja jest straszliwym koszmarem. Lęk rodzi nienawiść, a zamyka na miłość”. Dawanie zaś, będące skutkiem uwolnienia się od lęku egzystencjalnego, otwiera człowieka na innych, czuje się on szczęśliwy, „wyzwolony dzięki miłości”.¹⁶² Zapewne i tu dla harmonijnego rozwoju i wzrostu konieczne jest zachowanie równowagi między tym, co światu i innym ludziom dajemy, a tym, co ze świata i od innych ludzi bierzemy. Fakt ten należałoby – jak sądzę – uwzględnić w działaniach wpisujących się w edukację aksjologiczną.

Nasze zachowanie determinują wartości, ale i one – nawet te uznawane – bywają zależne od ludzkich niedoskonałości, niechęci do wysiłku w pracy nad sobą. Czynniki utrudniające życie zgodne z wartościami nie stanowią – jak sądzę – jedynej przeszkody w spójności deklaracji i ich urzeczywistnianiu. Czasem może to być po prostu koniunkturalizm, konformizm czy lenistwo. Postępowanie według głoszonych przez siebie ideałów ma w tym przypadku czysto fasadowy charakter i znajduje swoją motywację w opinii otoczenia. Dotyczyć to może np. przedstawicieli profesji wysoko stawianych w hierarchii społecznej, tzw. zawodów społecznego zaufania, takich jak nauczyciel, duchowny, sędzia, lekarz czy policjant. Zauważone przez otoczenie rozbieżności między wzorcową a urzeczywistnianą przez nich hierarchią wartości spotykają się z większą dezaprobatą społeczną niż w przypadku osób, wobec których takie oczekiwania w zakresie realizacji standardów moralnych nie są wysuwane.

Podsumowanie

Rozważania podjęte w tym rozdziale, a dotyczące różnych aspektów urzeczywistniania wartości, skupiały się na problemie obecności postaw i zachowań w życiu osobistym jednostki oraz w jej życiu wspólnotowym.

Urzeczywistnianie wartości wyższych poprzedzone jest szeregiem aktów, rozmaicie uwarunkowanych, mających znaczący wpływ na efekt końcowy – na postawy i zachowania. Pierwszym z nich jest war-

¹⁶² Beata Ecler-Nocoń, Monika Frania, Małgorzata Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2013, s. 121–122.

tościowanie, które polega na ustosunkowaniu się do przedmiotu poznania – osoby, rzeczy, wydarzenia. Wartoścujemy tylko to, co nie jest dla nas obojętne. Akt ten współwystępuje z aktem poznawania wartości, o którym była mowa w rozdziale I, tzn. wartościowanie wplecione jest w poznawanie wartości, oba akty dokonują się niemal jednocześnie, a przynajmniej nie zauważamy ich odrębności. Wartościowanie, w odróżnieniu od oceniania, z którym jest często kojarzone, jest zjawiskiem subiektywnym, może mieć charakter afektywny i refleksyjny, czyli opierać się na emocjach bądź też na dyspozycjach umysłowych. Biorąc pod uwagę te uwarunkowania, zaproponowałem definicję wartościowania jako aktu, w którym na podstawie przesłanek emocjonalnych i racjonalnych przypisujemy komuś lub czemuś wartość – pozytywną bądź negatywną.

Bezpośredni kontakt wartościowania z wartością (co ma miejsce dzięki ścisłemu związkowi wartościowania z poznaniem wartości) sprawia, że decyduje ono o dalszym przebiegu aktywności aksjologicznej jednostki. Mianowicie skutkiem wartościowania może być w pełni świadome odkrycie konkretnej wartości, czyli jej akceptacja, uznanie za coś dobrego i ważnego dla osobistego życia. Naturalną konsekwencją odkrycia wartości jest jej internalizacja, a następnie podjęcie postanowienia odnośnie do włączenia tej wartości do osobistej, indywidualnej hierarchii.

Sama obecność wartości w tej hierarchii niewiele jednak zmienia w życiu jednostki dopóty, dopóki nie będzie jej towarzyszyła perspektywa działania, urzeczywistniania tejże wartości w konkretnych życiowych sytuacjach. Wartości są najważniejszym czynnikiem wpływającym na postawy i zachowania jednostki. W działaniu wartość uzyskuje konkretny wymiar, staje się rzeczywistością, z potencji przekształca się w akt. W kwestii urzeczywistniania, z uwagi na to, że rozważania dotyczą zagadnień edukacyjnych, zajmuję się przede wszystkim wartościami wyższymi. Realizacja głównie tych wartości pomaga człowiekowi w osiągnięciu dojrzałości wewnętrznej, co stanowi zasadniczy cel wszelkich działań edukacyjnych w sferze wartości.

Chociaż przyjęcie wartości ma z założenia zaowocować „powinnością działania”, to jednak sama realizacja uwarunkowana jest czynnikami wewnętrznymi (np. predyspozycje psychiczne, osobiste doświadczenia życiowe) i zewnętrznymi (np. opinia najbliższego środowiska wychowawczego, wpływ kultury masowej). Od nich zależy, czy dana wartość pozostanie w sferze deklaracji, czy też stanie się wartością urzeczy-

wistnioną. Postępowanie jednostki stanowi wypadkową osobistych jej dążeń oraz zakorzenionych w kulturze oczekiwań wspólnoty. Istotne znaczenie dla realizacji wartości ma także jednoczesna przynależność człowieka do dwóch światów – świata natury i świata kultury – co skutkuje m.in. powstawaniem dylematów moralnych, wymagających osobistych decyzji każdego dnia. Dysharmonia między wartościami deklarowanymi (preferowanymi) a realizowanymi może nie wpływać na jakość życia. Może jednak prowadzić do wewnętrznych konfliktów, skutkujących np. frustracją. Może też stanowić inspirację do podjęcia wysiłku na rzecz spójności słów i czynów.

Z punktu widzenia edukacji aksjologicznej należałoby zwrócić uwagę na fakt, że wartości deklarowane (pod warunkiem, że te deklaracje są szczerze) mają duże znaczenie dla całego procesu, ponieważ ukazują to, co jest dla człowieka dobre i ważne, ale z jakichś powodów nie jest realizowane. Istnieje pewien potencjał, w którego uwolnieniu pomoc mogą właśnie działania edukacyjne.

III

KULTURA W KONTEKŚCIE WARTOŚCI

1. Kultura – komunikowanie wartości
 2. Wspólne wartości kulturowe
 - 2.1. Wartości wspólne w rozważaniach teoretycznych
 - 2.2. Wartości wspólne w badaniach antropologicznych
 3. Współczesne konflikty wartości – kryzys cywilizacji
- Podsumowanie

1. Kultura – komunikowanie wartości

Kultura należy do najważniejszych i jednocześnie najbardziej nieokreślonych terminów z zakresu nauk o człowieku. Jest rozmaicie definiowana, wszechobecna, kojarzona z każdą, nie tylko intencjonalną, czynnością człowieka. Pobudza do twórczych poszukiwań naukowców reprezentujących wiele dziedzin wiedzy humanistycznej i społecznej: filozofów, socjologów, historyków, filologów, językoznawców, etnologów, archeologów, antropologów, psychologów, pedagogów, politologów, medioznawców, kulturoznawców i zapewne wielu, wielu innych.

Słowo „kultura” wywodzi się od łacińskiego *cultus*, co oznacza ‘uprawa’, ‘pielęgnowanie’, i początkowo odnosiło się tylko do uprawy roli – *cultura agri*. Jeszcze w czasach starożytnych określenie to zaczęło funkcjonować w znaczeniu wtórnym, metaforycznym i było rozumiane jako ‘sposób życia’, ‘wykształcenie’, ‘wychowanie’, ‘ogłada’, ‘uszlachetnienie’. Występuje także w wyrażeniu *cultura animi*, co można określić jako ‘kultura ducha’ czy ‘pielęgnowanie ducha’, którego autorstwo przypisuje się żyjącemu w I wieku p.n.e. Markowi Tuliuszowi Cynceronowi (*Rozmowy tuskulańskie*). Gdyby odwołać się do źródeł, do rolniczego pochodzenia słowa „kultura”, to zawarta w nim jest ludzka potrzeba uprawiania, pielęgnowania i troski.

Kultura jest właściwa każdemu człowiekowi, wspólna wszystkim ludziom, wyróżnia nas spośród innych stworzeń. Towarzyszy nam – jak świadczą odkrycia archeologiczne – od zarania dziejów. Obejmuje to wszystko, co człowiek stworzył wysiłkiem swej woli, rozumu i pracy: zarówno w sensie umysłowym czy artystycznym (np. religia, filozofia, sztuka, literatura), jak i technicznym, czyli to, co skonstruował, wynalazł, aby zaadaptować się do życia w środowisku przyrodniczym i przetrwać, a swoje życie uczynić łatwiejszym i wygodniejszym (np. organizacja społeczna, technika, ekonomia), poznając tym samym świat

i siebie samego. Czasem spotykamy się z rozróżnieniem działalności człowieka w sferze artystycznej i umysłowej od jego działalności technicznej, przypisując określenie „kultura” do pierwszej z nich, drugą zaś nazywając „cywilizacją”. Jednak sama codzienna aktywność człowieka, sposób, w jaki zachowuje się wobec wyzwań dnia codziennego, sytuuje go pośród kolejnych pokoleń twórców kultury.

Potwierdzają to słowa Ireny Wojnar, która pisze, że „kulturę pojmujemy dziś nie tylko jako dziedzictwo, uniwersum twórczych dokonań ludzkości w dziedzinie nauki i sztuki, ale za pomocą tego terminu określamy humanistyczną jakość ludzkich działań i sposobu życia”.¹⁶³

Kultura jest tworem człowieka i czyni nas ludźmi, chociaż obecnie żyjemy w czasach, kiedy to technika uzyskała pierwszeństwo – ważniejszy stał się jej rozwój niż dobro człowieka czy wspólnot ludzkich. Rozwój technicznych środków komunikacji nie przekłada się wprost na rozwój umiejętności samej międzyludzkiej komunikacji. Staje się wręcz przeciwnie – tego rodzaju sprawności trzeba się uczyć na specjalnych kursach.

Amerykański antropolog Edward T. Hall twierdzi, że kultura intensywnie wpływa na „organizację ludzkiej *psyche*, która z kolei determinuje sposób, w jaki ludzie patrzą na otaczający ich świat, ich poglądy polityczne, sposób podejmowania decyzji, system wartości, organizację ich życia prywatnego i w końcu, *sposób, w jaki myślą*”.¹⁶⁴ W innej zaś książce *The Silent Language*¹⁶⁵ pisze, że kultura jest po prostu komunikacją. Wspólnotowy charakter fundamentu kultury, czyli języka, podkreśla Hans-Georg Gadamer, który uważa, że „mówić – to mówić do kogoś”, zaś samo słowo „nie tylko przedstawia mnie samemu rzecz, o której mówi, lecz stawia ją przed oczyma również temu, do kogo mówię”.¹⁶⁶ Kultura tworzy się w nieustannej interakcji między ludźmi, kształtuje wspólnotę i każdego człowieka.

Z kolei Jadwiga Mizińska zauważa, że już w starożytności starły się dwa skrajne style myślenia i komunikacji – pionowy (arystokratyczny)

¹⁶³ Irena Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. Irena Wojnar, Jerzy Kubin, Warszawa 1996, s. 25; zob. też: Edmund Leach, *Culture and Communication: The Logic by which Symbols Are Connected. An Introduction to the Use of Structuralist Analysis in Social Anthropology*, Cambridge 2003, s. 116.

¹⁶⁴ Edward T. Hall, *Poza kulturą*, *op. cit.*, s. 210.

¹⁶⁵ Idem, *The Silent Language*, New York 1959.

¹⁶⁶ Hans-Georg Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 2000, s. 59.

i poziomy (demokratyczny). Pierwszy z nich funkcjonował w Egipcie, a jego symbolem może być egipska piramida. Polegał on na budowaniu opozycyjnej sytuacji komunikacyjnej góra–dół, gdzie z wyróżnionej aksjologicznie góry zajmowanej przez faraona spływały na dół, do ludu, komunikaty, rozkazy i decyzje. Z czasem zaczął kształtować się w Grecji styl oparty na dialogu, na równej pozycji jego uczestników, którzy mogli rozmawiać twarzą w twarz w miejscu obecnie symbolicznym dla demokracji, za którą jest uważana agora. W ten sposób kultura monologu przekształciła się w kulturę dialogu, powstał nowy styl porozumiewania się między ludźmi.¹⁶⁷

Wniosek ten utwierdza w przekonaniu, że dla tworzenia kultury niezbędna jest komunikacja, i to w formie zależnej od warunków panujących w danej społeczności. Od dominacji monologu lub dialogu w danej kulturze, nie tylko współczesnej, zależy w znacznej mierze składające się nań dziedzictwo.

Tworzenie kultury i nieustanne w niej uczestnictwo nie pozwala obumrzeć temu pierwiastkowi w człowieku, który odróżnia go od innych ssaków. W akcie tworzenia kultury człowiek dokonuje samopoznania. Wspólnotowy charakter tworzenia i odbioru kultury obrazuje jej żywy i organiczny charakter. Za pomocą kultury człowiek porusza się w przestrzeni wielkiej ludzkiej wspólnoty, a przez swoją aktywność pragnie skomunikować się tak z drugim człowiekiem, jak i z samym sobą. Przestrzeń życiowa człowieka nie ogranicza się tylko do działalności i kontemplacji „tu i teraz”. Przez pragnienie uczestnictwa we wspólnocie przekracza on granice czasu, uczestnicząc w dziedzictwie poprzednich pokoleń i projektując przyszłość osobistego i społecznego rozwoju. W takim rozumieniu kultura rzeczywiście może być zdefiniowana jako komunikacja, a przede wszystkim jako forma komunikowania wartości.

Nie jest to jedyne stanowisko w tej kwestii. Zdecydowanym przeciwnikiem „doktryny egzystencjalnej”, która głosi, że człowiek tylko wtedy istnieje, a więc i tworzy, gdy komunikuje się z innymi, jest Józef Maria Bocheński. Na dowód błędnego, jego zdaniem, charakteru takiego rozumowania przytacza fakt, że „wielcy ludzie dokonywali nieraz największych rzeczy – a więc i istnieli najbardziej intensywnie – w sa-

¹⁶⁷ Jadwiga Mizińska, *Sztuka prowadzenia sporów. Aksjologiczne przesłanki dialogu*, Lublin 1993, s. 30–32.

motności”.¹⁶⁸ Trzeba jednak dodać, że nie bez komunikacji społecznej i kulturowej.

Człowiek – zwłaszcza dojrzały – nie musi swojego życia opierać jedynie na nieustannym kontakcie z innymi ludźmi. Dialog może i zapewne powinien w jakiejś mierze wchodzić także w sferę własnego wnętrza. Taki „monolog wewnętrzny”, jak określa to nauka o literaturze, oznaczający rozmowę z samym sobą – będącą ponoć „przywilejem mędrców” – bazuje na zjawisku introspekcji. Istotą takiego rodzaju umysłowej aktywności ludzkiej jest poznanie własnego wnętrza, własnych przeżyć i refleksji, dookreślenie osobistej postawy wobec ludzi, miejsc czy wydarzeń. Nie zmienia to jednak faktu, że kultura jest komunikacją – niezależnie od jej formy: z innymi czy też z samym sobą. Zawsze jednak w kontekście kultury i tworzących ją wartości.

Najistotniejszym spoiwem kultury są właśnie wartości. Bogdan Nawroczyński uważa, że „cała kultura jest nastawiona na świat wartości i w oderwaniu od niego staje się tylko swoją własną powłoką”.¹⁶⁹ Jadwiga Puzynina twierdzi nawet, że „o wartościach nie sposób mówić poza kulturą [...] one stanowią jej jądro; mówi się od pewnego czasu o aksjologicznym charakterze kultury”.¹⁷⁰ Podobnie do relacji kultury i wartości podchodzi Leon Dyczewski, dla którego „kultura to świat wartości, które ukierunkowują ludzkie pragnienia i działania oraz są podstawą oceny wszystkiego, co człowiek myśli, czego pragnie i co czyni”.¹⁷¹

Tak silne relacje łączące kulturę i wartości sprawiają, że nie sposób zajmować się poznawaniem kultury, izolując jednocześnie sferę wartości. I odwrotnie – nie sposób poznawać świat wartości, oddzielając je od kontekstu kulturowego, w którym funkcjonują. Odkrywając świat wartości – czy to w wymiarze indywidualnym, czy też wspólnotowym – poznajemy tożsamość osoby lub grupy, wnikamy w świadomość i sposób postrzegania rzeczywistości.

¹⁶⁸ Józef Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1994, s. 34–35.

¹⁶⁹ Bogdan Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947, s. 75.

¹⁷⁰ Jadwiga Puzynina, *Wokół wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, red. Katarzyna Olbrycht, Katowice 1994 s. 18.

¹⁷¹ Leon Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, red. idem, Lublin 2001, s. 30; zob. też: Małgorzata Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010, s. 9.

2. Wspólne wartości kulturowe

Każda wspólnota wypracowała na przestrzeni dziejów, na podstawie historii, tradycji i religii, swój kanon wartości, czyli ważne dla danej społeczności idee, których realizacja stanowi podstawę tożsamości jednostki i grupy. Społecznie akceptowany i usankcjonowany system wartości tworzy wspólne przekonanie członków grupy o ważności danych spraw. Ich istnienie związane jest ze skłonnością człowieka do oceny i hierarchizacji osób, przedmiotów, zjawisk, wydarzeń czy idei. Na wartościach funkcjonujących w danej społeczności opierają się normy, które z kolei wyznaczają obowiązujące standardy zachowań w określonych sytuacjach. Dzięki normom wiemy, jak zachować się wobec innych osób i jakich zachowań wobec siebie możemy oczekiwać. Wyznawane przez jednostkę czy wspólnotę wartości warunkują podejmowane działania. Wartości – chociaż ich zestaw może być różny w zależności od danej kultury – są trwałym elementem każdej kultury, pomagają człowiekowi w odkrywaniu własnej tożsamości, w budowaniu relacji z innymi ludźmi, w poruszaniu się w świecie społecznym i odkrywaniu praw nim rządzących.

Wartości mają moc łączenia ludzi, dają im poczucie wspólnoty i trudno wyobrazić sobie procesy edukacyjne bez wartości wspólnych, stanowiących podstawę grupowej tożsamości. Teoretyków i praktyków edukacji nurtują pytania o to, jakie wartości powinny stanowić fundament dla celów kształcenia i wychowania. Jakie wartości są istotne z punktu widzenia działań edukacyjnych? Jakie wartości powinno się instytucjonalnie włączać do systemu na każdym etapie procesu kształcenia i wychowania? Innymi słowy: jakie wartości powinny stanowić podstawę formułowania celów edukacji?

Mieczysław Łobocki już na początku transformacji ustrojowej i przemian społeczno-politycznych w Polsce po roku 1989 zastanawiał się nad zadaniami współczesnej pedagogiki: „Dla pedagogiki jako nauki zajmującej się celami wychowania i ich realizacją kluczowym problemem staje się nierzadko pytanie: jakie wartości powinno się preferować w życiu najbardziej i dlaczego?”¹⁷² Sam w późniejszym swoim tekście opowiedział się za tym, że w wychowaniu w sposób szczególny

¹⁷² Mieczysław Łobocki, *Pedagogika wobec wartości*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. Wojciech Śliwowski, Kraków 1993, s. 125.

należy zwrócić uwagę na takie wartości, jak altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość.¹⁷³

Pytanie postawione przez Mieczysława Łobockiego pozostaje nadal aktualne, zwłaszcza w sytuacji określanej mianem chaosu aksjologicznego, gdzie do jednostki docierają różne, często sprzeczne ze sobą, propozycje realizacji wartości, wcielania ich we własne życie i osiągania w ten sposób celów, nierzadko pozostających w konflikcie z dobrze rozumianym interesem jednostki. I pojawia się też pytanie: czy jakieś wartości wspólne we współczesnej Polsce i Europie jeszcze istnieją?

Można powiedzieć, że od przyjętego przez człowieka stanowiska w zakresie statusu wartości zależy w dużej mierze jego postawa wobec świata i innych ludzi. Dlatego też zrozumiałe są wątpliwości Kazimierza Sośnickiego, który uważał, że pojmowanie wartości w sposób subiektywny nie może stanowić podstawy procesu wychowania: „Jakże bowiem można przyjmować jakiś trwały cel wychowania, jeżeli uznaje się taki subiektywizm i indywidualną zmienność wartości?” Badacz opowiada się za tym, aby w pedagogice przyjęto teorię obiektywistyczną oraz tezy mówiące o istnieniu względnie trwałych i niezmiennych wartości. Powołuje się na socjologiczne pojmowanie wartości, szukające odpowiedzi na pytanie: „Czym jest wartość w strukturze życia społecznego?” Odpowiedź, którą daje – jego zdaniem – filozofia i pedagogika francuska, brzmi następująco: „Poszukiwane więzi społeczne ostatecznie znajdowano we wspólnych, uznawanych przez społeczeństwo wartościach”.¹⁷⁴

Często wartości wspólne formułowane są w postaci haseł, odzwierciedlających mądrość wspólnoty, która ustami swych przedstawicieli wypowiada myśli na temat tego, co jest dla niej najważniejsze. Hasła takie posiadają moc jednoczenia wokół określonych wartości, których urzeczywistnienie ma przynieść wspólnocie korzyści, przyczynić się do jej pomyślności i rozwoju.

Do ustalenia wartości wspólnych wszystkim ludziom można dojść dwoma sposobami: prowadząc rozważania o charakterze dedukcyjnym, mające odsłonić przed nami podstawowe prawdy o świecie i o człowieku, oraz zagłębiając się w empiryczne, mające charakter indukcyjny, dociekania m.in. antropologów kultury, poparte systematycznymi badaniami prowadzonymi na szeroka skalę.

¹⁷³ Idem, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 108–118.

¹⁷⁴ Kazimierz Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 35–37.

2.1. Wartości wspólne w rozważaniach teoretycznych

Odwieczne dążenie myśli ludzkiej do odkrycia świata wolnego od ziemskich uwarunkowań zaowocowało ustaleniem zespołu wartości absolutnych, istniejących niezależnie od człowieka. Początki udokumentowanych dociekań przypadają na czasy starożytnej Grecji, kiedy to starano się opisać świat idealny za pomocą odpowiednich pojęć. W ten sposób powstała aktualna do dziś triada wartości absolutnych.

W *Uczcie* Platona znajdujemy dialog, w którym Sokrates pyta Agatona: „Nie uważasz, że co dobre, to jest i piękne?” i uzyskuje krótką odpowiedź: „Uważam”.¹⁷⁵ Przekonanie o tym, że to, co jest dobre, jest jednocześnie piękne i na odwrót – że to, co piękne, jest również dobre, tkwi dosyć głęboko w ludzkich umysłach. Przyjmowano ponadto, że np. dobro stanowi wartość wspólną wszystkim ludziom. I znów poświadczenie możemy znaleźć u Platona, gdzie Sokrates w rozmowie z Diotimą potwierdził, że „wszyscy chcą zawsze dobro posiadać”. Pragnienie posiadania dobra uwarunkowane jest dążeniem człowieka do szczęścia, bowiem „szczęście polega na posiadaniu dobra”.¹⁷⁶

Chrześcijaństwo rozwinęło tę myśl, zakładając, że pragnienie dobra, ale dobra drugiej osoby, jest miłością. Starożytni byli przekonani ponadto, że to, co dobre i piękne, musi być jednocześnie prawdziwe i tak powstała aktualna do dziś, kojarzona z Platonem, triada wartości uważanych za podstawę obiektywizmu: prawda – dobro – piękno. Swoją wkład we współczesną interpretację wartości absolutnych mają również inni myśliciele, np. Arystoteles czy św. Tomasz z Akwinu. Klasyczna triada filozofii greckiej – prawda, dobro i piękno – za przyczyną św. Augustyna stała się w chrześcijaństwie przymiotem Boga-Absolutu.

W bliższych nam czasach, w I połowie XX wieku, do rozwiązań starożytnych filozofów odwołuje się Bogdan Nawroczyński, zaliczając prawdę, dobro i piękno oraz, dołączoną przez niemieckiego filozofa z przełomu XIX i XX wieku Rudolfa Otto, świętość (*sacrum* jako przeciwieństwo *profanum*) do wartości absolutnych, obowiązujących, które nie mają żadnych nosicieli – w odróżnieniu od wartości związanych, będących „cechami względnymi jakichś przedmiotów”. Jak twierdzi Bogdan Nawroczyński, „świat wartości absolutnych odsłania się [drogą in-

¹⁷⁵ Platon, *Uczta. Dialog o miłości*, przełożył, wstępem poprzedził i objaśnieniami opatrzył Stanisław Witwicki, Lwów i Warszawa 1921, s. 101.

¹⁷⁶ *Ibidem*, s. 108.

tuicji – G. Ż.] dopiero ludziom o wyrobionym sumieniu”, które jest, jak to określa, „dyspozycją do trafnego wartościowania”. Autor jest jednocześnie przekonany, że świat wartości absolutnych jest wspólny różnym rasom i niezależnym od siebie kulturom, co stanowiłoby dowód na to, że tkwią one „głęboko w konstytucji człowieka”. Różnice, a co za tym idzie – także spory między ludźmi w kwestii wartości dotyczą zawsze, jak twierdzi, wartości związanych, nigdy zaś – absolutnych. Wartości absolutne występują w życiu duchowym jako najdalsze cele „dążeń i usiłowań ludzkich” i zajmują najwyższą pozycję w hierarchii celów, „wytyczając wszystkim podrzędnym celom kierunek, są dla nich zwierzchnimi niejako normami”.¹⁷⁷

Wartości związane, pomimo swego przypisania do nosiciela, mogą opierać się na pewnych kategoriach ogólnoludzkich, zwanych powszechnikami, których odkrywaniem na drodze badań empirycznych zajęła się antropologia.

Na temat wartości wspólnych kultury śródziemnomorskiej wypowiada się Sergiusz Hessen, porównując cnoty starożytne, a ściślej mówiąc, cnoty [= wartości osobowe] starożytnego Greka z cnotami chrześcijańskimi. Autor najpierw powołuje się na platońską teorię cnót, w której rozpatruje się istotę cnoty w ogóle, tzn. dobra, oznaczającego powinność, oraz poszczególne cnoty szczegółowe, czyli rozwagę (*sophrosyne*) w znaczeniu wstrzemięźliwości, tj. panowania nad sobą, a ponadto męstwo (*andreia*), mądrość (*sophia*) i scalającą te cnoty sprawiedliwość (*ikaiosyne*).¹⁷⁸

Problematykę starożytnych cnót podejmuje Władysław Tatarkiewicz, który twierdzi, że Platon przyjął „pitagorejską koncepcję cnoty jako ładu i harmonii duszy” i w związku z tym każda część duszy musi mieć sobie przypisaną cnotę: mądrość jest cnotą części rozumnej, męstwo – impulsywnej, panowanie nad sobą – pożądlivej. Także części ludzkiego ciała były przypisane do poszczególnych cnót, tworząc z nimi pary: mądrość – głowa, męstwo – tors, wstrzemięźliwość – podbrzusze.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Bogdan Nawroczyński, *Życie duchowe...*, op. cit., s. 86–98.

¹⁷⁸ Sergiusz Hessen, *Cnoty starożytne a cnoty ewangeliczne (Uwagi o podstawach etyki starożytnej i nowoczesnej)*, [w:] idem, *Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968, s. 194–268; zob. też: idem, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Warszawa 1997, s. 266.

¹⁷⁹ Władysław Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1988, s. 98, 118–119.

Przemiany starożytnego świata zaowocowały m.in. tym, że – jak twierdzi Sergiusz Hessen – hellenizm „przygotował grunt do przewartościowania moralnych wartości świata antycznego”, kiedy to ponad wskazanymi wyżej cnotami klasycznymi stawiano „cnoty boskie lub upodobniające do Boga”, który – podobnie jak przysługujące mu cnoty – pozostał w późniejszym hellenizmie „nieznany”. Potem pojawiło się chrześcijaństwo, wprowadzając do świadomości ludzkiej triadę cnót w postaci wiary, nadziei i miłości, o czym pisze w *Hymnie o miłości* św. Paweł z Tarsu: „Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: z nich zaś największa jest miłość” (1. List do Koryntian 13, 13).

Sergiusz Hessen, powołując się na nauczanie opata Doroteusza (ludzie, podobnie jak punkty wewnątrz koła, są tym bliżsi siebie, im bliżsi są centrum koła – Boga), jest przekonany, że „miłość łącząca ludzi zakotwiczona jest w wierze w Boga, razem z wdrożeniem w miłość rośnie także w człowieku wiara w niej przyświecająca, i odwrotnie: oderwanie miłości od wiary powoduje jej wypaczenie”. Dlatego też – jak pisze dalej – „Bóg według Ewangelii jest pełnią miłości, prawdziwa zaś wiara nie jest tylko teoretycznym przekonaniem o istnieniu Boga, opartym czy to na autorytecie, czy na dowodach rozumu, lecz jest żywym związkiem z Bogiem, ‘życiem w Bogu’, zawierającym w sobie jako swe częściowe momenty pełnię cnót zarówno ewangelicznych, jak i platońskich”.¹⁸⁰

Jak wynika z tych rozważań, historia cywilizacji europejskiej obrazuje długotrwały proces dochodzenia człowieka do odkrywania wartości, których urzeczywistnianie stanowi podstawę prawidłowego funkcjonowania wspólnoty w każdym jej aspekcie.

2.2. Wartości wspólne w badaniach antropologicznych

Każda wspólnota ludzka, zbiorowość plemienna, narodowa czy inna posiada kulturę o charakterystycznym dla siebie zespole elementów. Bardzo trudno wyznaczyć cechy obecne w danej grupie kulturowej, które nie byłyby sprzeczne z obecnymi w innej zbiorowości, chociaż nikt nie podważa faktu, że tzw. uniwersalia kultury, czy inaczej powszechniki, istnieją. One same nie są wartościami, jak już wspomniałem, odnosząc się do wartości związanych w rozumieniu Bogdana Nawroczyńskiego, ale stanowią podstawę wartości wspólnych.

¹⁸⁰ Sergiusz Hessen, *Cnoty starożytne...*, op. cit., s. 194–268.

Jak twierdzą Alfred Louis Kroeber i Clyde Kluckhohn, „zasadniczy trzon kultury stanowią tradycyjne (tzn. historycznie narosłe i wyselekcjonowane) idee, a szczególnie związane z nimi wartości”.¹⁸¹ Maria Misztal zwraca uwagę na to, że „wartości kulturowe to wartości dominujące w danym społeczeństwie, czyli wyznawane przez większość lub wszystkich jego członków”. Wartościami tymi mogą być „powszechnie pożądane dobra lub powszechnie uznawane przekonania o określonym charakterze”.¹⁸² Codzienne życie w danej kulturze to także odkrywanie wartości ją scalających, takich, które przez wieki kształtowały jej tożsamość i nadal mają istotny wpływ na jej teraźniejszość i przyszłość.

Do podstawowych i najczęściej przywoływanych powszechników należy etnocentryzm, rozumiany jako stawianie własnej kultury w centrum i związane z tym ściśle ocenianie innych kultur przez pryzmat norm oraz wartości obowiązujących we własnej kulturze, idealizowanie kultury swojego narodu czy grupy etnicznej. Jednym z przejawów etnocentryzmu jest przekonanie, że ziemia zamieszkiwana przez daną wspólnotę lub jakieś szczególne miejsce na tym obszarze stanowi centrum świata. Jak pisał Mircea Eliade w dziele *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*¹⁸³, ludzie żyjący w społeczeństwach tradycyjnych byli przekonani, że właśnie ich kraj znajduje się pośrodku świata, a świątynia lub pałac były jego „pępkiem”. Środek świata (łac. *axis mundi*) łączył trzy poziomy kosmiczne: świat boski, rzeczywistość ziemską i krainę umarłych, przez co stwarzał możliwość kontaktu z bogami i przodkami oraz poczucie życia w uporządkowanej rzeczywistości. Dla przykładu środek świata żydowskiego znajdował się w Świątyni Jerozolimskiej, chrześcijańskiego – na Golgocie.

Etnocentryzm przejawiał się również w nazewnictwie – starożytni Rzymianie i Grecy nazywali obce ludy „barbarzyńcami” (gr. *bárbaros* – cudzoziemiec), a Żydzi odróżniali ludzi spoza własnego narodu, nazywając ich gojami. Egipcjanie określali siebie i tylko siebie jako *romet*, co oznaczało ‘człowiek’. Stworzyli też swoistą hierarchię ras, odpowiadającą zapewne stopniowi poznania jej przedstawicieli, umieszczając najwyżej samych siebie, czyli ciemnoczerwonych Egipcjan, niżej Mu-

¹⁸¹ Alfred Louis Kroeber, Clyde Kluckhohn, *Badanie kultury*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, wyb. Jerzy Szacki i in., Warszawa 1975, s. 31–45; cyt. za: Wojciech J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 42.

¹⁸² Maria Misztal, *Problematyka...*, *op. cit.*, s. 39.

¹⁸³ Por. *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. Andrzej Mencwel, Warszawa 2005, s. 155–157.

rzynów, później żółtych Azjatów, a na samym dole – białych i niebieskookich [Europejczyków]. Chińczycy mówią o swoim kraju „Państwo Środka”. Samo określenie „Bliski Wschód” czy „Daleki Wschód” ujawnia europejski punkt widzenia, ale bez wydźwięku pejoratywnego.

W czasach współczesnych rzadziej już wskazuje się na przynależność etniczną, która stanowi pozostałość po badaniach antropologicznych, natomiast niezwykle istotne w relacjach międzynarodowych stało się pojęcie narodu, które funkcjonuje pod każdą szerokością geograficzną. Przynależność narodowa kształtuje tożsamość każdego niemal człowieka, bywa powodem do dumy i źródłem życiowej satysfakcji. Dla Bohdana Dziemidoka tożsamość narodowa jest również wartością, ponieważ – jak twierdzi – zaspokaja wiele ludzkich potrzeb. Autor wskazuje na „potrzebę przynależności do jakiejś trwałej wspólnoty”, która – jego zdaniem – redukuje poczucie samotności jednostki. Ponadto wymienia potrzebę szacunku i uznania, którą tożsamość narodowa zapewnia, oraz potrzebę orientacji aksjologicznej, bowiem – jak zauważa – „trwała wspólnota dostarcza pewnych podstawowych wskazań, jak żyć”.¹⁸⁴

Oprócz etnocentryzmu uniwersalnymi składnikami kultury są również inne regulacje, np. dotyczące prokreacji i rodziny. Dla każdego plemienia najważniejsze było bowiem przetrwanie, które mogło się ziścić dzięki rozrodczości i przekazywaniu genów. W tej ważnej dziedzinie życia wspólnoty obowiązywały pewne reguły postępowania, mające na celu zapewnienie trwania społeczności. Wspólną dla wszystkich normą był surowo przestrzegany zakaz kazirodztwa, czyli utrzymywania stosunków seksualnych między rodzicami i dziećmi oraz między rodzeństwem. Ten uwarunkowany biologicznie zakaz wiąże się zapewne z intuicyjną troską o odpowiednie wyposażenie genetyczne potomstwa. Genezę zakazu kazirodztwa upatrywali także w chęci rozszerzania swoich wpływów na inne plemiona. Spośród rozmaitych form łączenia się kobiety i mężczyzny w bliskie związki, mające na celu prokreację, wymienia się np. monogamię (jeden mężczyzna z jedną kobietą), poliandrię (kilku mężczyzn z jedną kobietą) i poliginię (jeden mężczyzna z kilkoma kobietami).

Zwolennikiem tradycyjnego, w naszym rozumieniu, modelu małżeństwa i rodziny był Arystoteles. Jak twierdzi Maciej Uliński, „udane,

¹⁸⁴ Bohdan Dziemidok, *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem*, Gdańsk 2013, s. 7.

wierne sobie, posiadające liczne potomstwo małżeństwo monogamiczne stanowiło w teorii Arystotelesa ważny element życia szczęśliwego”.¹⁸⁵ W czasach współczesnych polski antropolog Bronisław Malinowski za najbardziej rozpowszechnioną, wzorcową i prototypową postać małżeństwa uważał monogamię, czyli prawny związek jednego mężczyzny z jedną kobietą. Za takim rozwiązaniem przemawiają, jego zdaniem, uwarunkowania biologiczne i kulturowe: tylko dwa organizmy łączą się, by mógł zrodzić się potomek, a ponadto „całość tej instytucji [małżeństwa], w jej aspekcie seksualnym, rodzicielskim, ekonomicznym, prawnym i religijnym, opiera się na fakcie, że prawdziwa funkcja małżeństwa – związek seksualny, płodzenie i wychowywanie dzieci oraz współpraca, jaką ono zakłada – wymaga zasadniczo dwojga ludzi i że w przygniatającej większości wypadków tylko dwoje ludzi jest ze sobą związanych w celu wypełniania tych funkcji”.¹⁸⁶

W czasach współczesnych rodzina oparta na monogamicznym związku małżeńskim nadal pozostaje podstawową instytucją życia wspólnotowego, ważną z punktu widzenia demografii, ekonomii, edukacji czy, ogólnie rzecz biorąc, z punktu widzenia trwania i rozwoju społeczeństwa.

Do elementów wspólnych dla wszystkich znanych kultur świata należą także wierzenia religijne. Ze względów historycznych i kulturowych z istniejących obecnie wyznań największe znaczenie dla powstania i rozwoju cywilizacji europejskiej miały trzy religie monoteistyczne, które wymieniam w porządku chronologicznym: judaizm, chrześcijaństwo oraz islam. Religia stanowi zazwyczaj pewien spójny system wierzeń zakorzenionych w świętej historii, która ma wyjaśnić pochodzenie oraz sens istnienia świata i człowieka. Niektóre z tych historii spisane zostały w tzw. świętych księgach, które są traktowane przez wyznawców jako źródła prawd objawionych. Religie mają też swoje święte miejsca, do których pielgrzymują wierni, oraz święty czas, ustanowiony np. na pamiątkę ważnych wydarzeń z życia i działalności ich założycieli.

Wyznawanie religii wiąże się z przyjęciem określonego światopoglądu, wizji Boga, z określeniem relacji między sferą *sacrum* a wiernymi oraz systemem wartości i norm postępowania – w wymiarze oso-

¹⁸⁵ Maciej Uliński, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Kraków 2001, s. 40.

¹⁸⁶ Bronisław Malinowski, *Małżeństwo, Pokrewieństwo*, przeł. Grażyna Kubica, [w:] idem, *Dzieła*, red. Władysław Markiewicz i in., t. 6, *Seks i stłumienie w społeczności dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*, Warszawa 1987, s. 280–324, 410–435; Cyt. za: *Antropologia kultury...*, op. cit., s. 303–324.

bistym i wspólnotowym. Zasady religijne wyznaczają formy obrzędów mających na celu oddawanie czci i błaganie o przychyłność. Często osoby duchowne pełnią rolę pośredników między wiernymi a bóstwem. Nieodłącznym elementem każdej religii są święte symbole, które odwołują się do emocji i intelektu wiernych, stanowią znak obecności *sacrum* w życiu i działalności wspólnoty wyznaniowej oraz są otaczane szczególną czcią. Symbolika i ikonografia związane z religią współtworzą i wizualizują, czynią namacalną duchowość człowieka i jego duchowe dziedzictwo.

Religia spełnia w życiu wierzących rozmaite funkcje: towarzyszy człowiekowi w ważnych dla niego momentach, od narodzin lub poczęcia aż do śmierci, pomaga mu zrozumieć siebie i świat, nawiązać kontakt z Bogiem. Ponadto stymuluje jego rozwój osobisty, wpływa na jego myśli, uczucia i działania w wymiarze doczesnym i w perspektywie wieczności. Religia obecna jest w różnych dziedzinach życia społecznego: integruje wspólnotę wokół realizacji wspólnych celów, kształtuje prawo, ekonomię, relacje społeczne, wyznacza standardy życia w społeczności wiernych, przejawia się w literaturze i sztuce.

Rozwój cywilizacji technicznej przyczynił się jednak do osłabienia pierwiastka religijnego w kulturach współczesnych. Z raportu opublikowanego w 2010 roku przez amerykańską agencję rządową „The Central Intelligence Agency” (CIA) wynika, że 88% mieszkańców naszego globu wyznaje jakąś religię, 33,39% ludności świata to chrześcijanie, 22,74% – muzułmanie, 13,8% wyznawcy hinduizmu, 6,77% – buddyści, 0,35% – wyznawcy sikhizmu, 0,22% – żydzi, 0,11% – wyznawcy bahaizmu, pozostali to bezwyznaniowcy (9,66%) lub ateści (2,01%). W Unii Europejskiej średni odsetek ateistów jest dziesięciokrotnie wyższy i wynosi 20% (najniższy w Rumunii – 1%, najwyższy we Francji – 40%). Postępująca sekularyzacja społeczeństwa Zachodu ma również duży wpływ na kierunek rozwoju jego kultury.

Starając się uporządkować dotychczasowe rozważania na temat wartości wspólnych, trzeba zauważyć, że wartości tradycyjne, których fundament stanowią omówione wyżej uniwersalne składniki, są ugruntowane w różnych kulturach rozwijających się na przestrzeni dziejów, także tych występujących w izolacji.

Za wartości przynależne do sfery wartości wspólnotowych, stanowiących podstawę różnych kręgów kulturowych, można z pewnością

uznać rodzinę, wspólnotę (narodową, etniczną, lokalną lub inną) oraz religię (lub jej brak). Wartości te postrzegane są z pozycji człowieka w znaczeniu gatunkowym i jednostkowym, koncentrują się wokół Ja, które samo jest również wartością. Niejako z natury człowiekowi (Ja) przysługuje prawo do życia, godność oraz wolność w każdym aspekcie funkcjonowania – w rodzinie, wspólnocie oraz w ramach wyznawanej religii. Identyfikacja jednostki z tymi wartościami stanowi podstawę jej tożsamości i jest warunkiem uczestnictwa we wspólnocie.

Takie wartości, jak życie, wolność i godność, mają swoje źródło w antropocentryzmie, który traktuje człowieka (w rozumieniu gatunkowym) i jednostkę ludzką, czyli Ja, jako najwyższą wartość, w kategoriach centrum świata, w opozycji do innych ludzi. W decydującym stopniu wartości te determinują obraz świata i zachowanie człowieka.

Trudno w tym miejscu szczegółowo rozpatrywać każdą z tych podstawowych w kulturze kategorii, tworzących sferę wartości osobistych, natomiast warto zwrócić uwagę na pewne aspekty ich funkcjonowania w naszej ludzkiej rzeczywistości. Jeśli mielibyśmy tworzyć jakąś hierarchię, to z pewnością najwyżej należałoby postawić życie jako wartość, która stanowi podstawę dla dwóch pozostałych wartości – wolności i godności. Albert Schweitzer wpisał życie jako wartość w kategorii dobra i zła: „Utrzymywać życie i działać na korzyść życia – oto, co jest dobre; niszczyć życie i ograniczać życie – oto, co jest złe”. Filozof uznawał głęboką cześć „w stosunku do wszelkiej woli życia, jak w stosunku do własnej” za podstawową zasadę moralną.¹⁸⁷

Kategorię wolności, która będzie jeszcze wielokrotnie w tym opracowaniu przywoływana, Bohdan Dziemidok uznaje za „jedną z najbardziej fundamentalnych i uniwersalnych wartości człowieka, ważnych zarówno dla jednostki ludzkiej, jak grup wspólnotowych, od rodziny poczynając, a na narodzie kończąc”.¹⁸⁸ Jak twierdzi z kolei Tadeusz Gadacz, „wolność jest źródłem godności każdego człowieka, jego istotą”.¹⁸⁹ Godność przypisywana jest jedynie człowiekowi jako osobie, każdemu człowiekowi indywidualnie – mówimy nawet o „godności osobistej”. Prawdą jest, że na co dzień nie zastanawiamy się nad tą wartością. Halina Rarot twierdzi nawet, że godności ludzkiej nie można uzasadnić

¹⁸⁷ Albert Schweitzer, *Kultura a etyka*; cyt. za: I. Pawłowska-Lazari, *Schweitzer*, Warszawa 1976, s. 184.

¹⁸⁸ Bohdan Dziemidok, *Teoretyczne i praktyczne kłopoty...*, *op. cit.*, s. 14.

¹⁸⁹ Tadeusz Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2002, s. 144.

teoretycznie, natomiast można ją „w sposób niezapośredniczony przeżywać, a zwłaszcza boleśnie doznawać aktu jej naruszenia”.¹⁹⁰

Między trzema wspomnianymi wartościami zachodzą, co wydaje się oczywiste, pewne relacje. Także życie i godność są ze sobą ściśle związane, ponieważ – jak twierdzi Jadwiga Mizińska – „najgłębszą ludzką potrzebą jest nie po prostu żyć, ale – żyć godnie”. Dla autorki „godne życie” oznacza możliwość realizacji celów osobistych w harmonii z interesem wspólnoty, która „umożliwia swym członkom realizowanie takich dążeń, jak szczęście osobiste i rodzinne, kariera zawodowa, powodzenie materialne itp. bez naruszania poczucia godności i wchodzenia w kolidującą z własnym sumieniem”.¹⁹¹

Takie wartości, jak życie, wolność i godność jednostki, chociaż pierwotnie stanowią domenę wartości osobistych, są nieodłącznym elementem funkcjonowania jednostki, ale także wspólnoty. Ich obecność, która ujawnia się w szacunku dla życia, poszanowaniu własnej oraz cudzej wolności i godności, świadczy o dobrze funkcjonującym świecie wspólnych wartości kulturowych.

Prawda, dobro i piękno oraz Bóg nie przynależą bezpośrednio do żadnej z wyróżnionych sfer wartości – osobistych czy wspólnotowych – ale jednocześnie oddziałują na obie te sfery. Tworzą sferę wartości absolutnych. W tradycyjnym układzie wartości stanowią – obok człowieka-Ja (innymi słowy: człowiek w wymiarze gatunkowym i jednostkowym jako centrum świata wartości) – stałe punkty odniesienia, ostateczne instancje o charakterze absolutnym, ich istnienie nie zależy od człowieka. Ponadto wartości te dają człowiekowi pewne oparcie, poczucie bezpieczeństwa. Niezaspokojenie tej podstawowej, obok potrzeb fizjologicznych, potrzeby może utrudniać lub wręcz uniemożliwiać człowiekowi realizację wartości wyższych. Jeśli człowiek nie szuka zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa w wartościach absolutnych, to próbuje złagodzić związane z tym lęki, np. nieustannie poszukując nowych wrażeń, maksymalizując doznawanie przyjemności, gromadząc dobra materialne i inne.

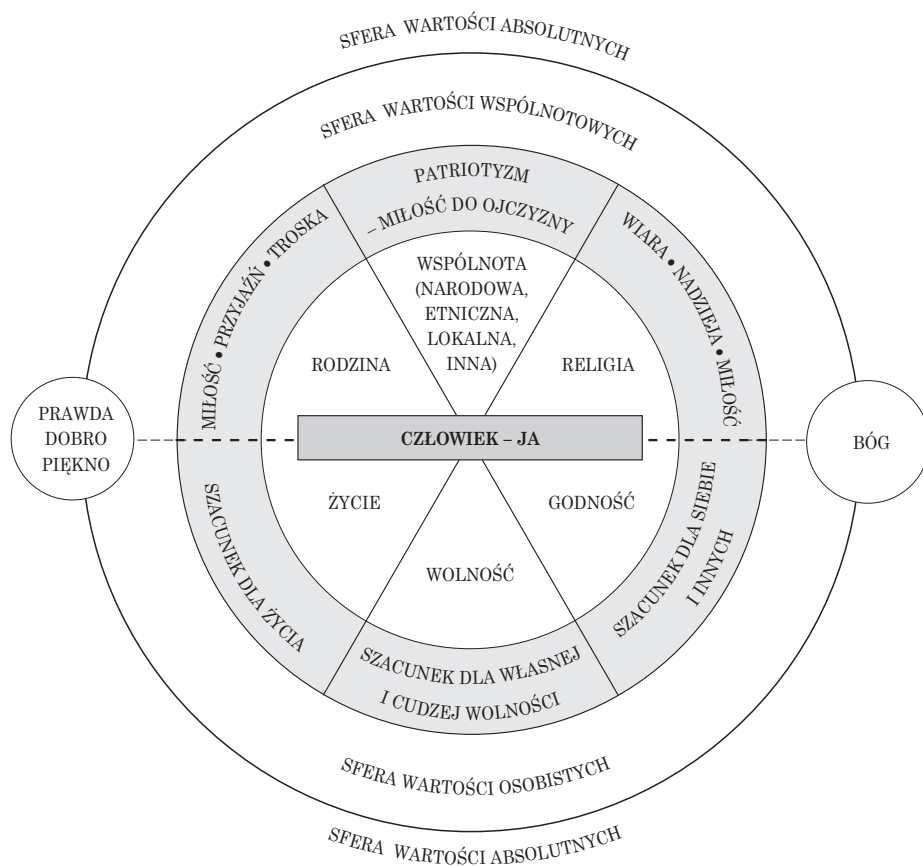
Wartości absolutne, czyli triada prawdy, dobra i piękna – jak twierdzi Platon – dostępne są dla człowieka dzięki miłości. Także w chrześcijaństwie relacja między człowiekiem a wartością absolutną, którą

¹⁹⁰ Halina Rarot, *Człowiek zmysłowy i człowiek duchowy wobec prawdy*, [w:] *Prawda w życiu moralnym i duchowym*, red. Dorota Probuska, Kraków 2009, s. 190.

¹⁹¹ Jadwiga Mizińska, *Wartości moralne i wartości instrumentalne...*, *op. cit.*, s. 109.

stanowi Bóg, opiera się na miłości i jedynie w ten sposób można poznać i doświadczyć Boga.

Na wartościach wspólnych różnym kulturom nadbudowały się (usytuowane przeze mnie w drugim kręgu od centrum) wartości charakterystyczne dla europejskiego kręgu kulturowego, w tym dla kultury polskiej. Obejmują one wartości, które stały się źródłem dla postaw osobowych, odpowiadających na potrzeby szacunku – dla życia, dla siebie i innych oraz dla własnej i cudzej wolności. W sferze wartości wspólnotowych istotne są te, które pozwalają najpełniej realizować ideały w zakresie życia rodzinnego (miłość, przyjaźń, troska), wspólnotowego (patriotyzm w wymiarze narodowym, ale też lokalnym) oraz religijnego, zawarte w chrześcijańskiej triadzie wartości (wiera, nadzieja i miłość). W każ-



Ryc. 6. Kanon wartości tradycyjnych w kulturze Zachodu

Źródło: opracowanie własne.

dym z tych obszarów pojawia się miłość jako wartość w życiu wspólnotowym najwyższa. Tradycyjny kanon wartości tworzy spójną całość, ma charakter holistyczny, uwzględnia różne aspekty życia i funkcjonowania jednostki oraz wspólnoty. Kanon wartości stanowi pewien wzorzec, do którego można odwoływać się tak w badaniach i dyskusjach o wartościach, jak w planowaniu i realizacji działań edukacyjnych.

Obrazowe podsumowanie moich dotychczasowych rozważań dotyczących wspólnych wartości tradycyjnych w kulturze Zachodu przedstawiam na rycinie 6.

3. Współczesne konflikty wartości – kryzys cywilizacji

Potwierdzenie wniosków na temat obecności wartości wspólnych w kulturze, o których była mowa w poprzednim rozdziale, można znaleźć w wypowiedzi Andrzeja Mencwela: „Kultura jest nieustanną oscylacją pomiędzy tym, co pierwotne, a tym, co wtórne. Pierwotne są bez wątpienia rodzina, pokrewieństwo i wspólnota, a wtórne – własność, władza i państwo. Pierwotne jest również doświadczenie świętości, duchowości i całości, a wtórna fabrykacja, materializacja i racjonalizacja rzeczywistości”¹⁹².

Wartości pierwotne stanowią fundament kultury, wtórne zaś, jako siła napędowa rozwijającej się cywilizacji, zaczęły podważać sens istnienia tych pierwszych, uznanych za utrudniające ulepszanie rzeczywistości. Oscylacja między wartościami pierwotnymi a wtórnymi leży u podstaw rozgrywającego się także na naszych oczach konfliktu wartości.

Wartości wtórne są zazwyczaj formułowane i propagowane przez ludzi dążących do władzy w imię postępu lub ją sprawujących, dlatego hasła zawierające te wartości mają charakter polityczny. Idea postępu zazwyczaj zwycięża, kieruje ludzi na drogę zastępowania starego nowym, tak w dziedzinie wytworów techniki, jak i w sferze idei.

Bogdan Suchodolski twierdzi, że człowiek rości sobie prawo do przekraczania „wyznaczonych granic istnienia”, że w człowieku stale obecna jest „bezgraniczna chęć zdobywcza”, która jednak w konsekwencji prowadzi do zaniku znaczenia jednostki, „czyniąc z niej nieistotny fragment, traktując jej śmierć jako zmianę robotnika, a nie jako

¹⁹² Andrzej Mencwel, *Wstęp: wyobraźnia antropologiczna*, [w:] *Antropologia kultury...*, op. cit., s. 20.

ostateczny bilans życia”.¹⁹³ Człowiek w machinie postępu traci swoją podmiotowość.

Swego rodzaju pedagogiczną alternatywę dla tak rozumianego postępu może stanowić kategoria rozwoju, która jest wpisana w prawa funkcjonowania świata i człowieka. Jak twierdzi Józef Górniewicz, rozwój jako proces subiektywny jest „przeżyciem, stanem ducha”, w trakcie którego człowiek stara się zrozumieć siebie i świat, także przez system indywidualnie zinternalizowanych wartości.¹⁹⁴ Poznawanie i opis człowieka w kategoriach rozwoju – tego rozumianego fizycznie, dotyczącego organizmu, i tego wewnętrznego, duchowego – przywraca mu podmiotowość, poszanowanie dla niepowtarzalnej historii jego życia.

Najbardziej chyba znanym przykładem hasła wzywającego do działania w imię postępu jest zawołanie uczestników rewolucji francuskiej: „Wolność – równość – braterstwo” (w wersji pierwotnej brzmiało ono: „Wolność, równość, braterstwo albo śmierć”), które – jak twierdzi Leon Dyczewski – wpłynęło znacząco na rozwój cywilizacji europejskiej, a „leży [ona] u podstaw rozwoju nowoczesnych stosunków międzynarodowych, w których każdy naród, każde państwo ma zagwarantowane prawo do istnienia i rozwoju, przy poszanowaniu praw jednostki”.¹⁹⁵ Obecnie to liberalne hasło funkcjonuje jako symbol świeckości państwa.

Maria Reut zwraca uwagę na fakt, że realizacji wolności, a więc zejściu z poziomu ideału do poziomu urzeczywistniania, nieuchronnie towarzyszą dylematy, jak np. konflikt między „dążeniem do wolności a dążeniem do realizacji innych wartości (czego najbardziej chyba dramatycznych przykładów dostarczają sytuacje konfliktów między wolnością a równością)”.¹⁹⁶ Można przypuszczać, że wypracowanie harmonijnych relacji między tymi wartościami nie jest w ogóle możliwe, chociaż z pozoru się nie wykluczają. Sądzę, że nie bez znaczenia jest też płaszczyzna, na której wolność i równość współwystępują – polityczna, ekonomiczna czy religijna.

¹⁹³ Bogdan Suchodolski, *Idea postępu*, [w:] idem, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1937, s. 71–110.

¹⁹⁴ Józef Górniewicz, *Od „Paidei” do pedagogiki kultury. Idea rozwoju i rozwój idei*, [w:] Paweł Piotrowski, Józef Górniewicz, *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Olsztyn 2015, s. 68–69.

¹⁹⁵ Leon Dyczewski, *Miejsce i funkcje...*, *op. cit.*, s. 40.

¹⁹⁶ Maria Reut, *Hermeneutyka i pytanie o wolność*, [w:] *Wolność we współczesnej kulturze*, red. s. Zofia Zdybicka i in., Lublin 1997, s. 411.

Jeśli hasło rewolucji francuskiej zyskało wymiar co najmniej europejski, to zawołanie polskich żołnierzy: „Bóg – honor – ojczyzna” ogranicza się do naszej rodzimej tradycji. Można je uznać jednak za równie żywotne i aktualne, o czym świadczy chociażby fakt umieszczania go na sztandarach – szkolnych, harcerskich, wojskowych i innych. Hasło to jest znakiem rozpoznawczym polskiej tradycji patriotycznej i niepodległościowej, ma charakter zachowawczy, wzywa do pielęgnowania wartości obecnych w kulturze polskiej od wieków.

Współczesnym państwom należącym do kręgu cywilizacji zachodniej przyświecają raczej świeckie wzorce wartości, odwołujące się do dziedzictwa starożytnej Grecji i Rzymu oraz właśnie do rewolucji francuskiej. Współczesny zestaw wartości można by ująć w hasło: „pluralizm – demokracja – tolerancja”. Wartościami obecnie najbardziej eksponowanymi w debacie publicznej stają się równość i przeciwdziałanie dyskryminacji, elementy praw człowieka rozumiane jako poszanowanie wszelkich odmienności oraz wynikająca z tego potrzeba działalności na rzecz osób i środowisk uznawanych za wykluczone, napiętnowane i dyskryminowane w społeczeństwach Zachodu.

Odnosnie do jednej z tych promowanych obecnie wartości, a mianowicie tolerancji, swoje uwagi zgłasza Urszula Ostrowska, która obawia się, aby wartość ta, skądinąd szlachetna, „nie okazała się tolerancją dla wszelkich możliwych niedoskonałości i mankamentów oraz wynaturzeń pojawiających się w relacjach interpersonalnych w edukacji”.¹⁹⁷

W centrum układu wartości stoi człowiek–Ja, który sam również jest wartością. Jeśli zaś chodzi o zasób dominujących obecnie wartości osobistych, to można mówić o prymacie następujących walorów: zdrowie, sukces i przyjemność. Jak zauważył Zbyszko Melosik, „podstawą funkcjonowania społeczeństwa neoliberalnego jest rywalizacja jednostek w walce o sukces”.¹⁹⁸

W tej sytuacji trudno jest mówić przekonująco – jak sędzę – o wartościach innych niż te, które do osiągnięcia sukcesu prowadzą. Dla przykładu niewiele można osiągnąć w tym zakresie bez dobrej formy fizycznej i psychicznej, czyli bez zdrowia, które świadomość potoczna umieszcza na pierwszym miejscu, a objawia się to chociażby przy okazji składania

¹⁹⁷ Urszula Ostrowska, *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, red. eadem, Kraków 2002, s. 131.

¹⁹⁸ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 436.

żyć: „zdrowia, bo to jest najważniejsze...”. Zdrowie nie jest gwarantem sukcesu, ale go umożliwia. Jeśli człowiekowi w sposób rażący brakuje zdrowia (kalectwo, nieuleczalna choroba, niedołączna starość), kiedy pojawia się ból i cierpienie (choćby to duchowe), człowiekowi zaczyna stale towarzyszyć doświadczenie przykrości w miejsce przyjemności, to niejednokrotnie zastanawia się nad sensem swojego życia.

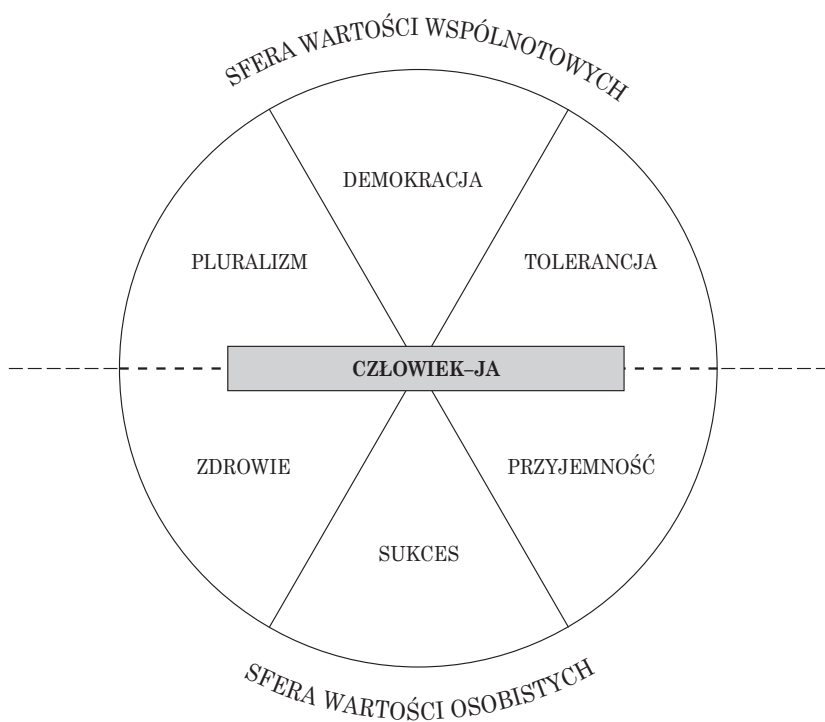
Stawianie przyjemności w rzędzie obecnie dominujących wartości wiąże się – jak nietrudno zauważyć – z faktem, że w epoce ponowoczesnej, fizyczność i biologiczność człowieka, jego związek ze światem przyrody, przybrały formę hedonizmu i konsumpcjonizmu. Człowiek współczesny chce robić przede wszystkim to, co sprawia mu przyjemność. Nie bez znaczenia jest powszechna zgoda społeczna na urzeczywistnianie zasady maksymalizacji przyjemności przy jednoczesnym niwelowaniu doświadczeń sprawiających przykrość.

W układzie wartości dominujących współcześnie nie są obecne wartości absolutne, co skutkuje brakiem – poza samym Ja – stałych punktów odniesienia. Człowiek stanowi ostateczną instancję dla samego siebie, a to z kolei rodzi relatywizm w postawach i zachowaniach. Brakuje też przysługującej mu, niejako z natury, wolności. Współczesny człowiek Zachodu dobrowolnie z niej rezygnuje w imię zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa, utraconego po odrzuceniu wartości absolutnych, stanowiących w ujęciu tradycyjnym oparcie dla ludzkiego bytowania w niepewnym świecie. Odpowiedzialność za własne wybory ceduje na innych. Zdarza się, że ceni wolność od..., ale jednocześnie unika wolności do... Ponadto tradycyjnie, pozytywnie rozumiana wolność stanowiłaby zapewne przeszkodę w osiągnięciu życiowego sukcesu i realizowaniu idei przyjemnego życia.

Obrazowe podsumowanie moich dotychczasowych rozważań na temat wartości współcześnie dominujących przedstawiam na rycinie 7.

Włączanie wartości mających stać się wspólnymi nie jest sprawą łatwą. Polega ono przecież – jak pisze Henryk Borowski – „na rezygnacji z całkowitej wolności, na wyrzeczeniach pod tym względem i ograniczeniach; na dążeniu do zharmonizowania wolności jak najszerzego ogółu ludzi”. Niechętnie wyrzekamy się przysługującej nam wolności, dlatego autor szuka pomocy właśnie w edukacji, która miałaby „zaszczepić te wartości jak najszerzszemu ogółowi ludzi”.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Henryk Borowski, *Wartość jako przeżycie...*, *op. cit.*, s. 179; zob. też: Michael Stoker, *Plural and Conflicting Values*, Oxford 1990, ss. 368.



Ryc. 7. Układ wartości dominujących we współczesnej kulturze Zachodu

Źródło: opracowanie własne.

Za źródło współczesnych konfliktów wartości w wymiarze Europy (obok wskazanego powyżej konfliktu zachowań i postaw tradycyjnych, opartych na wartościach pierwotnych, oraz postępowych, opartych na wartościach wtórnych) i przyczynę kryzysu jej tożsamości można też uznać różne stanowiska w stosunku do wydarzeń w przeszłości, które znacząco wpłynęły na naszą współczesność. Innymi słowy: co z dziejów Europy czy, szerzej, Zachodu należy uznać za najważniejsze dla współczesności? Co jest fundamentem naszej współczesnej zachodniej cywilizacji? Co w sposób decydujący wpłynęło na kształt współczesności?

Pierwsze z tych stanowisk zakłada, że cywilizacja europejska stanowi unikalne połączenie trzech źródeł, które były najwyżej cenione w swojej kulturze, a są nimi: filozofia grecka, rzymskie idee państwa i prawa oraz tradycja judeochrześcijańska, w tym dwie religie: judaizm i chrześcijaństwo. Ponadto na ten spójny system nakładają się tradycje religijne i etniczne narodów europejskich. Ta bezprecedensowa w skali świata synteza zrodziła zupełnie nową jakość – cywilizację europejską.

Zwolennicy drugiego stanowiska są przekonani, że w czasach współczesnych, kiedy należy wychowywać młodych ludzi w duchu tolerancji i pluralizmu, najważniejsza jest spuścizna, którą wniósł do europejskiego dziedzictwa kulturowego świecki humanizm, sięgający filozofii greckiej i włoskiego renesansu oraz ideałów i wartości trzech rewolucji: angielskiej, francuskiej oraz amerykańskiej.²⁰⁰

Nietrudno zauważyć, że oba te ujęcia różnią się przede wszystkim stosunkiem do tradycji religijnej w całokształcie europejskiego dziedzictwa kulturowego. Wskazanie takich czy innych źródeł naszej europejskiej cywilizacji ustala jednocześnie określony kanon wartości, który w założeniu ma porządkować życie społeczności i łączyć jej członków wokół realizacji wspólnych celów.

Jest to podejście nieco odmienne od stanowiska dotyczącego konfliktu wartości pierwotnych i wtórnych, ale – jak sądzę – w konsekwencji sprowadza się do tych samych wniosków, stanowiących odpowiedź na pytanie – czy dla obecnego i przyszłego świata bardziej korzystne jest preferowanie wartości konserwatywnych czy liberalnych.

Współcześnie – jak możemy zaobserwować – na szeroką skalę negowane są tradycyjne wartości kulturowe, a wartości proponowane w ich miejsce nie zyskały jeszcze wystarczającej akceptacji społecznej. W tej sytuacji jasne staje się, że nie ma obecnie jednolitego i spójnego systemu wartości, który w naszej kulturze stanowiłby podstawę edukacji. Różne zdania w kwestii wartości odzwierciedlają konflikty, jakie możemy na co dzień obserwować chociażby w polskim dyskursie publicznym. Oficjalne istnienie różnych systemów wartości, co najmniej od czasów przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy przestała działać cenzura, stało się w Polsce faktem. Wciąż natomiast pozostaje nierozstrzygnięty dylemat, które wartości z ich nieograniczonego zbioru uznać za istotne i służące rozwojowi jednostki i wspólnoty. Przemiana świata, jeśli ma iść w oczekiwanym kierunku, zależy od przemiany człowieka, który przeobrażając świat w niespotykanym dotychczas tempie, będzie miał na uwadze wartości służące jego osobistej egzystencji w kontekście pew-

²⁰⁰ Stanisław Jedynek, *Porządek demokratyczny Zachodu a wychowanie bez dogmatu*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, Poznań 2005, s. 80; zob. też: Fees Konrad, *Werte und Bildung – Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen 2000, ss. 378; Norman T. Feather, *Values in education and society*, New York 1975, ss. 350.

nej wspólnoty oraz istnieniu przyszłych pokoleń. Konflikty wartości mogą nam jedynie uświadomić, że poszukiwania, choć rzadko chyba oparte na przesłankach racjonalnych, wciąż trwają i trudno spodziewać się ich szczęśliwego zakończenia. Ciągłe aktualne jest pytanie: czy można pogodzić te dwie odmienne postawy w wyborze wartości – konserwatywną oraz liberalną – i ustalić jakieś wspólne minimum aksjologiczne?

Stanisław Jedynak, zastanawiając się nad tą kwestią, wyraża pogląd, że często obecne w tym minimum prawda, dobro, piękno, zdrowie czy bogactwo „nabierają swoistej niepowtarzalnej treści w konkretnym życiu”. Chociaż możemy nadać tym wartościom charakter uniwersalny, to dotyczą one „całego bogactwa spraw ludzkich, które niejednokrotnie pozostają ze sobą w konflikcie” i wobec tego nie może być mowy o prostych i jednoznacznych rozwiązaniach, a nasze życie polega na umiejętności zawierania kompromisów wedle zasady: „trzeba coś wybierać i jednocześnie z czegoś rezygnować”.²⁰¹ Autor wskazuje również, za Hansem Jonase²⁰², że wartością podstawową i jednocześnie wspólną różnym kulturom mogłaby być odpowiedzialność, a inne wartości powinny być rozpatrywane przez jej pryzmat.²⁰³

Podstawową przyczyną wszystkich innych konfliktów i kryzysów zarówno na płaszczyźnie relacji między poszczególnymi osobami, jak i między grupami społecznymi, narodami czy wręcz całymi cywilizacjami są konflikty wartości. Dlatego uważam, że wskazana powyżej ‘odpowiedzialność’, jako fundamentalna wartość wspólna, z pewnością pomagałaby łagodzić konflikty i pozwalała patrzeć w przyszłość świata z nadzieją. Oczywiście podmiotem odpowiedzialności jest jednostka, która współkształtuje najbliższą czy dalszą rzeczywistość.

Konflikty wartości sprzyjają pojawianiu się sytuacji kryzysowych. Katarzyna Olbrycht upatruje ponadto źródła kryzysu w „słabości i niespójności orientacji na wartości u poszczególnych jednostek i grup” oraz

²⁰¹ Stanisław Jedynak, *Nieporozumienia w sprawie wartości*, [w:] *Powrót do prawa ponadustawowego*, red. Maria Szyszkowska, Warszawa 1999, s. 20.

²⁰² Hans Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków 1996.

²⁰³ Stanisław Jedynak, *Nieporozumienia...*, *op. cit.*, s. 23; zob. też: Bożena Niećko, *Rola i zadania wychowawcy w procesie kształtowania odpowiedzialności*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, Poznań 2005, s. 217–224; o odpowiedzialności pisze też Roman Ingarden w eseju *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] idem, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2009, s. 71–169.

w „obniżającej się pozycji tzw. wartości wyższych i motywacji do ich realizowania”.²⁰⁴ Konflikt motywuje do działania, ale też potrafi osłabiać, dlatego zrozumiałe wydają się przyczyny współczesnych kryzysów wartości, wynikające z osłabionej motywacji (lub jej braku) do urzeczywistnienia wartości uznawanych za wysokie.

Zrozumienie istoty kryzysu wymaga najpierw ustalenia, jak wygląda rozwój cywilizacji, który nie nosi znamion kryzysowych. Jeśli przyjmiemy, że stanem normalnym i oczekiwanym jest równowaga i harmonia, to w sferze kultury będzie to – jak twierdzi Sergiusz Hessen – „harmonijny stosunek pomiędzy osobnikiem a kulturą zewnętrzną”. Polega on na tym, że człowiek przyswaja sobie zewnętrzne treści kultury, „rozwijając przy tym określoną siłę osobowości i wolności”. Jednak gdy następuje nadmierny rozrost kultury zewnętrznej, gdy na życie jednostki wpływają rozmaite, sprzeczne ze sobą ideologie czy – mówiąc inaczej – pokusy lub bodźce oraz związane z nimi uczucia i przemyślenia, starające się zawładnąć jego wolnością, „następuje epoka kryzysu, rozkładu osobowości, jej wolności i obyczajów”. W tej sytuacji – jak pisze dalej autor – „człowiek zatracca samego siebie, zaczyna myśleć cudzymi myślami, odczuwać cudzymi uczuciami, działać nie po swojemu”.²⁰⁵

Do podobnych wniosków dochodzi też Bogdan Suchodolski, który uważa, że „jednostronnie pielęgnowany rozwój kultury obiektywnej [tzn. względem człowieka zewnętrznej – G. Ż.] doprowadzić może – i istotnie doprowadza – do wytworzenia w psychice ludzkiej destrukcyjnych sił i ujemnych skłonności”. Efektem dominacji kultury obiektywnej, zewnętrznej nad tym, co cenne dla człowieka w wymiarze jednostkowym, subiektywnym, jest „degeneracja”, w wyniku której „ulega zniszczeniu twórczy, aktywny, moralny stosunek do życia. [...] Człowiek przestaje ogarniać całość i swoje w niej obowiązki, następuje przerost pewnych tendencji kosztem innych, rodzi się tendencja do zniszczenia w sobie i w innych tego wszystkiego, co jest od zwycięskiej tendencji odmienne”. Tym samym tendencja ta w opinii autora nie różni się zbytnio od barbarzyństwa: „Różnica między degeneracją kulturalną a prymitywnym barbarzyństwem polega na sposobie pojawienia się destrukcyjnych sił”. Gwałtownie, brutalnie lub bardziej wy-

²⁰⁴ Katarzyna Olbrycht, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary–kierunki–uwarunkowania*, red. eadem, Katowice 1994, s. 8.

²⁰⁵ Sergiusz Hessen, *Podstawy pedagogiki*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Warszawa 1997, s. 117–118.

rafinowanie, dekadencja. Jak konkluduje autor, „istota rzeczy jest jednak w obu razach ta sama”.²⁰⁶

Samo zjawisko kryzysu, oznaczające jakiś problem wywołany przez okoliczności lub ich układ z jakiegoś powodu niekorzystny dla jednostki bądź grupy, jest zapewne tak stare jak sama ludzkość. Z kryzysem możemy mieć do czynienia w relacjach międzypokoleniowych, w różnych krytycznych fazach życia, takich jak kryzys dorastania czy kryzys wieku średniego, ale też „w związku z indywidualnymi doświadczeniami poszczególnych osób (utrata pracy, nieszczęśliwa miłość, śmierć bliskiej osoby)”.²⁰⁷

Jak wiemy, w wymiarze indywidualnym, egzystencjalnym, kryzys objawia się pewnymi stanami emocjonalnymi jednostki (np. przygnębienie lub agresja), wywołanymi trudną sytuacją czy relacją. Odczuwanie kryzysu ma wymiar subiektywny. Jeśli zaś chodzi o kryzys w wymiarze wspólnoty, to – wbrew pozorom – sprawa nie wygląda aż tak odmiennie. O kryzysie społecznym, kulturowym czy cywilizacyjnym mówi się zazwyczaj w kontekście wartości, kiedy jedne z nich są wypierane przez inne. Warto jednak mieć na uwadze fakt, że „te same zjawiska i trendy są w różnych perspektywach diagnozowane w odmienny sposób: albo jako świadectwa kryzysu, albo też na odwrót – jako wyraz kulturowej świetności i postępu”.²⁰⁸ W tym przypadku także diagnoza sytuacji kryzysowej ma charakter subiektywny czy też intersubiektywny. Co dla jednych będzie objawem kryzysu, dla innych stanowi może przejaw postępu czy rozkwitu wspólnoty. Jak ujmuje to Leszek Kopciuch, „wielość [wartości – G. Ż.] powoduje, że tylko niektóre i przez niektórych – są urzeczywistniane”.²⁰⁹

Kryzys cywilizacji stał się ostatnimi czasy hasłem często przywoływanym w dyskursie publicznym. Sama sytuacja, objawiająca się rozbięciem wspólnoty wartości, ale też samej wspólnoty, nosi znamiona kryzysu, który tak naprawdę zdaje się nie mieć końca. Strona w danym czasie historycznym słabsza, odsunięta od możliwości realizacji wartości w życiu wspólnotowym, definiuje tę sytuację jako kryzys wartości i zapewne zrobi wiele, aby dojść do głosu, do władzy, aby móc preferowane przez siebie wartości urzeczywistniać.

²⁰⁶ Bogdan Suchodolski, *Uspołecznienie...*, op. cit., s. 22–27.

²⁰⁷ Leszek Kopciuch, *Kryzysy, kreatywność i wartości*, Lublin 2015, s. 31.

²⁰⁸ *Ibidem*, s. 32.

²⁰⁹ *Ibidem*, s. 37.

Na poparcie tego twierdzenia przytoczę słowa Mieczysława Łobockiego, który uważa, że „w świecie współczesnym trwa niemal nieustannie walka o pozyskanie ludzi dla określonych wartości oraz związanych z nimi różnych orientacji filozoficznych, światopoglądowych, religijnych, a także politycznych i gospodarczych”. W tej sytuacji autor przypisuje szczególną rolę wychowaniu, które – jako z założenia bezstronne – pomogłoby wychowankom w zapoznaniu z różnymi wartościami obecnymi we współczesnym świecie oraz w „upowszechnianiu i uwewnętrznianiu wartości uniwersalnych i ponadczasowych”.²¹⁰

Przywrócenie sytuacji równowagi wymaga obecnie, jak sędzę, większego niż dawniej wysiłku ze strony człowieka, czemu może podołać tylko jednostka posiadająca odpowiedni potencjał. Generalnie rzecz biorąc, człowiek współczesny boryka się z olbrzymimi problemami, chcąc utrzymać stan wewnętrznej wolności, a udaje się to jedynie nielicznym. Kryzys ujawniający się w życiu konkretnego człowieka, wielu konkretnych ludzi, staje się problemem ponadjednostkowym, przekształca się w kryzys wspólnoty, a ten z kolei – w kryzys kultury i cywilizacji.

Za początek współczesnego kryzysu kultury (wcześniejsze kryzysy kultury wiąże się np. z takimi wydarzeniami, jak reformacja czy rewolucja francuska) uważa się powszechnie koniec XIX wieku i początek wieku XX, kiedy to nastąpił niebывały dotąd rozwój techniki, który spowodował zaburzenia w życiu jednostki oraz w relacjach międzyludzkich. Kryzys kultury stał się wówczas ważnym przedmiotem refleksji filozoficznej, jak twierdzi Bogumiła Truchlińska, z trzech co najmniej powodów:

- 1) uwarunkowań historycznych oraz skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej (wojna, rewolucje),
- 2) ogólnego klimatu intelektualnego po załamaniu się scjentystycznego modelu wyjaśniania rzeczywistości,
- 3) ukonstytuowania się nauki o kulturze jako odrębnej dziedziny badań.²¹¹

Koniec XX stulecia stał się okazją do refleksji na temat otaczającej rzeczywistości, zarówno w wymiarze lokalnym, polskim, jak i europejskim czy globalnym. W połowie lat osiemdziesiątych pojawiły się

²¹⁰ Mieczysław Łobocki, *Rola wartości w wychowaniu*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. Andrzej M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 47.

²¹¹ Bogumiła Truchlińska, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006, s. 28–39.

głosy nawołujące do opamiętania w kwestii zaniedbań, których dopuściła się cywilizacja. Przywołani poniżej filozofowie, głoszący różne poglądy, reprezentujący różne światy wartości, zgodni są jednak w tym, że znajdujemy się w sytuacji kryzysu. To sygnał, że mamy do czynienia z kryzysem w znaczeniu obiektywnym, przynajmniej w wymiarze świata zachodniego. Źródeł wielu współczesnych problemów uczeni humaniści doszukują się m.in. w błędach poczynionych w kwestii kształcenia i wychowania.

Hans-Georg Gadamer upatruje przyczyny kryzysu w olbrzymiej „dysproporcji między wiedzą i umiejętnościami, jakich wymaga od nas praca, a kondycją ludzką każdego z nas”. Ten rozdźwięk polega z jednej strony na „coraz szybszym przetwarzaniu wszystkiego, co wyrosło w przyrodzie i społeczeństwie, przez przemysł i technikę”, z drugiej zaś na świadomości, że „każdy dostał w darze krótką chwilę życia, ojczyznę, dom, okryty zielenią świat”.²¹²

Kryzys polega na zatraceniu przez ludzkość miary i środka, na ciągłej ucieczce do przodu, kiedy przestaje być istotny sam człowiek, a ważne staje się przede wszystkim to, co dzięki swej wiedzy i umiejętnościom wytworzył. Zatracają się wartości tradycyjne na rzecz tych, które są jedynie użyteczne dla rozwoju i nowoczesności.

Swoimi refleksjami dzieli się także Józef Tischner. Zauważa, że obecnie nauka, której głównym zadaniem było dotychczas poszukiwanie prawdy, „sprzęgła swój los z techniką i oddała się w służbę instynktu panowania”, instynktu prowadzącego do zniszczenia świata i zniewolenia człowieka.²¹³ Technika stała się ważniejsza od kultury, od świata ludzkich wartości, zaczęła służyć nielicznym do sprawowania władzy nie tylko – a może nie przede wszystkim w sensie politycznym – nad rzeszami nieświadomych tego ludzi.

Z kolei Krzysztof Pomian pisze o „prześrodkowaniu czasu”, który był niegdyś zwrócony bardziej ku przeszłości, a obecne jego ukierunkowanie zmierza głównie ku temu, co ma nadejść, skutkuje zakłóceniem równowagi. Dlatego niepokojące jest zwłaszcza to, że perspektywa jutra widziana jest mało optymistycznie, bowiem „przyszłość uważana dziś za prawdopodobną może być tylko gorsza”.²¹⁴

²¹² Hans-Georg Gadamer, *Refleksje końcowe*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo: o kryzysie*, Warszawa 1990, s. 177.

²¹³ Józef Tischner, *Kryzys myślenia*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo...*, op. cit., s. 85–94.

²¹⁴ Krzysztof Pomian, *Kryzys przyszłości*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo...*, op. cit., s. 95–113. Jaskrawym przejawem tych obaw jest wypowiedź jednego z najwybit-

Poruszana już wcześniej kwestia konfliktu między tym, co osobiste (moje), a tym, co wspólne (nasze), może być także postrzegana jako przyczyna konfliktów w świecie społeczeństw przynależnych do cywilizacji zachodniej. Jak pisze Robert N. Bellah, „kluczowym problemem naszego społeczeństwa jest to, że stawiamy własne dobro, zarówno jednostkowe, jak i grupowe, przed dobrem wspólnym”.²¹⁵ Społeczeństwa tradycyjne mogły budować swoją potęgę dzięki temu, że istotną wartością była wspólnota i wszystko to, co przyczyniało się do jej rozwoju.

Wspólny mianownik omówionych powyżej stanowisk stanowi teza, że przyczyną kryzysu cywilizacji jest zerwanie z tradycją. Niepokojąca diagnoza, która płynie z wypowiedzi osób reprezentujących odmienne stanowiska w kwestii przyczyn takiego stanu rzeczy, może i powinna skutkować działaniami mającymi na celu zatrzymanie niekorzystnych tendencji w rozwoju świata.

Podsumowanie

Nawiązując do ustaleń dotyczących przyjętej przeze mnie wcześniej typologii i hierarchii wartości oraz rozważań podjętych w tym rozdziale pracy, za wartości wyższe uważam te, które można wyprowadzić z potrzeb wyższych, tzn. przynależności i miłości, szacunku oraz samorealizacji. W grupie wartości wyższych znajdują się więc wszystkie te, które tworzą kanon tradycyjnych wartości kulturowych – w sferze wartości osobistych: **życie**, **wolność** i **godność**; w sferze wartości wspólnotowych: **rodzina**, **wspólnota** i **religia**, w sferze wartości absolutnych: **prawda**, **dobro** i **piękno** oraz **Bóg**. Do wartości wyższych zaliczyć można także te, które tworzą sferę wartości wspólnotowych obecnie dominujących w kulturze Zachodu: **pluralizm**, **demokrację** i **tolerancję**. Kanon ten jest otwarty, nie ma charakteru modelowego, a tym bardziej dogmatycznego.

niejszych współczesnych naukowców, Stephena Hawkinga, w Science Museum w Londynie w lutym 2015 roku. Według niego wobec realnej groźby wybuchu wojny nuklearnej jedynym warunkiem przetrwania ludzkości jest kolonizacja innych planet.

²¹⁵ Bellah Robert N. i in., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, New York 1985; za: Gerald Corey, Marianne Schneider-Corey, *Sens życia i wartości*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2000, s. 163.

Istnienie takiego kanonu wartości nie wyklucza antagonizmów. Konflikty wartości mają miejsce nie tylko na poziomie jednostki jako efekt dysonansu między tym, co jedynie uznawane za wartość, a tym, co realizowane jako wartość. Na poziomie wspólnoty konflikty wartości mają zazwyczaj źródło w rozbieżności między kanonem wartości tradycyjnych a zestawem wartości propagowanych przez zwolenników idei postępu. Innymi słowy: między ideologią konserwatywną, odwołującą się do wartości tradycyjnych, a ideologią liberalną, która rezygnuje z wartości absolutnych, do sfery wartości wspólnotowych wpisuje zaś pluralizm, demokrację i tolerancję.

Tak wewnętrzne konflikty wartości, jak i konflikty wspólnotowe prowadzą zazwyczaj do powstania sytuacji określanej mianem kryzysu cywilizacji. Współczesny świat Zachodu, zdaniem przywołanych wcześniej autorytetów, w takiej sytuacji się znalazł. Diagnoza stanu naszej cywilizacji znajduje swoje potwierdzenie m.in. w problemach, jakie mają, jeśli idzie o realizację wartości, konkretne jednostki. Nie wyklucza to oczywiście wpływu także innych czynników na świat wartości człowieka. Źródła kryzysu cywilizacji nie można upatrywać jedynie w zjawiskach globalnych czy tych kojarzonych z cywilizacją zachodnią. Jest to, jak sądzę, problem niezwykle złożony, który ma swe przyczyny tak w technicyzacji i komercjalizacji życia społecznego, jak i w uwarunkowanej tymi zjawiskami kondycji człowieka współczesnego. Będąc bytem fizyczno-duchowym, człowiek ulega zewnętrznym naciskom, różnym wpływom medialnym czy środowiskowym, ale też własnym słabościom. Edukacja wydaje się jedną z dróg mogących przyczynić się do przezwyciężenia kryzysu, a tym samym do trwania i rozwoju zachodniej wspólnoty kulturowej.

IV

EDUKACJA – KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE

1. Pojęcie edukacji
2. Cele edukacji
 - 2.1. Cele a wartości
 - 2.2. Wartości i cele edukacji
 - 2.3. Cele a sens życia
3. Ideał wychowania

Podsumowanie

1. Pojęcie edukacji

Pojęcie edukacji stało się w Polsce, a także w Europie Zachodniej u schyłku XX wieku i obecnie niezwykle popularne. Jest często wykorzystywane nie tylko przez pedagogów i nauczycieli, ale też przez liczne grono osób pracujących zawodowo i działających na rzecz upowszechniania wiedzy czy kultury. Podobnie jak problematyka wartości po roku 1989 stała się w Polsce częstym przedmiotem badań, tak edukację zaczęto postrzegać jako jedno z podstawowych zagadnień życia społecznego nowych czasów. Powszechność używania tego słowa wiąże się zapewne z transformacją ustrojową i potrzebą używania określeń pochodzących ze wspólnego dla nas łacińskiego źródłosłowu, słów kluczowych spajających świat zachodni w drodze ku nowoczesności, a do takich należy z pewnością edukacja. Nastąpiła unifikacja języka w wielu dziedzinach wspólnych, międzynarodowych inicjatyw i działań, adekwatnego nazywania różnych aspektów życia publicznego. Dlatego też słowo „edukacja” upowszechniło się przede wszystkim w sferze publicznej, pozostawiając „kształcenie” i „wychowanie” bardziej na użytek szkolny, a także prywatny i domowy. Poniekąd „edukacja” zastąpiła równie mocno eksploatowane w PRL słowo „oświata”, stając się w ten sposób symbolem nowych czasów i związanych z nimi przemian społecznych, politycznych czy ekonomicznych.

Władysław Kopaliński wyprowadza znaczenie słowa „edukacja”, czyli „wychowanie” i „kształcenie”, z łacińskiego *educare*, a to z kolei od *ducere*, to jest ‘wodzić, prowadzić’. To ostatnie łączy z łacińskim *dux* w znaczeniu ‘przywódca’, ‘wódz’, zakłada więc istnienie osoby, która przewodzi w procesie edukacji, prowadzi innych.²¹⁶ Można dodać, że rolę

²¹⁶ Władysław Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988, s. 129.

przewodnika pełni zazwyczaj osoba (lub osoby) mająca bezpośredni kontakt z wychowankiem, ale też postać współczesna lub historyczna jako autorytet, który ktoś pragnie naśladować. Wskazującym drogę do osiągnięcia celu może być też Bóg, a także głęboko zakorzeniona w człowieku idea czy trudny bliżej do określenia „głos wewnętrzny”.

Władysław Stróżewski, analizujący to pojęcie w kontekście edukacji do wartości, wywodzi je także z łacińskiego „e-ducere” jako ‘wyjście poza’²¹⁷, co mogłoby – jak rozumiem – oznaczać przekraczanie swojego dotychczasowego poziomu w zakresie poznawania siebie i świata, pokonywanie własnych ograniczeń i otwarcie się na nowe możliwości.

We współczesnej edukacji wysoka pozycja autorytetu nie jest już tak oczywista, ale nie zanika całkowicie. Sankcjonują go już nie dogmaty w postaci „podporządkowania” i „uległości”, jak twierdzi Maria Reut, ale „zobowiązanie do namysłu”, krytyczność, niepewność i stawianie pytań, z zastrzeżeniem jednak, że „sytuacja zapytywania jest indywidualna, [...] ma być zdaniem sprawy z autentycznej i niepowtarzalnej sytuacji bycia pytającym”.²¹⁸

Poznanie znaczenia słowa „edukacja” we współczesnej polszczyźnie pomoże lepiej wyjaśnić, czym jest w rozumieniu ludzi posługujących się na co dzień językiem polskim. Jeszcze w wydanym w roku 1989 *Słowniku frazeologicznym języka polskiego*²¹⁹ słowo „edukacja” w kontekście „odbyć, odebrać, otrzymać edukację” zostało opatrzone kwalifikatorem „książkowe”. *Słownik języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka słowo „edukacja” definiuje jako „wychowanie, głównie pod względem umysłowym; wykształcenie, nauka”, a jako egzemplifikację użycia tego wyrazu w języku podaje: *edukacja domowa, szkolna. Odebrać, otrzymać edukację*²²⁰. Nie ma tutaj jasności, czy akcent zostaje przeniesiony na aspekt poznawczy, dotyczący przyswajania wiedzy, czy dotyczy obu aspektów edukacji.

Z kolei według najnowszego *Innego słownika języka polskiego*²²¹ (ISJP), który stara się podawać znaczenie jednostek leksykalnych jak

²¹⁷ Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 40.

²¹⁸ Maria Reut, *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytań o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. Jerzy Kochanowicz, Tomasz Tokarz, Wrocław 2008, s. 175.

²¹⁹ Stanisław Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. A–P, Warszawa 1989, s. 212.

²²⁰ *Słownik języka polskiego*, red. Mieczysław Szymczak, t. I, Warszawa 1998, s. 515.

²²¹ *Inny słownik języka polskiego*, red. Mirosław Bańko, t. A–Ó, Warszawa 2000, s. 365.

najbardziej zbliżone do ich użycia potocznego, a nie definicje *stricte* naukowe, „edukacja” występuje w dwóch zasadniczych znaczeniach. Po pierwsze, jest to uczenie kogoś lub uczenie się, zwłaszcza instytucjonalne, np. w szkole. Słownik podaje też przykłady użycia tego słowa w języku: „systematyczną edukację syna rozpoczęli, gdy miał pięć lat”, „za kulisami odbyłem swoją edukację teatralną”. Pochodny od niego przymiotnik „edukacyjny” może być użyty np. w takich kontekstach, jak: „polecamy uczniom oglądanie różnych programów edukacyjnych”, „walory edukacyjne domowego komputera”. Drugie znaczenie słowa „edukacja” dotyczy sfery oddziaływań wychowawczych, co ISJP nazywa „kształtowaniem u kogoś określonych postaw i reakcji” i podaje przykłady jego użycia: „edukacja moralna to głównie sprawa domu”, „skarżenie zazwyczaj jest efektem edukacji przedszkolnej”. Określenie „edukacyjny” w tym przypadku również odnosi się do sfery niezwiązanej z procesem uczenia się i nauczania, np. „charakter domów poprawczych jest bardziej represyjny niż edukacyjny”, „wspólny wyjazd z rodziną spełnił swoje edukacyjne cele”. Ponadto ISJP podaje, że „jeśli edukujemy się lub jeśli ktoś nas edukuje, to uczy nas czegoś lub kształtuje w określony sposób naszą postawę i poglądy”. Jako przykłady ISJP podaje następujące użycia tego czasownika: „dobrze, aby dziecko edukowało się pod kierunkiem mądrego nauczyciela”, „staramy się społeczeństwo edukować i uwrażliwiać na takie sytuacje”.

Można zatem stwierdzić, że współczesna świadomość potoczna odróżnia aspekt dydaktyczny pojęcia „edukacja” od aspektu wychowawczego, a oba znaczenia mogą być używane niezależnie od siebie. Ponadto nie ograniczają podmiotu działań edukacyjnych jedynie do dzieci i młodzieży. „Edukacja” stała się słowem kluczem dla rozmaitych, szeroko pojętych działań polegających na przekazywaniu wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniu zachowań i postaw.

Bardziej rozbudowane opisy interesującego nas pojęcia przynoszą inne, pozasłownikowe źródła historyczne oraz naukowe. Przedwojenna *Encyklopedia Gutenberga* od hasła „edukacja” odsyła do synonimu, którym dla „edukacji” było „wychowanie”²²², definiowane jako „planowe i świadome oddziaływanie na rozwijającą się jednostkę, aby wyrobić w niej pewną zamierzoną strukturę duchową”. Wychowanie ogranicza się tutaj do ludzi młodych, zakładając zapewne, że pokolenie dorosłych jest już ukształtowane lub też niemożliwe są działania w tym kierunku.

²²² *Wielka ilustrowana...*, op. cit., s. 217.

Poza zawężeniem zakresu oddziaływania edukacji do dzieci i młodzieży definicja – co ciekawe – jest w zasadzie zbieżna ze współczesnym rozumieniem tego terminu, na co wskazują też cele tak pojętej edukacji/wychowania. Jako pierwszy cel wskazano rozwój fizyczny i duchowy (przez rozbudzenie i rozwinięcie inteligencji, uczucia i woli). Drugim celem jest nabycie wiadomości i umiejętności, zaś trzecim – przystosowanie do życia grupowego (obywatelskiego, społecznego i rodzinnego), przy czym ten cel jest traktowany jako zasadniczy. Autorzy tego hasła zwracają uwagę, że osiągnięcie wskazanych celów uwarunkowane jest pewnymi czynnikami, a należą do nich: cel wychowawczy, wartości wychowawca i wartości wychowawcy oraz metoda wychowawcza.

Inne ujęcie, ale pochodzące z tego samego okresu, można znaleźć w książce Lucjana Zarzeckiego, który swoje poglądy na związki między nauczaniem a wychowaniem zawarł już w tytule: *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*. Było ono bliskie ówczesnemu rozumieniu tych relacji: „Nauka sama w sobie nie jest celem dla nas wyłącznym, chcemy wytwarzać nie tylko uczonych, lecz i badaczy, nie tylko ludzi, którzy wiele umieją, lecz i ludzi w ogóle”. Nadrzędny charakter wychowania ma się przejawiać w tym, że nauczanie jest tylko jednym z czynników, a jego zadaniem jest „wpływać na całego człowieka za pośrednictwem funkcji umysłowych i przez rozwijanie przywiązania do pracy duchowej”. Jak dalej pisze Zarzecki, „żywa nauka i żywy człowiek łączą się ze sobą w jedną, nierozzerwalną całość”²²³. Podobne poglądy zawarł w książce *Badanie i nauczanie* Bogdan Suchodolski, który był przekonany, że nauczanie ma kształcić osobowość, a nie służyć jedynie pomnażaniu wiedzy.²²⁴

Dla Bogdana Nawroczyńskiego nauczanie i wychowanie spotykają się na gruncie wykształcenia i chociaż cechują się różną specyfiką, to łączy je cel o charakterze holistycznym, a jest nim „rozwijanie całego człowieka, nie zaś poszczególnych jego dyspozycji”. Inna jest jednak droga do osiągnięcia tego celu, obie dziedziny bowiem dążą do niego „na podstawie rozmaitego materiału dóbr kulturalnych i przy użyciu rozmaitych metod”. Niemniej jednak właśnie wykształcenie „może się fundować bądź to przeważnie na dobrach moralnych, bądź na poznawczych”. Wychowanie kształci wolę i uczucia, nauczanie zaś – intelligen-

²²³ Lucjan Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920, s. 6–7.

²²⁴ Bogdan Suchodolski, *Badanie i nauczanie*, Warszawa 1936.

cję.²²⁵ Bogdan Nawroczyński w odniesieniu do procesu składającego się zarówno z czynnika nauczania, jak i wychowania używa terminu „nauczanie kształcające”²²⁶, który można uznać za tożsamy z dzisiejszym rozumieniem edukacji.

Po krótkim historycznym wyjaśnieniu kategorii edukacji nawiążę do współczesnych jej ujęć, zwłaszcza tych funkcjonujących po roku 1989. Za jeden z trzech podstawowych elementów edukacji w pracy Czesława Kupisiewicza *Dydaktyka ogólna* można uznać pojęcie kształcenia, procesu nauczania-uczenia się, którego celem – jak pisze autor – jest przekazanie wiedzy, ukształtowanie pewnych umiejętności i nawyków, rozwój zainteresowań i zdolności poznawczych, takich jak myślenie, spostrzeganie, uwaga, pamięć czy wyobraźnia, ale też „kształtowanie u uczniów określonych postaw, wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy, do indywidualnej i zespołowej działalności poznawczej, wpojenie wartościowych zasad postępowania, słowem – wszechstronny rozwój intelektualny dzieci, młodzieży i dorosłych, wielostronnie powiązany z rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym”.²²⁷ Dwuaspektowość, wręcz holistyczne podejście do kształcącej się jednostki, dbałość o jej wszechstronny rozwój to główne cechy kształcenia w rozumieniu Czesława Kupisiewicza. Podobny zakres znaczeniowy zawiera definicja kształcenia ze *Słownika pedagogicznego*, rozumianego jako „ogół świadomych, planowych i systematycznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na uczniów (dzieci, młodzież oraz dorosłych), mający na celu zapewnienie im wykształcenia ogólnego lub/i zawodowego”.²²⁸ Niejako uzupełnieniem wysiłku kształcenia się jest samokształcenie, które, nie podlegając kontroli zewnętrznej, bazuje na dojrzałości ucznia i jego wewnętrznej motywacji.

Drugim elementem składającym się na edukację jest u Czesława Kupisiewicza „wychowanie”, które stanowi działanie zmierzające do osiągnięcia ideału wychowawczego, obejmujące poczucie współodpowiedzialności za współczesność i przyszłość narodu, gotowość do efektywnej pracy, aktywne podejście do ideałów humanistycznych. Ponadto człowieka spełniającego ten ideał wychowawczy, a także wszechstronnie rozwiniętego ma cechować duża wrażliwość, wysoki poziom mo-

²²⁵ Bogdan Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 15–16.

²²⁶ *Ibidem*, s. 43.

²²⁷ Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 29.

²²⁸ Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, *op. cit.*, s. 87.

ralny, zdyscyplinowana postawa, wyrobiony smak estetyczny oraz żywa inteligencja.²²⁹

Trzeci element to proces nauczania-uczenia się, na który z jednej strony składają się czynności nauczyciela polegające na organizowaniu i kierowaniu uczeniem się uczniów, z drugiej zaś samo uczenie się jako działalność planowa, aktywna i ukierunkowana na osiągnięcie określonego celu.²³⁰ Kierowanie w nauczaniu ma doprowadzić pracę ucznia do pożądanych efektów, ale nie może się to odbywać drogą ślepego posłuszeństwa i uległości ze strony uczniów, tym bardziej że prawie zawsze w nauczaniu obecne są elementy wychowawcze. Z kolei uczenie się jest procesem „zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości”. Czynnikiem wyzwalającym ten proces jest silna motywacja ze strony ucznia, rezultatem zaś wzrost jego wiedzy i sprawności, który z kolei wpływa na „poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki, słowem – na jej zachowanie”.²³¹

Jak można zauważyć, czynnik wychowania jest obecny także w kształceniu i nauczaniu. Wszystkie te elementy są wzajemnie ze sobą powiązane, wzajemnie od siebie zależą i wzajemnie się inspirują, składając się na szeroko rozumiane pojęcie edukacji.

Powtórzenie opisu znaczenia pojęcia edukacji, ale też jego rozszerzenie jest widoczne w *Słowniku pedagogicznym* autorstwa Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz, gdzie hasło to jest definiowane jako „ogół procesów i zabiegów oświatowych i wychowawczych – przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych – których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego”. Autorzy zakładają też efekty, jakich należy oczekiwać po tak rozumianej edukacji, mianowicie „rezultatem edukacji ma być wszechstronnie rozwinięty człowiek”, którym jest – jak podają – „osoba należycie ukształtowana pod względem umysłowym, społeczno-moralnym, zawodowym, kulturalnym i zdrowotno-psychicznym, przystosowana do życia w warunkach szybko zmieniającego się świata, w tym – jak na przełomie XX i XXI

²²⁹ Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna, op. cit.*, s. 31.

²³⁰ *Ibidem*, s. 23–27.

²³¹ Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 18–19.

wieku – w społeczeństwie wiedzy”. W odniesieniu do celu edukacji autorzy powołują się też na dokumenty wcześniej nieprzytaczane, m.in. na „Deklarację praw człowieka” ONZ z roku 1948.²³²

Wincenty Okoń, twórca idei kształcenia wielostronnego, rozumie edukację podobnie, zakładając konieczność rozpatrywania tego pojęcia w kontekście działań długofalowych, jak też celowy charakter tych poczynań. Píše więc, że edukacja to „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”.²³³ Autor nie używa, co prawda, w swoim *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej* terminu „edukacja”, ale jego definicja wychowania jest w zasadzie z nim zbieżna: jest to bowiem „świadomie organizowana działalność ludzka, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w całej osobowości człowieka”. Wychowanie zawiera w sobie – zdaniem autora – sferę poznawczo-instrumentalną, polegającą na poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Odzwierciedla to definicja uczenia się: „Uczenie się to proces, w którego toku, na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia, powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”. Tak rozumiane uczenie się nie ogranicza tego procesu jedynie do szkolnych sytuacji dydaktycznych. Drugą ze sfer składających się na wychowanie jest sfera aksjologiczna, która obejmuje postawy i przekonania oraz wartości i cele życiowe. Na tak szeroko pojęte wychowanie składa się zarówno kształcenie, jak i samokształcenie. Pierwsze z nich autor definiuje jako „ogół czynności (zewnątrznych i wewnętrznych) umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie możliwie wielostronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądaných kwalifikacji zawodowych”.²³⁴ Samokształcenie zaś dokonuje się według woli samego wychowanka, stanowi jego pracę nad sobą, nad rozwijaniem własnej osobowości. Takie pojmowanie wychowania byłoby bliskie jego rozumieniu tradycyjnemu, sięgającemu czasów dwudziestolecia międzywojennego, o którym pisałem wcześniej.

Podobne spojrzenie na podstawowe pojęcia pedagogiczne ma Józef Półturzycki, podając definicję kształcenia, z której wynika, że jest ono

²³² Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 40.

²³³ Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 64.

²³⁴ Idem, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 57.

synonimem edukacji, a mianowicie „kształcenie to nauczanie i uczenie się wraz z towarzyszącym tym działaniom wychowaniem”.²³⁵ Tutaj również widoczny jest całościowy ogląd działań zmierzających do ukształtowania człowieka.

Nieco inną perspektywę reprezentuje Franciszek Bereźnicki, który wśród podstawowych pojęć dydaktycznych umieszcza nauczanie, uczenie się, kształcenie i samokształcenie. Uczenie się wymaga aktywności jednostki, a jego rezultatem są nowe formy zachowania i działania oraz zmiana zachowań dotychczasowych, a także wytworzenie potencjału do tworzenia nowych form zachowania i działania. Nauczanie zaś – jak pisze autor – „sprzyja nie tylko nabywaniu wiadomości i umiejętności, lecz również kształtowaniu postaw i przekonań oraz systemu wartości”. Przejawia więc w pewnym stopniu aspekt wychowawczy. Kształcenie, rozumiane jako nauczanie i uczenie się, jest działalnością zorganizowaną przez jakąś instytucję (szkoła, zakład pracy, organizacja społeczna), ma charakter działania planowego, wielostronnego i ukierunkowanego na osiągnięcie założonych celów, co wymaga określonego wysiłku – systematycznego i długotrwałego.²³⁶ Ma zatem wymiar intelektualny, ale i wychowawczy.

Jak zauważa Franciszek Bereźnicki, „kształcenie jest częścią składową wychowania, zaś w procesie kształcenia realizowane są podstawowe cele i zadania ogólnowychowawcze”. Wobec tego można rozumieć kształcenie jako wielostronny proces, „w trakcie którego, obok usystematyzowanego procesu nabywania wiadomości, umiejętności i nawyków, rozwijają się i doskonalą wszystkie cechy osobowości człowieka”. Kształcenie ogólne, które dokonuje się w szkole, ma za zadanie przygotować ucznia do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, w świecie przyrody, techniki i kultury, ma także prowadzić do osiągnięcia dojrzałości zarówno w sferze intelektualnej, jak i społeczno-moralnej. Odpowiedni poziom społeczno-moralny może zapewnić poznawanie wartości, ich przeżywanie oraz tworzenie własnego systemu.²³⁷

Jeszcze inaczej stara się spojrzeć na edukację Bogusław Śliwerski w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Podaje w niej, że „edukacja jest to podstawowe pojęcie w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych”. Według tego autora edukacja pełni dwie główne funkcje:

²³⁵ Józef Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 26.

²³⁶ Franciszek Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2011, s. 21–23.

²³⁷ *Ibidem*, s. 24.

socjalizacyjną i wyzwalającą. Pierwsza z nich polega na „uspołecznianiu jednostki ludzkiej, czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi”. Druga zaś „sprowadza się do wyzwolania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza *status quo*, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego”. Autor twierdzi, że edukacja jest zarówno „czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka”, jak i „nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju”.²³⁸

Wydaje się, że funkcje edukacji w ujęciu Bogusława Śliwerskiego zawierają zupełnie nowe ujęcie problematyki celów edukacji, chociaż zbieżne w jakiejś mierze z dotychczas obecnymi pojęciami wychowania (socjalizacyjna) i samowychowania (wyzwalająca). W tej pierwszej podmiotem sprawczym jest otoczenie społeczno-kulturowe (rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze, ale też np. media). W drugiej natomiast – sam wychowanek, który – mając świadomość nakierowanego na siebie oddziaływania różnych grup i czynników – stara się (lub przynajmniej powinien się starać) podkreślić i uświadomić innym własną tożsamość i indywidualność oraz związane z tym formy reprezentacji Ja.

W rozumienie edukacji jako czegoś znacznie szerszego niż tylko szkoła i podobne jej instytucje wpisuje się koncepcja edukacji równoległej. Edmund Trempała już we wstępie do swojej książki *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)* ujmuje to następująco: „Cała przestrzeń życiowa stanowi swoiste środowisko edukacyjne człowieka. [...] A nauczanie szkolne i okres pobytu ucznia w szkole staje się obecnie tylko częścią składową całego procesu edukacyjnego”.²³⁹ Proces kształcenia i wychowania przebiega – jak pisze dalej autor – trzema torami, które stanowią: system szkolny, kształcenie i wychowanie równoległe (obejmujące wszystkie instytucje pozaszkolne) oraz zajęcia pozaszkolne.

Dla dziecka w wieku szkolnym, na różnych etapach kształcenia, szkoła, rodzina i środowisko zamieszkania nie są jedynymi źródłami wiedzy i wychowania, pozostaje ono bowiem pod bezpośrednim lub po-

²³⁸ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 905–906.

²³⁹ Edmund Trempała, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Bydgoszcz 1996, s. 3.

średnim wpływem innych instytucji, przebiegającym równoległe do edukacji szkolnej, do których zaliczyć można także:

1. Placówki opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą (np. domy dziecka, zakłady wychowawcze, internaty).
2. Placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży (np. świetlice, kluby, domy kultury, tereny zabaw, zespoły zainteresowań).
3. Instytucje bezpośredniego upowszechniania kultury i sztuki (np. kino, teatr, filharmonie, muzea).
4. Ośrodki masowej komunikacji (np. telewizja, radio, prasa, wydawnictwa).
5. Instytucje społeczne (np. organizacje, stowarzyszenia, Kościół).
6. Ośrodki organizujące działalność wychowawczą na tle działalności podstawowej (np. zakłady pracy).²⁴⁰

Jak twierdzi Edmund Trempała, instytucje te mają czasem większą siłę i możliwości oddziaływania niż szkoła, będąca tylko jedną z wielu placówek całościowego systemu edukacyjnego.²⁴¹ Do powyższego wyliczenia dołączyć można jeszcze światową sieć internetu, która – jak się wydaje z dzisiejszej perspektywy – ma bardzo znaczący wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka pod różnymi względami.

Różne koncepcje edukacji dotyczą przede wszystkim działań zorganizowanych instytucjonalnie, głównie w szkole i innych placówkach oświatowych. Jednak pojęcie to jest szersze i obejmuje wszelkie, świadome lub nieświadome, oddziaływania na każdego człowieka, a nie tylko na dzieci i młodzież. Edukacja w społeczeństwie odbywa się z różnym nasileniem w trakcie całego życia.

Jak twierdzi Irena Wojnar, obecnie „ulega rozszerzeniu sama kategoria edukacji, pojmowanej jako całościowy proces wzbogacania osoby ludzkiej dzięki osobistym wysiłkom i ta tendencja znajduje wyraz w intencji edukacji permanentnej”.²⁴² Podobnie rzecz pojmuje Władysław Cichoń, który przedstawia dwa ujęcia wychowania człowieka, pierwsze z nich – o szerszym znaczeniu – oznacza „wszelkie oddziaływanie na człowieka, współtworzące jego osobową indywidualność”, zaś w znaczeniu węższym będzie to „zamierzone i świadome oddziaływanie na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji”.²⁴³

²⁴⁰ *Ibidem*, s. 22.

²⁴¹ *Ibidem*, s. 11–12.

²⁴² Irena Wojnar, *Aktualne procesy...*, *op. cit.*, s. 20.

²⁴³ Władysław Cichoń, *Wartości*, *op. cit.*, s. 113.

Edukacja w znaczeniu szerszym obejmuje w zasadzie całokształt płynących ze świata i z wnętrza człowieka bodźców, mających wpływ na kształtowanie jednostki, w znaczeniu węższym – jedynie czynniki instytucjonalne i rodzinne. Przy założeniu jednak, że rodzina wychowuje w sposób zaplanowany, że jest to zespół czynności świadomych i ukierunkowanych na formowanie młodego człowieka. Popularne obecnie hasło edukacji permanentnej obejmuje nie tylko przyswajanie wiedzy i nabywanie umiejętności, ale także kształtowanie postaw, czyli nieustanne poznawanie, odkrywanie i odnoszenie się do wartości na przestrzeni całego życia człowieka.

Korzystając z zaprezentowanych wyżej koncepcji, proponuję następującą definicję edukacji: Ogół działań i procesów o różnym pochodzeniu – od początkowego oddziaływania o charakterze socjalizacyjnym ku dominującej aktywności własnej wychowanka – mających na celu wszechstronny rozwój jednostki w ciągu całego życia, w tym procesy: kształcenia i wychowania oraz samokształcenia i samowychowania.

2. Cele edukacji

Podobnie jak każda intencjonalna działalność człowieka, tak i jego aktywność w dziedzinie edukacji powinna rozpoczynać się od pewnej wizji, od wyobrażenia sobie rezultatu własnych starań. Karol Kotłowski formułuje to zagadnienie w sposób następujący: „Wychowując dzieci i młodzież, staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający, naszym zdaniem, jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki, albo też jednego i drugiego”.²⁴⁴ Osiągnięcie celu oznaczałoby kres działań zmierzających do jego urzeczywistnienia.

2.1. Cele a wartości

Wszelka działalność edukacyjna, ale także każda inna świadoma, zamierzona aktywność człowieka, powinna być zogniskowana wokół wyznaczonych wartości. Wzajemne uwarunkowania wartości i celów oraz

²⁴⁴ Karol Kotłowski, *Filozofia wartości...*, op. cit., s. 33.

ich realizacja, które tworzą razem swego rodzaju triadę, od dawna były przedmiotem rozważań filozofów, psychologów i pedagogów.

Już Platon, zwolennik poznania rozumowego, był przekonany, że „właściwym celem człowieka są dobra idealne i że dobra realne, jako niższe, powinny być im podporządkowane i traktowane tylko jako środki”. Właściwymi dla Platona celami były te o wymiarze transcendentnym, przekraczającym ludzkie, oparte na zmysłach, możliwości poznania. Z kolei Arystoteles, który dużo większą niż Platon rolę przypisywał poznaniu sensualnemu – przeciwnie – uważał, że człowiek powinien dążyć do celów realistycznych, osiągalnych w realnym, ziemskim życiu. Dla niego celem była doskonałość jednostki. Za najwyższe dobro uważał zaś szczęście, które polegać ma na „działalności godnej człowieka, rozumnej i cnotliwej”. Do szczęścia można dojść przez cnotę.²⁴⁵

Problem ten porusza także umysły filozofów współczesnych: „Ludzka świadomość rozpoczyna się właśnie tam – twierdzi Nicolai Hartmann – gdzie uwalnia się od potrzeb zwierzęcych. Dopiero człowiek może być świadomy celu w swoim działaniu, może pracować, i dopiero dzięki tej charakterystycznej dla niego zdolności możliwa jest kultura. Przez to, że człowiek może wytyczać i realizować cele, staje się istotą aktywną w całkowicie innym sensie niż zwierzę”. Stanowisko człowieka w świecie – jak uważa Hartmann – jest uwarunkowane przez cztery czynniki, będące jednocześnie atrybutami „boskimi”. Pierwszym z nich jest zdolność przewidywania, która – mając charakter jedynie aprioryczny – polega na budowaniu analogii na gruncie doświadczenia życiowego, co pozwala na ograniczony, ale jednak możliwy, wgląd w przyszłość. Drugi z czynników to zdolność wpływania na przyszłe wydarzenia uwarunkowana przewidywaniem przyszłości, tzn. jeśli człowiek we wspomnianym stopniu ją posiada, to musi też mieć wpływ na przyszłe wypadki. Istnienie człowieka jako istoty „odpowiedzialnej i moralnej” wymaga konieczności podejmowania decyzji i działania w konkretnej sytuacji, zgodnie z trzecim czynnikiem, którym jest wolność. Dalej Hartmann pisze, że człowiek „w przeciwieństwie do zwierzęcia, nie ma pewnego drogowskazu w sytuacji, w której się znalazł. Potrzebuje więc wskazówki, która podpowie mu, co ma zrobić”. Pomoże mu rozstrzygnąć, która decyzja będzie w danym momencie tą najwłaściwszą. Czwarty ze wspomnianych czynników, czyli wrażliwość na wartości, wyróżnia człowieka w świecie, a dzięki tej zdolności otrzymuje on pomoc w ak-

²⁴⁵ Władysław Tatarkiewicz, *Historia filozofii...*, op. cit., s. 102 i 120.

cie podejmowania decyzji. Warunkiem wolności jest to, aby wartości „same z siebie” nie determinowały człowieka, powinny być jedynie dla niego zrozumiałe. Z kolei warunkiem ujęcia wartości jest „osiągnięcie pewnego stadium dojrzałości”. Dopiero człowiek dojrzały może posiadać zdolność poznania wartości, może mieć z nimi kontakt i przez to czuć się odpowiedzialnym. Wartości mają moc determinacji ludzkiego działania, jeśli tylko człowiek się na nie zdecyduje, bowiem „zdolność do poznania i urzeczywistnienia wartości ma tylko istota, która wyposażona jest w cztery orzeczniki boskości i jest nią człowiek”. Na tym polega wyjątkowość człowieka w świecie, który ma swoją godność i moc, ale także ma do spełnienia wielkie zadanie. Intencjonalne działanie człowieka w świecie wymaga przyjęcia wartości, które będą stanowiły podstawę obranych przez niego celów.²⁴⁶

Celem działania człowieka może stać się tylko to, co posiada dla niego pozytywną wartość. Jak interpretuje twórczość Hartmanna Leszek Kopciuch, „wartość jest warunkiem, który leży u podstaw możliwości sformułowania celu, zajęcia postawy, woli, podjęcia działania, wysunięcia zamiaru”.²⁴⁷ W ten sposób rozszerza się też spektrum oddziaływania wartości na inne – obok wytyczenia celu – akty, będące podstawą funkcjonowania człowieka w świecie.

Problematykę relacji celów i wartości podejmuje w swojej twórczości także Bogdan Nawroczyński, który twierdzi, że cel dążeń kulturalnych, a więc i takich nakierowanych na osiągnięcie wartości, „jest czymś, co dopiero istnieć powinno, co nas zobowiązuje”. Tego rodzaju cele należą, podobnie jak przeżycia, do wewnętrznego świata kultury, nie istnieją zaś realnie, fizycznie i dlatego potrzebujemy „zdobywać się na największe wysiłki, aby je realizować”.²⁴⁸ Między dwoma biegunami – jak interpretuje myśl Nawroczyńskiego Stanisław Jedynek – które tworzą z jednej strony byt, czyli to, co istnieje, z drugiej zaś świat wartości, czyli to, co nie istnieje, ale być powinno, rozwija się życie duchowe człowieka, życie pełne wewnętrznych napięć, tym intensywniejszych i bardziej długotrwałych, im bardziej odległy jest cel ludzkich dążeń.²⁴⁹

²⁴⁶ Nicolai Hartmann, *Wprowadzenie do filozofii...*, *op. cit.*, s. 132–142.

²⁴⁷ Leszek Kopciuch, *Wolność a wartości...*, *op. cit.*, s. 60.

²⁴⁸ Bogdan Nawroczyński, *Życie duchowe...*, *op. cit.*, s. 33.

²⁴⁹ Stanisław Jedynek, *Filozofia kultury i prolegomena wychowania Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] Barbara Jedynek, Stanisław Jedynek, Leszek Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010, s. 92.

Bogdan Nawroczyński wiąże mocno cele i wartości, twierdzi, że „pierwotna wartość tkwi w celu i dopiero stamtąd promieniuje na czynność”. Jednak w przypadku wartości moralnych wystarczy dobra wola, intencja, a nie dopiero efekt działania. Z takim zastrzeżeniem, że to sam podmiot działający, w sposób subiektywny, ma być przekonany o dobrym celu przyświecającym temu/swemu działaniu.²⁵⁰

Wzajemne związki wspomnianej już wcześniej triady – celów, wartości oraz ich realizacji – dostrzega też Maria Gołaszewska, która wychodzi z założenia, że „wartości nie istnieją »same w sobie«, jako idee czy też »byty ogólne«, ale są dla niej „bytami możliwymi”. Moc wprowadzenia tych bytów w istnienie ma człowiek „posiadający określone kwalifikacje, podejmujący działania i kreujący tym działaniem bardzo złożoną, o wielce skomplikowanej budowie sytuację”. Stan, w którym „powstają i trwają” wartości, autorka nazywa sytuacją aksjologiczną, zawierającą w sobie z jednej strony człowieka jako punkt wyjścia, z drugiej zaś zastaną przez niego rzeczywistość jako podstawę ludzkich zabiegów. Trzonem sytuacji aksjologicznej są opozycje należące do natury świata i natury człowieka, na które człowiek musi reagować, dokonując wyboru, zajmując w ten sposób aktywną postawę zarówno wobec świata, jak i wobec samego siebie. Do podstawowych opozycji funkcjonujących w antroposferze Maria Gołaszewska zalicza m.in. życie i śmierć, wolność (jako właściwość człowieka) i konieczność (jako właściwość natury), racjonalność i irracjonalność, realność i marzenie, porządek i chaos, agresję i uleganie, Ja i nie-Ja. Człowiek stara się przełamać te opozycje, „stawia sobie – jej zdaniem – określone cele, podejmując zamierzenia z uwagi na przyświecający mu ideał i wszczynając kroki ku ich realizacji”. Wynikiem pomyślnych działań może być rezultat w postaci przedmiotu lub stanu rzeczy, który jest w pewnym stopniu zgodny z zamierzeniami. Tym samym „dokonuje się ostateczne ucieleśnienie i dopełnienie wartości”.²⁵¹

Cele rodzą się w sytuacji, gdy mamy do czynienia z przeciwstawnymi wartościami i zmuszeni jesteśmy do podejmowania wyborów oraz decyzji. Wartości byłyby jedynie martwymi hasłami, gdyby nie intencja ich realizacji, gdyby nie cel, jaki zamierzamy uzyskać właśnie w imię określonych wartości.

Na wybór celu wpływają różne czynniki, spośród których najczęściej wymienia się element emocjonalny i racjonalny jako te najsilniej

²⁵⁰ Zob. Bogdan Nawroczyński, *Życie duchowe...*, op. cit., s. 74 i 76.

²⁵¹ Maria Gołaszewska, *Istota...*, op. cit., s. 32, 45, 71, 73–85.

oddziałujące na człowieka w różnych momentach życia. Czesław Matuszewicz, powołując się na prace Dobrynckiego²⁵², przywołuje cztery interpretacje pojęcia wartości w psychologii, w tym dwie, w których uznaje się istotny związek wartości z celami, a mianowicie:

1. Wartość stanowi czynnik, który ma znaczący wpływ na wybór celu działania – rozumienie wartości kładzie nacisk na czynnik emocjonalny, wartość wiąże się z „uczuciowym, przyjemnym lub przykrym doznaniem właściwości przedmiotu”;
2. Wartość jest tożsama z kryterium wyboru celu – tutaj z kolei ważny jest racjonalny charakter „uzasadnienia wyboru celu działania”.²⁵³

Interpretacje te ukazują, że na ludzkie wybory celów, zarówno tych doraźnych, jak i dalekosiężnych, wpływa nasza racjonalność oraz emocjonalność. Nie tylko rozum i postępowanie według jego zasad, ale też cały świat uczuć, które mogą decydować o naszej przyszłości.

Z kolei Seymour Epstein uważa, że „wartości są przekonaniem o tym, co pożądane, organizującymi doświadczenie i sterującymi zachowaniem w odniesieniu do pewnych szerokich klas zdarzeń”. Według niego pojęciami zbliżonymi do wartości są cele i motywy, gdyż: „cel jest przedmiotem motywu i ponieważ jest pożądany, jest także wartością”. Zachodzi więc utożsamienie celu z wartością. Każde z tych pojęć spełnia określone zadania w układzie aksjologicznym – „motywy podkreślają osobowy aspekt interakcji między osobą a sytuacją, cele zaś akcentują sytuacyjny aspekt tej interakcji”. Wartości odnoszą się również do sytuacji, ale „wskazują także na cechy osoby w odniesieniu do sytuacji”.²⁵⁴

Z psychologicznego punktu widzenia istotne jest również to, które czynniki – uświadomione lub nieuświadomione – skłaniają osobę do podjęcia konkretnego działania, do określonego zachowania się czy przyjęcia postawy w konkretnej sytuacji. Ważna w procesie osiągania celu w postaci określonej wartości jest także siła, z jaką pragniemy to osiągnąć. Kazimierz Sośnicki ujął to w taki sposób: „Nasza wola osiągnięcia celu wskazuje na ważność dla nas tego celu, posiada on wartość. Wartość ta jest motywem naszych dążeń do realizowania go”.²⁵⁵ Istniejąca potencjalnie perspektywa uzyskania jakiegoś oczekiwanego dobra lub stanu motywuje nas do działania, do ukierunkowania naszej

²⁵² Por. O. Dobrynckij, *Problema cennostiej w filozofii*, Moskwa 1966.

²⁵³ Czesław Matuszewicz, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 9.

²⁵⁴ Seymour Epstein, *Wartości według...*, *op. cit.*, s. 12.

²⁵⁵ Kazimierz Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 149–150.

aktywności życiowej na wartość, do wytyczania celów i dążenia do ich realizacji.

Wartości można rozpatrywać również pod kątem funkcji, jakie spełniają w życiu każdego człowieka, stając się w ten sposób wartościami osobistymi, wyznaczającymi indywidualne cele życiowe. Tadeusz Mądrzycki – obok funkcji regulacji zaspokajania potrzeb i wpływu na samoocenę – wymienia również taką, że wartości określają „wybór odległych celów i sposobów ich realizacji”.²⁵⁶ Z prezentowaną tezą korespondują wyniki badań psychologicznych Emilii Martynowicz, dotyczących wpływu wartości na działanie. Autorka twierdzi, że częściowo potwierdziły one jej hipotezę o podobieństwie treściowym „między wartościami wybieranymi przez osoby badane a formułowanymi przez nie celami i zadaniami życiowymi”.²⁵⁷

Robert Kwaśnica jest zdania, że „od celu działania zależą nasze preferencje, oceny, kryteria wartościowania”, co oznacza, że to „działanie określa naszą orientację aksjologiczną”. Działanie podlega pewnej perspektywie interpretacyjnej, która z kolei rządzi się określonymi zasadami, według których „uobecniamy w świadomości to, co jest obecne w naszym otoczeniu i w nas samych”. Treść zasad stanowią tzw. dyrektywy interpretacyjne, określające nasze intencje, obiekty oraz sposób ich rozumienia. Cele działania, które autor uściśla do pojęcia wartości, stanowią źródło wskazanych wyżej dyrektyw.²⁵⁸

Z kolei Jerzy Bartmiński, z językoznawczego punktu widzenia, zauważa, że „cele ludzkich działań są wyznaczane na podstawie wyznaczanych wartości”, co oznacza, że „wartości są aktywne już na etapie ustalania podstawy konceptualizacji”. W praktyce determinuje to np. wybór hiperonimu nazywającego *genus proximum* – ‘bławatek’ może być definiowany jako roślina, chwast lub kwiat w zależności od motywowanego aksjologicznie punktu widzenia.²⁵⁹

Starając się rozwinąć tę myśl, mogę dopowiedzieć, że neutralne aksjologicznie określenie „roślina” reprezentuje punkt widzenia naukowca, którego celem jest obiektywne przedstawienie sprawy, czyli dążenie do

²⁵⁶ Tadeusz Mądrzycki, *Osobowość...*, op. cit., s. 108–109.

²⁵⁷ Emilia Martynowicz, *Wartości oraz ich wpływ na działanie*, [w:] *Motywy, cele, wartości – przyczynek do zrozumienia stanu ducha i umysłu współczesnych Polaków*, red. Emilia Martynowicz, Kraków 2004, s. 79.

²⁵⁸ Robert Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 73.

²⁵⁹ Jerzy Bartmiński, *Językowe podstawy...*, op. cit., s. 143.

prawdy. Z kolei słowa „chwast” użyje zapewne rolnik, przekonany, że bławatek zakłóca proces wzrostu i rozwoju roślin uprawnych, które dla rolnika stanowią pewne dobro. Bławatek szkodzi im, więc jest swego rodzaju antywartością, brakiem dobra. Miłośnik przyrody, człowiek oczekujący wrażeń, dostrzeże w bławatku piękno natury (kształt, zapach), a tym samym pewną wartość, która ma cieszyć człowieka. Nietrudno, jak sędzę, zauważyć, że na tym prostym przykładzie ujawnia się klasyczna triada najwyższych wartości – prawdy, dobra i piękna.

Reasumując, wartości wyznaczają cele działania, działania z kolei ukazują nam samym i naszemu otoczeniu, jakie wartości są dla nas istotne. Zależnie od tego, jakie wartości staramy się realizować, wybieramy indywidualnie takie cele, które nas do nich zbliżą, pomogą je urzeczywistnić, a tym samym dadzą poczucie życiowego spełnienia. Stopień zbieżności bądź zróżnicowania między planami a ich realizacją zależy od wielu czynników – tych zależnych od człowieka i tych pochodzących z zewnątrz, na które mamy dość ograniczony wpływ.

2.2. Wartości i cele edukacji

Wychowanie instytucjonalne, w przeciwieństwie np. do wychowania rodzinnego, potrzebuje klarownie zwerbalizowanych celów, określanych obecnie mianem efektów. W refleksji pedagogicznej cele pojawiają się jako jeden z głównych elementów edukacji. Świadomość celowej działalności edukacyjnej pomaga nauczycielom i wychowawcom nakreślić plany i programy, a także wizję efektów, jakie mają osiągnąć. Cel pracy pedagogicznej pozwala wybrać odpowiednie metody oraz środki nauczania i wychowania. Niżej przywołani autorzy starają się odpowiedzieć na pytania, dlaczego powinniśmy formułować cele działalności edukacyjnej oraz w jaki sposób mogą one pomóc uczniom i nauczycielom w ich codziennej, ale też długofalowej pracy.

Celowość w działalności edukacyjnej wynika z faktu – jak twierdzi Hanna Pohoska – że ma ona charakter twórczy: „Każda praca twórcza, a specjalnie praca pedagogiczna, mająca za materiał duszę dziecka, musi postawić sobie cel wyraźny i jasno go określić”.²⁶⁰

Prażródłem współczesnej kategoryzacji celów edukacji szkolnej – jak twierdzi Kazimierz Denek – jest taksonomia stworzona w latach

²⁶⁰ Hanna Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1937, s. 92.

pięćdziesiątych XX wieku przez amerykańskiego pedagoga Benjamina Blooma.²⁶¹ Stworzony przez niego system zakładał takie prowadzenie procesu edukacji, aby miał on charakter holistyczny, aby wychowanek mógł rozwijać różne sfery aktywności: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. W dziedzinie poznawczej wyróżniono sześć kategorii wraz z odpowiadającymi im celami kształcenia: wiadomości, analiza, synteza, rozumienie, zastosowanie i ocena. W sferze emocjonalnej wymienia się natomiast: recepcję bodźców, działanie, wartościowanie, systematyzację wartości oraz poziom najwyższy, którym jest wybór własnego stałego systemu wartości. Sfera psychomotoryczna dotyczy celów związanych z koordynacją ruchową i zręcznościową, w jej skład wchodzi obserwowanie, naśladowanie, ćwiczenia, automatyzacja czynności oraz etap najwyższy, którym jest perfekcyjne wykonywanie.²⁶²

Jak można zauważyć, w tym ujęciu wartości są przypisane do sfery emocjonalnej, są kojarzone z afektywną stroną życia i działalności człowieka w świecie. Wartościowanie obejmuje m.in. wybór i akceptację wartości oraz zaangażowanie w ich realizację, systematyzacja natomiast skupia się na ujęciu pojęciowym, czyli konceptualizacji wartości i tworzeniu systemu, zaś wybór własnego systemu wartości, którego wyrazem jest m.in. zachowanie człowieka, stanowi konsekwencję „podporządkowania postępowania określonym wartościom, które stają się cechami osobowymi”.²⁶³

Cele i wartości wyłaniają się z ogólnych założeń, stanowiących jeszcze wyższą instancję, na co zwraca uwagę Józef Pólturzycki. Autor ten twierdzi, że „każde celowe i zorganizowane działanie, a takim jest kształcenie, powinno rozpoczynać się od przedstawienia i przyjęcia głównego założenia i celu tej działalności”. Cel stanowi konkretne zadanie do wykonania, ale też „ogólny kierunek działań, klimat, w którym się to działanie odbywa”. Ów kierunek i klimat wyznaczają wartości „uznane za ważne i podstawowe dla podejmowania zadania”. Wartości – obok swojego charakteru doraźnego – należą do trwałego dorobku tradycji kultury i wychowania, stanowią ponadto „podstawę godziwego

²⁶¹ Benjamin Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals*, New York 1956; zob. też: Bertrand Russell, *The Aims of Education*, [w:] idem, *On Education. Especially in Early Childhood*, London–New York 2003 (pierwodruk 1926), s. 33–57.

²⁶² Kazimierz Denek, *Wartości i cele...*, *op. cit.*, s. 65–73; Józef Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, *op. cit.*, s. 72–77;

²⁶³ Kazimierz Denek, *Wartości i cele...*, *op. cit.*, s. 72.

życia, jego potrzeb i budowanej dla niego edukacji”. Z poziomu ogólnego należy jednak przejść do codziennej praktyki edukacyjnej, w której – jak podkreśla Półturzycki – „z przyjętych i uznanych wartości i potrzeb wyrastają cele edukacji i ich szczególne odniesienie w procesie nauczania – cele kształcenia. Cele stanowią wytyczne i zadania dla procesu kształcenia, określają jego wymagania programowe oraz oczekiwane rezultaty”.²⁶⁴

A zatem edukacja nie może się obejść bez świadomie zdefiniowanych wartości na każdym poziomie kształcenia, które regulują i porządkują cały system. Na przykład utylitarne i poznawcze cele nauczania historii dotyczą też – jak twierdzi Hanna Pohoska – sfery wartości. Pierwsze z nich mają przynieść jakąś korzyść dla „religii, moralności, społeczeństwa, ojczyzny, ludzkości, itd”., drugie z założenia prowadzą do wzrostu „wartości wewnętrznych ucznia, poznania prawdy, zapewnienia poczucia związku z przeszłością, rozwoju uczucia, woli, wyobraźni”.²⁶⁵ Cele utylitarne zakładają działanie dla dobra wspólnego na różnych jego poziomach, służą realizacji wartości ważnych dla społeczności. Cele poznawcze zaś mają pomagać w rozwoju jednostki, w kształtowaniu określonych wartości i dyspozycji osobowych.

Pojęciami, które pojawiają się przy okazji poruszania problematyki celów i wartości edukacji, są „zmiana” i „rozwój”. Jak piszą Laurence Kohlenberg i Rochelle Mayer, wartości i powiązane z nimi cele edukacyjne mają wywołać oczekiwane zmiany w uczniach, zmiany, które prowadzą do ich rozwoju.²⁶⁶

Edukacja ma zatem prowadzić nie tyle do samej zmiany, która przecież może być zmianą na gorsze, ile do rozwoju, który w odczuciu społecznym i praktyce pedagogicznej jest utożsamiany z przeobrażeniami idącymi w oczekiwanym, pozytywnym kierunku. Celem edukacji jest takie kształtowanie osobowości człowieka, aby był gotowy do realizacji wartości wyższych i tym samym stawał się coraz bardziej dojrzały wewnętrznie.

W kwestii ustalenia porządku pierwszeństwa między celami a wartościami stanowiska pedagogów nie są jednoznaczne. Celom edukacji w kategoriach wyniku końcowego starań przygląda się Urszula

²⁶⁴ Józef Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli...*, op. cit., s. 47.

²⁶⁵ Hanna Pohoska, *Dydaktyka historii*, op. cit., s. 92.

²⁶⁶ Laurence Kohlenberg, Rochelle Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spyry o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Warszawa 1993, s. 51–95.

Ostrowska. Według tej autorki ugruntowane na przyjętych na wstępie wartościach cele nauczania to „świadomie założone rezultaty osiągane w działalności wychowawczej, dla których źródłem są wartości, toteż z nich owe cele zostają wyprowadzone i/lub są zarazem w owych wartościach uzasadniane”.²⁶⁷

Jak wynika z tej definicji, dzięki intencjonalnej i zaplanowanej aktywności edukacyjnej mamy świadomość sytuacji wyjściowej oraz wizję dającej się realnie przewidzieć przyszłości, kiedy to ma się pojawić spodziewany, ugruntowany na założonych na wstępie wartościach, efekt naszych działań.

Inne stanowisko reprezentuje Kazimierz Denek, dla którego podstawowym zadaniem edukacji jest umożliwienie wychowankom poznawania świata, a ono właśnie – jak pisze – „bierze początek z celów edukacji, a następnie z wartości”, które mogą być dodatnie lub ujemne. Dodatnie podlegają wyeksponowaniu, zaś ujemne – odrzuceniu. Jeśli uczniowie w ten sposób postępują, to „zdobywają doświadczenie niezbędne do realizacji celów edukacji szkolnej, zgodnej z wartościami”. Nie jest to jedyna droga postępowania, poznawanie świata można bowiem rozpoczynać od wartości, a „chcąc je osiągnąć, wytycza się cele edukacji szkolnej i podejmuje adekwatne dla ich realizacji działania”.²⁶⁸

Jak można wnioskować z powyższych ustaleń, którąkolwiek z proponowanych przez autora dróg obierzemy, to efekt oddziaływań edukacyjnych powinien zbliżać nas do poznania świata w jego rozmaitych aspektach funkcjonowania oraz do poszukiwania własnego miejsca w tym skomplikowanym mechanizmie odnajdywania i uzasadniania sensu życia.

Starania na rzecz osiągnięcia celów mają szerszy wydźwięk. Nie skupiają się tylko na wychowankach, chociaż to oni są w całym procesie najważniejsi. Obejmują także całe środowisko wychowania, klimat, dzięki któremu zmiany w pozytywnym kierunku będą w ogóle możliwe. W związku z tym Heliodor Muszyński podaje zwięzłą definicję celów wychowania. Według niego są to „te stany rzeczy, których osiągnięcie poprzez zabiegi wychowawcze jest postulowane”. Nie ogranicza ich jednak do pożądanых zmian w osobowości człowieka, ale podkreśla, że dla niego istotne są też pewne konteksty, jak np. atmosfera panująca

²⁶⁷ Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. Bogusław Śliwowski, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, s. 408.

²⁶⁸ Kazimierz Denek, *Wartości i cele...*, *op. cit.*, s. 30–31.

w placówce, organizacja pracy wychowawczej, układ stosunków wychowawczych czy struktura zespołów dziecięcych lub młodzieżowych.²⁶⁹ Wszystko to wpływa – jego zdaniem – na realizację celów w wymiarze jednostkowym i grupowym.

Współczesność przynosi, moim zdaniem, co najmniej dwa poważne dylematy w kwestii celów i wartości w edukacji. Pierwszy z nich polega na tym, że nie jest jasna sprawa wyboru między jakością a ilością w edukacji. Problematykę tę można rozpatrywać z perspektywy rzeczywistych bądź domniemanych potrzeb i oczekiwań społeczeństwa, a stopień ich realizacji w kategorii ilościowej lub jakościowej. Innymi słowy, staramy się np. odpowiedzieć na pytanie, czy ważniejszy jest wynik w postaci liczby absolwentów szkół wyższych czy też jakość ich wykształcenia. Co stanowi dla jednostki i społeczeństwa większą wartość – poziom wiedzy i umiejętności czy też procent obywateli z tytułem licencjata, inżyniera, magistra czy doktora? Poniżej przedstawię dwa stanowiska w tej sprawie.

Pisząc w latach dziewięćdziesiątych XX wieku o roli i wadze edukacji we współczesnym świecie, Kazimierz Obuchowski zauważa, że „w ostatnich latach coraz wyraźniej na pierwszy i jedyny plan wyłania się zrozumienie dla czynników kształtujących umysł jednostki, jej styl poznawczy i zdolność do refleksji”. Jednak, jak się wydaje, swoje przemyślenia odnosi przede wszystkim do aspektu gospodarczego: „»Tygrysy« ekonomiczne zaczynają od edukacji. Coraz częściej nawet psychologowie społeczni są skłonni do stwierdzania, że nie tylko najbardziej uchwytnymi, ale i najlepiej wyjaśniającymi wskaźnikami diagnostycznymi przemian w naszym kraju są system kształcenia i poziom wykształcenia”.²⁷⁰ Przemiany w Polsce po roku 1989 próbuje się opisywać i wyjaśniać za pomocą bardziej ilościowych niż jakościowych wskaźników diagnostycznych.

Innego zdania jest Irena Wojnar, która twierdzi, że dotychczas sukces edukacyjny mierzono głównie za pomocą wskaźników ilościowych, a sama edukacja „orientowana była według priorytetów: wiadomości, umiejętności, postawy”. W dzisiejszych czasach triada ta ulega zasadniczym przeobrażeniom i na jej szczycie mają znaleźć się postawy, co na nowo definiuje hierarchię celów i jednocześnie ustala pewien wzorzec. Postawy, jej zdaniem, to „określona jakość ludzi szczególnie dziś

²⁶⁹ Heliodor Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972, s. 24.

²⁷⁰ Kazimierz Obuchowski, *Cywilizacja...*, *op. cit.*, s. 49.

przydatnych, odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do intelektualnej autonomii i do nieustannej edukacji, ludzi zdolnych zarówno do działania ekspresywnego, jak i do odczytywania treści przekazów płynących od innych osób”.²⁷¹

Podobne stanowisko zajmuje Zofia Frączek. Według niej cele kształcenia, wytyczające kierunek zmiany, które w swojej tradycyjnej hierarchii uznawały za najważniejsze te poznawcze, później kształcające, zaś w najmniejszym stopniu eksponowały cele wychowawcze, obecnie stawiają na pierwszym miejscu wychowanie, kształtowanie postaw prowadzące do realizacji określonych wartości, a dopiero na dalszych miejscach pojawiają się umiejętności i wiedza. Prowadzi to do konieczności ukształtowania się nowego modelu edukacji. Jak twierdzi autorka, „uznanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym priorytetu celów wynikających z wartości powoduje [...] konieczność zmian treści kształcenia, metod i środków dydaktycznych”.²⁷²

Ta ewolucyjna zmiana, polegająca na przeniesieniu punktu ciężkości ze składnika ilościowego, czyli mierzenia sukcesu edukacyjnego liczbą absolwentów szkół wyższych czy też liczbą laureatów konkursów i olimpiad przedmiotowych, na czynnik trudniej poddający się pomiarowi (o ile to w ogóle możliwe), jakim jest stopień interioryzacji wartości humanistycznych w społeczeństwie, będzie z pewnością bardzo trudna. Z aksjologicznego punktu widzenia trzeba zauważyć, że nie tylko wiedza i umiejętności zdecydują o przyszłości świata, ale także, a może przede wszystkim, wartości, w jakie wyposażymy obecne i kolejne pokolenia.

Innym problemem współczesnej edukacji w obszarze celów i wartości jest brak wspólnej podstawy aksjologicznej, która dotychczas porządkowała wszelkie działania i procesy w tej dziedzinie. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek uważają, że „ponowoczesność zabrała pedagogice uniwersalne cele i wartości, raz jeszcze zakwestionowała ‘instrumentarium’ pedagogiczne”. Zgodnie z założeniami ideologii postmodernistycznej „postawiła na różnicę jako podstawę tworzenia tożsamości i wspólnoty”. W tej sytuacji zmieniać się ma rola osób zaangażowanych w proces edukacji (pedagoga, nauczyciela i teoretyka wychowania), którzy są – w opinii autorów – „skazani na wolność i odpowiedzialność”.²⁷³

²⁷¹ Irena Wojnar, *Aktualne procesy...*, op. cit., s. 20.

²⁷² Zofia Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 27.

²⁷³ Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 79.

Przyjmując perspektywę braku wspólnej płaszczyzny aksjologicznej, nie można mówić o opartym na najważniejszych dla wspólnoty wartościach ideale wychowania, który stanowił od wieków punkt odniesienia dla formułowania celów wychowania i tym samym dla wszelkich wysiłków mających kształtować lepszego człowieka.

2.3. Cele a sens życia

Zagadnienie sensu ludzkiego życia od wieków fascynuje myślicieli różnych kręgów kulturowych jako jedno z najważniejszych pytań ludzkości. Starając się rozwikłać ten problem, chcą poniekąd pomóc sobie i innym w poszukiwaniu czy utwierdzeniu poczucia sensu ludzkiej egzystencji. Człowiek nieustannie, choć z niejednorodnym nasileniem, dopomina się uzasadnienia dla swojego życia, zwłaszcza w czasie trudnych przeżyć, takich jak śmierć bliskiej osoby, choroba czy kalectwo. Stawia sobie pytania nawet wtedy, gdy nie do końca chce czy potrafi zwerbalizować potrzebę odnalezienia sensu swojego istnienia. Poszukuje odpowiedzi, stara się dociec, czy i jaki sens ma jego życie, np. zastanawiając się nad wyborem wartości, które będzie się starał realizować. W ten sposób staną się one celem i sensem życia.

Tadeusz Gadacz wychodzi z założenia, że „z sensem życia jest podobnie jak ze szczęściem. Stanowi ono niejako uboczny skutek naszych dążeń i przeżyć”.²⁷⁴ Mimo to, jak sądzę, uważa tę sprawę za istotną, ponieważ stara się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego poszukiwanie sensu życia, które jest wspólne wszystkim ludziom, w ogóle się w człowieku rodzi: „Człowiek tak pyta, ponieważ życie nie jest dla niego samego przejrzyste, zrozumiałe”.²⁷⁵ Można założyć, jak myślę, że pytanie o sens życia pojawia się zazwyczaj po całej serii wątpliwości, po wielokrotnie wypowiedzianym skrycie lub ostentacyjnie: dlaczego?

Jedną z dróg odkrywania sensu własnego życia jest oparcie się na wartościach. W filozofii Victora E. Frankla życie człowieka jest nierozdzielnie związane z wartościami, także w kwestii sensu życia. Podobnie rzecz traktuje Kazimierz Popielski, który w swej pracy odwołuje się do filozofii Victora E. Frankla. Uważa mianowicie, że poczucie sensu życia konkretnego człowieka stanowi doświadczenie przez niego

²⁷⁴ Tadeusz Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2002, s. 25.

²⁷⁵ *Ibidem*, s. 14.

skutków wcześniejszych działań polegających na tym, że „osobiście, na drodze intencjonalnych aktywności, odnosi się do wartości i ich systemów, uświadamia je sobie, wartościuje”. Poczucie sensu życia wynika z tego, że człowiek jest przesiąknięty wartościami, żyje nimi. Dwoistość człowieka, jego bytowanie na granicy natury i kultury, ujawnia się na gruncie wartości i poczucia sensu życia: „Tak jak wyposażenie genetyczne daje jednostce możliwość realizowania jej biologicznego rozwoju, tak świat wartości i sensu orientuje człowieka w jego egzystencjalnym byciu i stawaniu się”.²⁷⁶ Pozwala przekraczać tę granicę, uwalniać się od pierwotnych uwarunkowań i czynić zdolnym do wielkich, ponadstandardowych wysiłków i zachowań.

Podobnie Jarosław Tomasz Michalski, bazując na tym samym co Kazimierz Popielski autorytecie, jest przekonany co do tego, że „sens może istnieć tylko w odniesieniu do wartości. [...] przy braku wartości nie jest możliwe prawdziwe doświadczenie sensu”.²⁷⁷ Oba te pojęcia i ich życiowa realizacja są ze sobą nierozzerwalnie związane. Utrata jednego skutkuje zanikiem drugiego.

Trudno też nie zgodzić się z Józefem Marią Bocheńskim, który twierdzi, że „sprawa sensu życia jest sprawą w najwyższym stopniu indywidualną, osobistą, prywatną”. Sens życia, podobnie zresztą jak inne najważniejsze dla człowieka sprawy – cierpienie, miłość czy śmierć – są „czysto prywatne”. Jak twierdzi autor, prywatność tego problemu przejawia się m.in. w bezsilności innych ludzi wobec poczucia sensu życia konkretnego człowieka.²⁷⁸

Kazimierz Obuchowski traktuje potrzebę sensu życia jako jedną z trzech „specyficznie ludzkich potrzeb orientacyjnych”, obok potrzeby poznawczej i potrzeby kontaktu emocjonalnego. Autor określa ją jako „cechę człowieka, która powoduje, że bez zaistnienia w jego działalności życiowej takich wartości, które są lub mogą zostać uznane przez niego za nadające sens życiu, nie może on prawidłowo funkcjonować, co oznacza w praktyce, że jego działalność życiowa jest za słaba w stosunku do możliwości, nieukierunkowana i oceniana przez niego negatywnie”.²⁷⁹

W kwestii relacji między sensem życia a celami edukacyjnymi istnieją co najmniej trzy stanowiska. Pierwsze z nich reprezentuje wspo-

²⁷⁶ Kazimierz Popielski, *Noopsychozomatyka...*, *op. cit.*, s. 20, 36.

²⁷⁷ Jarosław Tomasz Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011, s. 207.

²⁷⁸ Józef Maria Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993, s. 7.

²⁷⁹ Kazimierz Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1972, s. 237.

mniany wyżej Kazimierz Obuchowski, który twierdzi, że cele edukacyjne – zakładające zmianę w różnych sferach życia i działalności człowieka – mają swoje źródło w potrzebie poszukiwania przez człowieka sensu życia. Autor dostrzega związek między potrzebą poznawczą a egzystencjalno-przeżyciową potrzebą sensu życia. Dlatego też jest zdania, że czynnikiem sprawczym powstania takiej potrzeby jest „ekspansywność związana z potrzebą poznawczą”. Poznawaniu towarzyszą dwa momenty: pierwszy z nich to ekspansja wszerej, polegająca na dążeniu do „ogarnięcia całej bez wyjątku sfery dostępnej [...] poznaniu”, drugi zaś to wartościowanie, inaczej określane jako klasyfikowanie, kiedy dziecko zaczyna rozumieć rolę różnych osób i rzeczy w swoim środowisku, przypisując im adekwatne funkcje. Jak twierdzi Kazimierz Obuchowski, „w specyficznych warunkach naszej kultury, na podłożu stworzonym przez rozwój intrapsychizacji i introspektywności, ekspansywność potrzeby poznawczej może prowadzić do powstania potrzeby ustalenia sensu swojego życia”.²⁸⁰ Potrzeba ta kształtuje się w zależności od środowiska wychowawczego oraz poziomu intelektualnego młodego człowieka.

Odmienne zdanie ma Ignacy Kuźniak, który, powołując się na wyżej omówioną pracę Obuchowskiego, uważa, że to „potrzeba sensu życia jako celu warunkuje potrzebę poznawczą [...] i z tej właśnie potrzeby wynikają cele edukacyjne”.²⁸¹ Oznacza to, że mając świadomość sensu własnego życia, łatwiej jest z pewnością ustalić cele, do których zamierza się dążyć. W tym znaczeniu wartości – uświadomione lub nieuświadomione – znajdują się w szeroko pojętym kontekście ludzkiego życia.

Jeszcze inną perspektywę przyjmuje Janusz Gajda, który twierdzi, że wybór wartości stanowiących podstawę światopoglądu ma niebagatelne znaczenie dla człowieka, ponieważ dzięki temu aktowi człowiek dociera do sensu życia, a jego codzienne zmagania nabierają mocy sprawczej. Realizacja wartości zaś – oprócz zaspokajania potrzeb – kształtuje ludzką osobowość i pomaga zrozumieć, że wartości „są podstawowym kryterium rozwoju duchowego, a więc bycia człowiekiem”.²⁸² Wybór wartości determinuje zatem wybór życiowych celów, ponieważ od naszych osobistych decyzji w kwestii wartości będzie zależał

²⁸⁰ *Ibidem*, s. 232–273.

²⁸¹ Ignacy Kuźniak, *Podjęcia do określanie celów kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 3, s. 112–113.

²⁸² Janusz Gajda, *Wartości w życiu...*, *op. cit.*, s. 7.

w znacznej mierze przebieg naszego życia i stopień satysfakcji ze zrealizowanych celów życiowych.

Istnieje jeszcze inny ważny aspekt poszukiwania sensu życia w naszej współczesności. Niektórzy ludzie sens i cel własnego życia, a tym samym swoją tożsamość, odnajdują poza sobą. Wiąże się to z chęcią bycia „lubianymi i akceptowanymi przez wszystkich”. Ludzie tacy czują się zobowiązani, aby realizować dążenia i ideały innych: „Dostroili się ostatecznie do tego, czego inni od nich oczekują, lecz wyalienowali się z własnych pragnień i uczuć”. W takiej sytuacji jednostka nie żyje własnym życiem, nie można też chyba mówić o osobistym systemie wartości, a raczej o utracie sensu własnego Ja.²⁸³ Trudno ocenić skalę tego zjawiska, które kojarzy się np. z działalnością różnego rodzaju sekt, natomiast z pewnością łatwiej dociec jego przyczyn. Nie można go pomijać w ustalaniu działań w ramach edukacji aksjologicznej, która opiera się na mocnej i aktywnej pozycji Ja.

Z nieco innej strony na to zjawisko patrzy Zbyszko Melosik, pisząc, że młodzież zdaje się być „wręcz skazana na wolne (bezwolne?) dryfowanie po współczesnej (pop)kulturze”. Autor jest przekonany, że współcześnie niewola polega na „niemożności wyjścia poza »tożsamościowy dryf« i dryfujący styl życia oraz na braku stałego układu odniesienia”. Pedagogikę, która wpisuje się w ten trend, nazywa autor „pedagogiką dryfowania”, zaś jej istotę stanowi „brak jakiegokolwiek wyraźnej reakcji na istniejące trendy kulturowe”. Bierna akceptacja rzeczywistości, niczym nie poparta wiara w naturalność tego procesu sprawiają, że jedynym wysiłkiem pedagogicznym jest bezrefleksyjne z założenia kształcenie umiejętności adaptacji do zastanych warunków życia.²⁸⁴

Wpisując się w obowiązujące w środowisku trendy, czy też realizując we własnym życiu ideę postępu, człowiek zatracą swoją tożsamość, realizuje cele innych ludzi, nawet te ukryte, jakimi są np. dochody z wprowadzenia na rynek nowej (i kultowej?) gry, nowego (i modnego?) ubrania, ale też ideologiczne, polegające na zmianie systemu wartości. Dzieje się tak m.in. dlatego, że człowiekowi coraz bardziej brakuje stałych punktów odniesienia, że „płynna nowoczesność” nie pozwala na zakotwiczenie się i znalezienia swojego miejsca na ziemi, że jest wręcz skazany na ciągłą wędrówkę i nieustanne poszukiwania.

²⁸³ Gerald Corey, Marianne Schneider-Corey, *Sens życia i wartości*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2000, s. 163.

²⁸⁴ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, *op. cit.*, s. 448, 460.

Jerzy Jastrzębski takie punkty oparcia, dające człowiekowi poczucie trwałości, bezpieczeństwa i stabilizacji, widzi w „postaci niezmiennych wierzeń i przekonań”. Dzięki nim wewnętrzny niepokój i dezorientacja przestają mieć znaczący wpływ na nasze życie, zaś wynikająca z tej sytuacji „niestabilność i erozja wartości” nie prowadziłyby nas ku relatywizmowi.²⁸⁵

Zadanie edukacji w kwestii sensu życia polegałoby, jak uważam, na próbie odnalezienia elementów wspólnych różnym ludziom – z poszanowaniem osobistego charakteru tej problematyki – oraz zaproponowaniu takich działań, które pomogłyby im w indywidualnym poszukiwaniu i potwierdzaniu sensu życia właśnie na podstawie wartości. Nawiązując do zaproponowanej przeze mnie definicji wartości, w wymiarze osobistym można to ująć następująco: istnienie w życiu człowieka osób, spraw i rzeczy ważnych i jednocześnie uznawanych przez niego za dobre nadaje temu życiu sens, sprawia, że człowiek widzi swoje życie w perspektywie wartości. Działania edukacyjne polegałyby np. na pomocy w poszukiwaniu, odkrywaniu i realizacji tego, co może się okazać i ważne, i dobre dla konkretnego człowieka – wartości, dla której warto żyć, która nadaje życiu cel i sens.

Dzięki urzeczywistnianiu wartości człowiek może ujawnić swój potencjał życiowy, pełnię własnych możliwości i zdolności. Odkrycie sensu własnego życia, dla którego niezwykle ważny jest okres dorastania, ma szansę wprowadzić życie w zupełnie nowy wymiar, w nową rzeczywistość, która ujawni nieznanne dotąd aspekty własnej osobowości. To zaś sprawi, jak sądzę, że własne życie i świat wokół będą postrzegane z zupełnie innej perspektywy. Odnalezienie sensu życia pomaga człowiekowi pokonać różnorodne kryzysy i zakręty losu, nadaje kształt i treść jednostkowej egzystencji. Rezultaty tego odkrycia ujawnią się w wewnętrznej przemianie człowieka i w jego działalności.

Potrzeba wyjaśnienia sensu własnego życia pojawia się później niż potrzeba poznawania świata, i to, jak sądzę, niezależnie od środowiska kulturowego czy wychowawczego oraz poziomu intelektualnego konkretnego człowieka. Czynniki wskazane przez Kazimierza Obuchowskiego mogą wpływać na czas, kiedy pojawiają się takie pytania, ale są one z pewnością bliskie każdemu człowiekowi. Uważam, że istotny wpływ na pojawienie się tych pytań ma osiągnięcie pewnego etapu rozwoju, odpowiedniego stopnia dojrzałości psychicznej i społecznej, prze-

²⁸⁵ Jerzy Jastrzębski, *Spór o wartości...*, op. cit., s. 22.

kroczenie przez człowieka poziomu swojej „zwierzęcości”. Dojrzewanie jednostki objawia się m.in. pojawieniem się zdolności do refleksji. Stawianym wtedy pytaniom o sens istnienia nieodłącznie towarzyszą inne pytania, chociażby dotyczące wartości własnego życia czy życia innych ludzi. Odpowiedzi na nie młodzież szuka w swoim środowisku wychowawczym oraz opierając się na własnych doświadczeniach życiowych. Niezbędną pomoc okazać powinna edukacja – przez ukazywanie oraz proponowanie wartości i wzorów osobowych, które mają szansę zostać indywidualnie odkryte i w wolności zaakceptowane przez wychowanka.

3. Ideał wychowania

Wartości odgrywają wiodącą rolę w kształtowaniu się osobowości każdego człowieka. Stanowią integralną składową każdego procesu wychowawczego – uświadamianą lub nieuświadamianą, w formie bezpośredniej lub przekazywanej nie wprost. Istnienie wspólnych wartości w danej kulturze inspirowane do stworzenia pewnego abstrakcyjnego konstruktów, będącego uosobieniem określonych, hierarchicznie uporządkowanych wartości, nazywanego powszechnie ideałem wychowania, którego osiągnięcie jest celem edukacji, a realizacja bieżących celów edukacyjnych przybliża nas do tego ideału. Ideał wychowania skupia w sobie wartości najbardziej cenione przez wspólnotę – narodową, etniczną czy inną – w konkretnym czasie historycznym. Edukacja zajmuje się wdrażaniem standardów aksjologicznych, na które składają się te wartości.

Ustalenie drogi, którą powinien w naszym założeniu przejść wychowanek w procesie edukacji, ma wymiar oczywisty pragmatyczny – chroni nas i jego przed postępowaniem chaotycznym oraz wewnętrznie niespójnym. Służą temu jasno wyznaczone cele, które z kolei sugerują wybór odpowiedniej metody postępowania. Całość jawi się jako pewien system, który ma uporządkować proces edukacyjny, w tym też umożliwić realizację ideału wychowania.

Na myśli filozoficznej opierał się funkcjonujący przez wieki starożytny ideał wychowania, do którego również obecnie odwołuje się wielu teoretyków i praktyków edukacji. Jego fundament stanowił wspólny kanon wartości, uznany jako ogólnoludzki czy uniwersalny, a tym samym przydatny także w edukacji. Ideał ten, określanej jako *kalokagathia*, a oznaczający „piękno ze szlachetnością” (*kalos* – ‘piękny’, *agathos* – ‘dobry’), stawiał te właśnie wartości na szczycie jako wzór i ideał

dla młodych.²⁸⁶ Piękno dotyczyło zarówno wymiaru duchowego, jak i fizycznego.

Obecnie istnieją różne propozycje w tym zakresie. Przykładowo w koncepcji Kazimierza Denka, tworzące klasyczną triadę wartości uniwersalnych, czyli dobro, prawda i piękno, mogą stanowić źródło celów edukacji szkolnej, zwłaszcza dalekosiężnych.²⁸⁷ Jak pisze autor, „każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia”. Starając się odpowiedzieć na pytanie, które z wartości powinny uzyskać priorytet w edukacji, Kazimierz Denek – obok wskazanej wyżej triady – wymienia także wolność, odpowiedzialność i sprawiedliwość.²⁸⁸ W kontekście zmian i wyzwań XXI wieku Kazimierz Denek stara się sformułować założenie, pisząc, że sprostać im może tylko człowiek „wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli »człowiek pełny«”.²⁸⁹

Owo holistyczne podejście reprezentowane przez autora, odwołujące się do starożytnych ideałów pełnego wychowania, jest, jak myślę, cenne z punktu widzenia edukacji, która ma właśnie kształcić i wychowywać w taki sposób, aby młody człowiek poznawał świat i radził sobie w tym świecie na miarę wyzwań cywilizacyjnych, ale też zgodnie z własnymi możliwościami osobowymi.

W podobnym duchu – odwołując się do najwyższych wartości – wypowiada się Józef Półturzycki, który uważa, że „dobro formuje osobowość, wyzwala z nadmiernego materializmu, sprzyja rozwojowi duchowości, otwiera na potrzeby innych, chroni przed czynami niegodziwymi. Prawda pozwala poznać rzeczywistość i chroni przed zakłamaniem. Piękno daje radość”.²⁹⁰

Wartości wskazywane jako uniwersalne mają charakter na tyle ogólny, że mogą być i są różnie interpretowane i w związku z tym jednolita, a więc przydatna w praktyce edukacyjnej ich interpretacja, nie do końca jest możliwa.

²⁸⁶ Stanisław Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1924, s. 30.

²⁸⁷ Kazimierz Denek, *Wartości i cele...*, *op. cit.*, s. 30–31.

²⁸⁸ Idem, *O paradygmat wartości w edukacji szkolnej i naukach o niej*, „Toruńskie Studia Pedagogiczne” 1993, nr 3, s. 109.

²⁸⁹ Idem, *Aksjologiczne aspekty...*, *op. cit.*, s. 61.

²⁹⁰ Józef Półturzycki, *Dydaktyka...*, *op. cit.*, s. 47.

Do starożytnych greckich koncepcji *paidei*, opartych m.in. na myśli filozoficznej Platona i Arystotelesa, nawiązuje Katarzyna Olbrycht w książce *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, dla której pojęcie *paideia* oznacza „ideę wychowawczą, wyrosłą z greckiego ducha szukania istoty człowieczeństwa i dążenia do ukształtowania jego pełni”. Autorka jest przekonana, że przesłanie płynące z ducha filozofii greckiej nakazuje współczesnym zmierzanie w kierunku dobra. Człowiek bowiem, „dążąc do dobra, dąży tym samym do piękna, które jest uchwytnym kształtem dobra, do doskonałości”. Współczesne wcielenie *paidei* stanowi dla autorki personalizm, akcentujący godność każdego człowieka, jego istotę i powinności w realizowaniu prawdy, dobra i piękna. Podsumowując swoje rozważania, Katarzyna Olbrycht pisze, że „ideał wychowania stanowi człowiek jako osoba”.²⁹¹

Koncepcje ideału wychowania wychodzą oczywiście także poza wzorce starożytne i ich współczesne interpretacje. Starają się wpisać określone ujęcie w pewne ogólniejsze założenia wynikające z oczekiwań elit społecznych, politycznych i intelektualnych oraz dominujących ideologii.

I tak w okresie międzywojennym Lucjan Zarzecki pisał, że rezultatem działań wychowawczych miał być człowiek wykształcony, który „winien posiadać inteligencję wyrobioną, krytycyzm rozwinięty, umysł szeroki, ale podporządkowany celom moralnym”.²⁹² Jak można zauważyć, nakreślony został tutaj ideał wychowania zgodny z duchem epoki, której celem było ukształtowanie człowieka w różnych aspektach jego egzystencji, jednak z naciskiem na kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań.

Można też dodać, że już w dwudziestoleciu międzywojennym ukształtowały się dwa modele wychowania. Pierwszy z nich koncentrował się wokół spraw państwowych i narodowych, a jego celem było kształtowanie postaw obywatelskich, drugi zaś – zgodnie z myślą reprezentowaną przez pedagogikę kultury – miał kształtować charakter młodego człowieka w oparciu o dziedzictwo kulturowe.

Ignacy Kuźniak uważa, że w ideale wychowawczym spotykają się dwojakiego rodzaju dyspozycje: kierunkowe, takie jak postawy, przekonania i ideały, które ma ukształtować wychowanie, oraz instrumentalne,

²⁹¹ Katarzyna Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 16–19, 35.

²⁹² Lucjan Zarzecki, *Dydaktyka ogólna...*, *op. cit.*, s. 34–35.

takie jak wiedza, umiejętności, rozumienie siebie i świata czy podstawy samokształcenia, za wdrażanie których odpowiada proces nauczania-uczenia się. Autor – za Bogdanem Suchodolskim – określa ideał wychowania jako „najwyższy cel dążeń i pożądań ukształtowania takiego człowieka, który stanowić będzie wzór przy ocenie innych ludzi”.²⁹³

Tak rozumiany ideał wychowania ma być podstawą formułowania celów kształcenia. Proces kształcenia, w trakcie którego urzeczywistniają się jego składniki, tj. wychowanie, nauczanie i uczenie się, tak ukierunkowuje czynności edukacyjne, aby prowadziły one do osiągnięcia założonych celów. Chociaż Ignacy Kuźniak nie mówi o wartościach wprost, to można założyć, że ideał wychowawczy ma spajać w sobie taki zespół wartości, które będą bliskie społeczeństwu formułującemu określony wzorzec, będą przez tę grupę pożądane i oczekiwane. Jest więc zależny – jak widać – od czasu oraz okoliczności, w jakich powstaje.

Zależność wartościowania od czasu historycznego i środowiska kulturowego dostrzega też Wincenty Okoń, twierdząc, że „wartościowanie zmienia się zależnie od przemian życia społecznego i kultury, jednakże w obrębie względnie trwałych układów społecznych podlega pewnej obiektywizacji, pełniąc w ten sposób funkcję czynnika integrującego klasy społeczne, społeczeństwa i narody”.²⁹⁴ Autor ten zdaje się reprezentować stanowisko obiektywistyczne w odniesieniu do wartości, rozumiane jako wartości wspólne pewnej grupie, bowiem tylko w takiej postaci mogą stanowić wspólny składnik tożsamości społecznej czy narodowej.

Nie zawsze mamy do czynienia z systemem wartości w miarę spójnym i gotowym, tworzącym ideał wychowania. Władysław Cichoń, nie negując potrzeby istnienia takiego ideału, twierdzi, że należy go formułować na podstawie wyników badań nad wartościami i nad człowiekiem, ponieważ „wyrastać powinien bezpośrednio z analizy aksjologicznego charakteru natury ludzkiej oraz tych wartości, które są niezbędne do osiągnięcia doskonalszego bytu ludzkiego i optymalnego rozwoju człowieka”.²⁹⁵ Problem z uzgadnianiem ideału wychowawczego przypuszczalnie przestałby mieć większe znaczenie, gdyby badania empiryczne potwierdziły istnienie uniwersalnej hierarchii wartości opartej na predyspozycjach biologicznych lub powszechnych kulturach,

²⁹³ Ignacy Kuźniak, *Podejścia...*, *op. cit.*, s. 111–113.

²⁹⁴ Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, *op. cit.*, s. 309.

²⁹⁵ Władysław Cichoń, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 93.

ewentualnie na hierarchii preferowanej przez grupę narodową lub etniczną²⁹⁶ – jak pisze Piotr Brzozowski.

Zapewne propozycje Władysława Cichonia i Piotra Brzozowskiego nie budziłyby – jak sądzę – większych wątpliwości, gdyby nie to, że uzgodnienie charakteru natury ludzkiej, jak również zespołu i hierarchii wartości mających służyć człowiekowi w życiu i rozwoju jest możliwe jedynie teoretycznie. W rzeczywistości dyskusje nad formułowaniem ideału wychowawczego ujawniają, jak wiemy, różne opcje, koncepcje filozoficzne i ideologie, których przedstawiciele – opierając się na wynikach badań naukowych – starają się uczynić swoje projekty obowiązującymi.

W dyskusji nad ideałem wychowawczym pojawiają się jednak głosy przeciwne samej koncepcji jego formułowania. Niektórzy badacze twierdzą, że potrzeba jego istnienia w dzisiejszych czasach, zwłaszcza w konfrontacji z ideą pluralizmu, budzi pewne kontrowersje. Takie alternatywne podejście do problematyki reprezentuje – chociaż nie wprost – np. Krzysztof Konarzewski, który już pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia podawał w wątpliwość prawo pedagogiki do arbitralnego formułowania celów wychowania, a tym samym zapewne też określania ideału wychowawczego. Jego zdaniem, „teleologia pedagogiczna to po prostu historyczny proces osiągania, zrywania i przywracania społecznego porozumienia co do celów wychowania”. Miejsce pedagogiki badacz widzi w roli pomocnika „w wyborze celów, dostarczając naukowego komentarza do wchodzących w grę opcji. [...] powinna informować o teoretycznej niemożliwości pewnych wariantów [oraz] rekonstruować dla każdego wariantu możliwego właściwą mu rzeczywistość społeczną”.²⁹⁷ Pedagogika pełnić ma zatem rolę doradcy, mentora, a nie strażnika tradycji czy motoru zmian.

Podobnie rzecz ujmuje Urszula Ostrowska, która sprzeciwia się istnieniu „optymalnego wzorca wartości”, będącego celem dążeń i zabiegów edukacyjnych. Autorka jest zdania, że „jeden wzorzec optymalny istnieć nie powinien, jako że świata wartości w żadnym razie nie da się upowszechnić w zunifikowanej postaci”. Opinię swoją opiera na założeniu, że „każdy człowiek potrzebuje wielu wartości do swego istnienia i rozwoju, jest jednostką niepowtarzalną, jego system wartości rów-

²⁹⁶ Zob. Piotr Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości...*

²⁹⁷ Krzysztof Konarzewski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2, s. 124.

nież”.²⁹⁸ Jednocześnie autorka nie neguje wielokrotnie tu wspomianej triady wartości uniwersalnych, ale – jej zdaniem – są one przez różnych ludzi rozmaicie rozumiane i doświadczane. Jednocześnie jest przekonana, że obecnie ważne, priorytetowe w edukacji wartości, takie jak humanizm, godność i prawa człowieka, dobra wspólne, demokracja, solidarność, wolność, odpowiedzialność, autonomia i pokój, ogniskują się nadal wokół triady prawdy, dobra i piękna.²⁹⁹

Z kolei Maria Reut kontestuje „wdrażanie wartości”, zaznaczając jednocześnie, że postulowany przez nią indywidualny charakter procedury nadawania znaczeń „nie musi [...] zakładać potocznego rozumianego subiektywizmu, nie musi skazywać na dowolność w wartościowaniu”. Wymaga natomiast od obu podmiotów – pedagoga i wychowanka – indywidualnej refleksji etycznej, a nie trwania w przekonaniu, że można kogoś „wyposażyć w »umiejętność decydowania« w kwestiach etycznych”.³⁰⁰

Sceptyczne, a nawet negujące podejście do kwestii ideału wychowawczego jest charakterystyczne dla współczesnej edukacji. Trudno zatem spodziewać się także prób formułowania ideału wychowawczego, który w założeniu stanowi przecież pewien konstrukt integrujący w sobie wartości ważne dla ogółu społeczeństwa. Zgodę co do uznawanych wspólnie wartości można uzyskać np. w niektórych branżowych kodeksach etycznych, jak ma to miejsce w przypadku muzealników, ale jeśli już chodzi o lekarzy, to uzyskanie powszechnej aprobaty dla wszystkich kwestii, w tym kontrowersyjnych dylematów bioetycznych, jest w praktyce nieosiągalne.

Jako dopełnienie wywodu na temat ideału wychowania przywołam koncepcję opisaną przez Józefa Górniewicza, dotyczącą kulturowego wzoru osobowości. Jak twierdzi autor, w przeciwieństwie do problemu teoretycznego, jakim jest ideał wychowania, ów wzór stanowi „w sferze społecznej pewien konkret”. Autor określa go jako „wyobrażenie ludzi o tym, jak powinien zachować się dany człowiek w określonych sytuacjach społecznych, czy pełniący określone funkcje i role społeczne”. Ukształtowany na gruncie wiedzy i doświadczenia życiowego jednostki kulturowy wzór osobowości stanowi dla każdego człowieka jego „osobi-

²⁹⁸ Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy...*, op. cit., s. 399.

²⁹⁹ *Ibidem*, s. 403 i 406.

³⁰⁰ Maria Reut, *Przeciwko dyskursowi o „wdrażaniu wartości”*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. Tadeusz Lewowicki, Warszawa–Kraków 2004, s. 109–110.

sty ideał wychowania”, którego podstawa wspólna jest wszystkim ludziom wywodzącym się z tego samego kręgu kulturowego.³⁰¹

Problemy zawarte w powyższych rozważaniach dotyczących ideału wychowania, odnoszą się w gruncie rzeczy do pewnego modelu czy wzorca zawierającego oczekiwania społeczeństwa względem instytucji edukacyjnych. Nie ulega jednak wątpliwości, że „cele wychowania rodzinnego zależą przede wszystkim od tego, co dla rodziców stanowi wartość najwyższą”.³⁰² Pomimo to – jak twierdzą Hanna Liberska i Mirosława Matuszewska – „wychowanie w rodzinie ma charakter naturalny, tzn. rodzice nie ustalają z góry wyraźnych, precyzyjnych celów i ideałów wychowania ani sposobów dochodzenia do nich”.³⁰³

Uważam jednak, że pomimo braku tych formalnych wyznaczników i naturalnego charakteru wychowania w rodzinie, rodzice zazwyczaj wyobrażają sobie pewien ideał, np. grzecznego dziecka, który chcą swoimi działaniami osiągnąć. Mają też zazwyczaj wyobrażenie bliższej lub dalszej przyszłości swojego dziecka, w tym umiejętności potrzebnych mu w dalszym życiu lub nawet konkretny zawód, który miałoby wykonywać. Takiemu naturalnemu procesowi wychowania w rodzinie zawsze towarzyszy przyjęty, świadomie lub nie, system wartości.

Oznacza to, że obok ideału instytucjonalnego istnieje też nieformalny ideał wychowania, który jest uosobieniem nadziei i pragnień rodziców wobec swoich dzieci, zawierający odpowiedni zestaw cech charakteru, system wartości, wzorce relacji z otoczeniem, w tym wzorce zachowań w określonych sytuacjach, poziom ambicji osobistych itp. W znacznej mierze wynika on z wartości wspólnych w danej kulturze, wartości uświęconych tradycją, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, ale także zależy od indywidualnych preferencji aksjologicznych rodziców, którzy starają się przekazać je swoim dzieciom. Rodzice rozumiejący potrzebę odnalezienia się dziecka, a w przyszłości dorosłego potomka, we współczesnym świecie, uwzględniają także wynikające z tego uwarunkowania współkształtujące wzorzec wychowania. Wśród nich kierowanie zainteresowaniami dziecka w taki sposób, aby w przyszłości nie miało trudności ze znalezieniem pracy, kształtowanie po-

³⁰¹ Józef Górniewicz, *Teoria wychowania – wybrane problemy*, Olsztyn 2008, s. 77–78.

³⁰² Ryszard Skrzypniak, *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, XII, Poznań 2000, s. 40.

³⁰³ Hanna Liberska, Mirosława Matuszewska, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. Iwona Janicka, Hanna Liberska, Warszawa 2014, s. 128.

staw aktywnych wobec rzeczywistości, w tym m.in. znajomość języków obcych czy rozwijanie zdolności artystycznych i kreatywności, twórczego myślenia.

Obie wersje ideału wychowania, ten instytucjonalny i ten rodzinny, mają odniesienie do przyszłości, stanowią projekcję oczekiwań, pewien wizerunek człowieka jutra, który spełni oczekiwania rodziców – z jednej strony, a szkoły i innych instytucji edukacyjnych – z drugiej strony. Sama konstrukcja ideału oparta jest na sformułowanych instytucjonalnie bądź intuicyjnie celach wychowania. Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku ważne jest, aby systematyczna realizacja celów edukacji, mająca zbliżyć do ideału wychowania, odbywała się adekwatnie do poziomu rozwoju wychowanka/dziecka z poszanowaniem jego godności i wolności.

Fundament ideału wychowania w wersji instytucjonalnej stanowią określone założenia aksjologiczne, modyfikowane zazwyczaj przez aktualną władzę polityczną, z których z kolei wyrasta spójny system wartości. Ważne jest takie sformułowanie ideału wychowania (w kształceniu szkolnym czy akademickim tzw. sylwetki absolwenta), zwłaszcza w dziedzinie kompetencji społecznych lub postaw, aby obie strony procesu edukacyjnego mogły się z tym utożsamić. Nie oznacza to oczywiście każdorazowego uzgadniania czy negocjowania wartości między tymi stronami. Skuteczność w sferze osiągnięcia celów edukacji to, innymi słowy, stopień urzeczywistnienia ideału wychowawczego i przyswajania przez wychowanka przypisanych temu ideałowi wartości.

Podsumowanie

W procesie edukacji, który polega na wszechstronnym rozwijaniu osobowości człowieka, obejmuje kształcenie i wychowanie (wiedza, umiejętności, postawy), zakłada się obecność kogoś, kto pełni rolę mistrza i przewodnika. Kogoś, kto pomoże nam przekroczyć dotychczasowy poziom poznania siebie i świata, pokonać własne ograniczenia i otworzyć się na nowe możliwości. W trakcie tego procesu, w miarę rozwoju jednostki, następuje zmiana w kierunku coraz większej jej aktywności własnej.

Intencjonalna aktywność człowieka, a do takich należy również edukacja, rozpoczyna się zazwyczaj od sformułowania celów, dla których podstawę stanowią określone wartości, wyznaczające te cele. War-

tości, cele oraz ich realizacja tworzą w edukacji swoistą triadę, pewną spójną całość. Wartości moralne nie miałyby dla człowieka większego znaczenia, gdyby ich istnienie nie było poparte chęcią realizacji, gdyby nie istniały cele, które nam przyświecają i które chcemy osiągnąć. Perspektywa uzyskania określonej wartości, czegoś dobrego i ważnego, motywuje nas do działania, pomaga wytyczać cele i ustalić sposoby ich realizacji. Przede wszystkim nasze działania, a nie deklaracje, ukazują nam samym i naszemu otoczeniu, jakie wartości są dla nas istotne.

O ile w życiu osobistym nie odczuwamy konieczności formułowania celów, o tyle w procesie edukacji jest to działanie nieodzowne, które pomaga zaplanować drogę rozwoju wychowanka. Oparte na wartościach cele edukacji ustalają pewną perspektywę, osobom zaangażowanym zawodowo w ten proces pomagają tworzyć plany oraz programy kształcenia i wychowania. Brak wspólnej podstawy aksjologicznej na poziomie wspólnoty uniemożliwia, lub przynajmniej znacznie utrudnia, formułowanie i realizację celów edukacji. Ich ustalanie powinno uwzględniać zarówno oczekiwania wspólnoty, jak i aspekt osobisty kształcenia oraz wychowania, wyrażający się w poczuciu sensu życia, który zawsze ma odniesienie do wartości.

Cele i dobrane do nich metody postępowania porządkują proces edukacyjny, także w sferze realizacji ideału wychowania, który stanowi pewien abstrakcyjny konstrukt uporządkowanych hierarchicznie wartości. Ideał wychowania jest pojęciem pedagogicznym, bywa jednak obecny także w życiu rodziny jako uosobienie nadziei i pragnień rodziców względem swoich dzieci. Miernikiem skuteczności realizacji celów edukacji w zakresie postaw i zachowań jest stopień realizacji ideału wychowania i tym samym przyswajania przez wychowanka odpowiednich wartości.

V

WYMIARY EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ

1. Edukacja aksjologiczna w rodzinie
 - 1.1. Modele rodziny – style wychowania
 - 1.2. Rozmowa w rodzinie – wspólne odkrywanie wartości
2. Instytucjonalny wymiar edukacji aksjologicznej
 - 2.1. Style wychowania instytucjonalnego
 - 2.2. Sytuacja wychowawcza
 - 2.3. Emocje w edukacji aksjologicznej
 - 2.4. Wolność w procesie edukacji
3. Kultura masowa w edukacji aksjologicznej
 - 3.1. Od nadawcy do odbiorcy – standardy komunikacji masowej
 - 3.2. Między nadawcą a odbiorcą – treść przekazu
4. Indywidualny wymiar edukacji aksjologicznej
 - 4.1. Dojrzałość wewnętrzna – cel edukacji aksjologicznej
 - 4.1.1. Filozoficzne koncepcje rozwoju wewnętrznego
 - 4.1.2. Psychologiczne i pedagogiczne koncepcje rozwoju wewnętrznego
 - 4.2. Samowychowanie – w kierunku Ja idealnego
 - 4.2.1. Od wychowania do samowychowania
 - 4.2.2. Refleksja – podstawa samowychowania

Podsumowanie

Można przyjąć, że początki refleksji nad edukacją aksjologiczną przypadają na przełom XIX i XX wieku. Wtedy bowiem doszło do wyodrębnienia się nauk humanistycznych jako swoistego przedmiotu badań o odrębnej metodologii. Za twórcę „nauk o duchu” (niem. *Geisteswissenschaften*) uważa się powszechnie Wilhelma Diltheya, niemieckiego filozofa, autora publikacji *Wprowadzenie do nauk humanistycznych*. Na tym podłożu wyrosła też nowa dziedzina wiedzy – pedagogika, a w jej obszarze pojawiła się pedagogika kultury, dla której niewątpliwie zasłużył się także niemiecki filozof Eduard Spranger. W Polsce nurt ten reprezentowali m.in. Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Sośnicki czy Irena Wojnar. Z dorobku naukowego tych wybitnych w nauce polskiej badaczy, z reprezentowanych przez nich idei i koncepcji, korzystam w swojej pracy.

Chociaż pedagogika kultury jest uznawana za naukę humanistyczną i korzysta z metodologii nauk humanistycznych, to opiera się ona także na metodach empirycznych, stosowanych w pedagogice jako nauce społecznej – ilościowych i jakościowych. Pedagogika kultury „opowiada się za refleksowaniem rzeczywistości – jak pisze Bogusław Milerski – z perspektywy wartości”, a za punkt wyjścia przyjmuje się „celowościowy charakter życia duchowego”, który nie może istnieć bez odwołania się do wartości. Ta subdyscyplina pedagogiki stawia przed sobą zadanie, aby poddać analizie i interpretacji funkcjonowanie wartości w realnym świecie w „horyzoncie wartości idealnych”.³⁰⁴ Ma to przygotować wychowanka do wyboru wartości i postępowania zgodnego z tym wyborem.

³⁰⁴ Bogusław Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. nauk. Bogusław Śliwowski, Gdańsk 2010, s. 87.

Taki właśnie cel ma dla Katarzyny Olbrycht „edukacja aksjologiczna”. W rozumieniu autorki jest ona jednym z zakresów „wychowania do wartości”, co oznacza „przygotowanie człowieka do samodzielnego funkcjonowania w świecie wartości (ich dostrzegania, wybierania, porządkowania, aktualizowania, realizowania i tworzenia)”.³⁰⁵

Podobne rozumienie tego kluczowego w moich rozważaniach pojęcia ma zastosowanie w niniejszych rozważaniach, z zastrzeżeniem jednak, że edukacja aksjologiczna nie kończy się wraz z opuszczeniem szkoły czy rodziny. Według mnie jest procesem świadomej lub nieświadomionej pracy nad kształtowaniem własnej osobowości, trwającym całe życie. Jest więc nie tylko „przygotowaniem do życia”, ale także nieodłącznym elementem funkcjonowania człowieka w świecie w całym okresie jego trwania.

Na pojęcie edukacji składają się – jak wiemy – dwa zasadnicze elementy: kształcenie, które obejmuje aspekt poznawczy i nabywanie umiejętności, oraz wychowanie, które dotyczy kształtowania postaw i zachowań. Zakładam, że pojęcie edukacji aksjologicznej, które jest podrzędne w stosunku do edukacji, stanowiąc jej element, również zawiera te dwa zasadnicze elementy. Pierwszy z nich – kształcący, obejmuje np. poznawanie wartości, w tym też ich rodzaje i hierarchie, a także umiejętność ich odkrywania w dziedzictwie kulturowym i we współczesności, ich rozpoznawania, nazywania i rozróżniania. Drugi zaś – wychowawczy, polega na kształtowaniu osobowości człowieka, jego postaw i zachowań w taki sposób, aby w ciągu życia mógł on osiągać coraz większą zbieżność między aktualnym etapem rozwoju wewnętrznej a założonym ideałem wychowania.

Edukacja aksjologiczna, tak samo jak edukacja w ogóle, jest procesem rozłożonym w czasie i obejmuje edukację aksjologiczną w rodzinie, następnie we wspomagających rodzinę instytucjach edukacyjnych oraz pracę jednostki nad własnym rozwojem zorientowanym na urzeczywistnianie wartości. Edukacja aksjologiczna z założenia opiera się na wspólnych wartościach kulturowych reprezentowanych przez daną wspólnotę, wartościach wzorcowych, które współtworzą ideał wychowania, oczywiście w koncepcjach zakładających jego istnienie. Obustronne zależności i uwarunkowania kultury i edukacji wydają się oczywiste – dzięki edukacji przyswajamy treści kulturowe w każdym

³⁰⁵ Katarzyna Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, 1/29, s. 92.

wymiarze, a więc nie tylko wiedzę i umiejętności, ale również kształtujemy postawy i zachowania, które współtworzą obraz człowieka i jego relacji ze światem.

W poszukiwaniu czynników kształtujących system wartości człowieka, czyli tych osób i instytucji, które w największym stopniu wpływają na szeroko pojętą edukację człowieka dotyczącą wartości, odwołam się do wyników badań społecznych w tym zakresie. I tak badania CBOS na temat: „Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków”³⁰⁶, pokazały, jakie czynniki kształtują poglądy respondentów na świat i życie. Okazało się, że największe znaczenie przypisano własnym przemyśleniom (83%) oraz rodzicom (80%), co wskazuje na mocno ugruntowany system przekonań osobistych oraz na istotną rolę rodziny. Jak podają respondenci, duży wpływ na ukształtowanie ich poglądów na świat i życie miał też Jan Paweł II – 73%, zasady religijne (wiara) – 55%, nauczyciele – 46%, dziadkowie – 38%, księża/katecheci – 30%, koledzy i przyjaciele – 27%, literatura (pisarze) – 25%, media – 20%, wybitne postacie historyczne – 20%.

Dane te potwierdzają rolę rodziny, ale też wskazują na znaczący wpływ innych środowisk, np. instytucji religijnych i ich przedstawicieli (Jan Paweł II, księża/katecheci), szkoły (nauczyciele), grup rówieśniczych (koledzy i przyjaciele) oraz kultury masowej (media). Obecność w tym zestawieniu pisarzy i ich twórczości oraz postaci historycznych, a także zasad religijnych i wiary poświadcza znaczenie instytucji edukacyjnych oraz inspirowanego ich działalnością samowychowania w kształtowaniu się systemu wartości osobistych młodego człowieka. Jak wynika z tych badań, rodzice stanowią dla nastolatków największy autorytet w wyborze wartości, co w praktyce przekłada się na szukanie przede wszystkim w rodzinie, a szczególnie w rodzicach, ostoi i pomocy w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego, ale też rady w bliższych i dalszych wyborach życiowych.

Podobne źródła oddziaływania na kształtowanie się osobowości wskazuje Stanisław L. Popek, który twierdzi, że „proces poznawania i wartościowania zjawisk rzeczywistości konkretnej i wyobrazeniowej zależy nie tylko od edukacji szkolnej”, znaczący wpływ mają również media i inne źródła wiedzy, takie jak film, książka czy dzieła sztuki. Różny jest jednak ich charakter: o ile edukacja szkolna czy koła zainte-

³⁰⁶ *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*, CBOS, Warszawa, lipiec 2010, s. 2, (mps, BS/99/2010).

resowań są celowe i profesjonalnie zorganizowane, o tyle edukacja rodzinna jest naturalna i spontaniczna, pozostałe zaś wpływy nie są zamierzone i zaplanowane, ale nie oznacza to ich mniejszej efektywności oddziaływania na jednostkę.³⁰⁷

Jako kwestia dyskusyjna, jeśli chodzi o wpływ na system wartości jednostki, jawi się oddziaływanie aksjologiczne grupy rówieśniczej, którą respondenci w przywołanych wyżej badaniach określali jako kole-dzy/koleżanki, przyjaciele czy rówieśnicy. Samo pojęcie grupy rówieśniczej oznacza, jak to rozumie Tadeusz Pilch, „organizm społeczny wyróżniony spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wieku, lecz ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo”.³⁰⁸ Bronisław Misztal zaś jest przekonany, że grupa rówieśników „organizuje całokształt życia młodych ludzi” przy jednoczesnym braku – w odróżnieniu od instytucji edukacyjnych – ograniczeń w zakresie rozwoju osobowości.³⁰⁹

Dyskusyjność ta polega – moim zdaniem – na niejednorodności oddziaływań aksjologicznych na jednostkę płynących ze strony różnych grup rówieśniczych, do których wychowanek należy (klasa szkolna, koledzy/koleżanki z podwórka, z organizacji młodzieżowej itd.). Bliskość więzi nie musi oznaczać podobnego stosunku do tych samych wartości, ale jednocześnie wiemy, że ważnym czynnikiem spajającym każdą grupę, a zwłaszcza rówieśniczą, jest wspólnota zainteresowań, a jeszcze ważniejszym – wspólnota wartości. Grupa rówieśnicza, a w dorosłości grupa towarzyska, to grono osób mających wspólne pasje, styl życia, lubiących razem spędzać czas. Rozmowy podczas takich spotkań mają dużą siłę oddziaływania na jednostkę, dużą siłę perswazji, zwłaszcza te oparte na dzieleniu się osobistym doświadczeniem życiowym, rozterkami, kłopotami – to wzmacnia siłę oddziaływania perswazyjnego.

Potwierdzają to słowa Józefa Tischnera, który pisze: „Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego go świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowiekiem w tym świecie, zakwe-

³⁰⁷ Stanisław L. Popek, *Wpływ modeli psychiki na ewolucję systemów dydaktycznych*, Annales UMCS, sectio J (Paedagogia-Psychologia), vol. XXV, z. 1–2, s. 9–10.

³⁰⁸ Tadeusz Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 175.

³⁰⁹ Bronisław Misztal, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 178, 186.

stionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości”.³¹⁰ Na moc słowa zwraca też uwagę Urszula Ostrowska, która jest przekonana, że może być ono silnym bodźcem do działania: „Wystarczy tylko jedno słowo, aby poruszyć intelekt, obudzić uczucia i zainspirować do wspaniałych, zdawałoby się nawet wręcz bezkresnych przedsięwzięć”.³¹¹

Jak twierdzi Tadeusz Pilch, „z racji właściwości rozwojowych żądza zabawy i przygody rówieśniczej bierze górę nad rygorami narzuconymi przez dom rodzinny lub dorosłe społeczeństwo dla zachowań indywidualnych i zbiorowych dzieci i młodzieży”. Autor proponuje stosowanie różnych sposobów ukierunkowania młodzieńczego buntu, np. w postaci rozmaitych grup młodzieżowych włączonych w nurt życia duchowego kościołów i związków wyznaniowych, w działalność harcerską czy działających w ramach zajęć pozaszkolnych. Naturalna kreatywność dzieci i młodzieży, potrzeba rekreacji i aktywnego spędzania wolnego czasu, poszukiwanie ideałów i wzorców osobowych ma tym samym szansę na urzeczywistnienie, nie burząc jednocześnie ustalonego porządku społecznego.³¹²

Pragnienie uczestnictwa w życiu towarzyskim, któremu ton nadaje zazwyczaj kultura masowa, jest u nastolatków czasem tak silne, że – jak wiemy – nie zważając na reakcje rodziców, stosują się oni do norm i wartości obowiązujących w grupie rówieśniczej. Konsekwencją sprzecznych z natury dążeń rodziców i dzieci staje się konflikt między wartościami urzeczywistnianymi w grupie rówieśniczej a wartościami obowiązującymi w rodzinie, czy ogólniej – w społeczeństwie dorosłych. Od dojrzałości obu stron zależy, jak będzie przebiegał: czy zaowocuje w miarę harmonijnym współżyciem obu światów, z uwzględnieniem prawidłowości i zasad funkcjonowania każdego z nich, czy też nastąpi radykalizacja postaw i zachowań, w której spór o sprawy i rzeczy ważne nieuchronnie przerodzi się w destrukcję. Prawdą jest, że nastolatek będzie tym bardziej zdeterminowany, im gorsze relacje mają miejsce w rodzinie, jego celem bowiem jest zaspokojenie potrzeb akceptacji i przynależności. Wspólną płaszczyznę funkcjonowania grup rówieśniczych i towarzyskich w obszarze aksjologii stanowi kultura masowa.

Opierając się na powyższych rozważaniach, przyjmuję, że największe znaczenie dla edukacji aksjologicznej jednostki mają następujące

³¹⁰ Józef Tischner, *Bezdroże spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980, nr XII, s. 142.

³¹¹ Urszula Ostrowska, *Aspekty aksjologiczne słowa w edukacji*, [w:] *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, red. Urszula Ostrowska, Olsztyn 2000, s. 37–38.

³¹² Tadeusz Pilch, *Grupa rówieśnicza...*, *op. cit.*, s. 179.

rodzaje aktywności: kształcenie i wychowanie w rodzinie, działania szkoły i instytucji oświatowych, społecznych oraz religijnych, współuczestnictwo w kulturze masowej, a także samowychowanie. Ponadto ważny jest każdy osobisty kontakt człowieka ze światem wartości, w tym z dobrami kultury, który może przyczynić się do jego wewnętrznego rozwoju w tym zakresie. Innymi słowy, edukacja aksjologiczna obejmuje następujące rodzaje działań, które przybliżę w następnych fragmentach pracy:

1. Edukację rodzinną.
2. Edukację instytucjonalną.
3. Edukację środowiskową, obejmującą głównie wpływ kultury masowej.
4. Rozwój wewnętrzny, zwany też samowychowaniem.

Edukacja rodzinna, instytucjonalna i środowiskowa składają się na zespół uwarunkowań zewnętrznych, natomiast samowychowanie (wspólnie z innymi czynnikami, jak np. genetycznymi czy historią życia) wewnętrznie warunkuje i reguluje przebieg edukacji aksjologicznej i aktywność jednostki w tym zakresie. Zespół uwarunkowań zewnętrznych obejmuje te obszary oddziaływania wychowawczego, które mają przygotowywać wychowanka do życia, w tym szczególnie do życia we wspólnocie. W miarę upływu czasu ustępują miejsca osobistym decyzjom jednostki odnośnie do własnego rozwoju i sposobu funkcjonowania w społeczności.

Wymienione działania nie wyczerpują obszaru środowisk i instytucji, mających wpływ na kształtowanie się świata wartości człowieka. Trudno, poza edukacją rodzinną i szkolną, wyznaczyć też moment, w którym rozpoczyna się oddziaływanie konkretnej aktywności. Nie sposób również ustalić precyzyjnie, jaka jest siła oddziaływania każdej z nich, a tym samym przełożenie na postawy, zachowania i wybory życiowe jednostki.

W każdym wymiarze edukacji aksjologicznej istotne są nie tylko te wartości, o których się mówi, bądź te, w imię których się działa, ale także te, które są w środowisku wychowawczym świadomie pomijane, przemilczane i w ten sposób marginalizowane, nisko lub w ogóle niecenione. Wszystkie one kształtują pozytywny lub negatywny, ewentualnie obojętny stosunek do konkretnych osób, miejsc, wydarzeń, działań, wierzeń itd., składających się na indywidualnie postrzeganą rzeczywistość.

Proponuję następującą definicję edukacji aksjologicznej: Ogół działań i procesów opartych na aktywności własnej jednostki oraz jej otocze-

nia wychowawczego (rodziców, wychowawców, środowiska), obejmujący kształcenie oraz wychowanie, mający na celu takie formowanie osobowości człowieka, aby był on zdolny do urzeczywistniania wartości wyższych, osiągnąć tym samym dojrzałość wewnętrzną.

1. Edukacja aksjologiczna w rodzinie

Rodzina jest wspólnotą, w której wprowadzanie w świat wartości jest najistotniejszym zadaniem rodziców w procesie wychowania, głównie przez osobisty przykład, ale także przez generowanie sytuacji, wydarzeń i procesów o charakterze wychowawczym, mających na celu poznawanie i interioryzację wartości, w których zazwyczaj uczestniczą wspólnie rodzice i dzieci, jak np. wspólna zabawa, zwiedzanie muzeum, wycieczka. Treści przekazywane dzieciom, sposób ich komunikowania oraz jakość edukacji w zakresie wartości zależą od przyjętego przez małżonków modelu rodziny oraz od odpowiadającego mu stylu wychowania, który decyduje m.in. o przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie. Wychowanie w rodzinie odgrywa tu podstawową rolę także z tego względu, że w najwcześniejszym okresie, tzn. do 5–6 roku życia, kształtują się fundamenty osobowości każdego z nas, a w czasie tych kilku pierwszych lat życia największy wpływ na rozwój dziecka ma właśnie rodzina. Na rodzicach spoczywa też obowiązek takiego doboru oddziaływań środowiskowych, aby były one bliskie tym wartościom, które podzielają – szczególnie chodzi o właściwy wybór przedszkola, szkoły oraz o odpowiednią jakość kontaktów rówieśniczych.

1.1. Modele rodziny – style wychowania

Edukacja aksjologiczna realizowana w rodzinie zależy od modelu rodziny oraz przyjętego przez nią stylu wychowania. Model rodziny jest pewnym konstruktem uogólniającym o charakterystycznym dla siebie zespole cech wspólnych, dotyczących funkcjonowania rodziny w sferze wartości, dających się potwierdzić empirycznie. Podstawowym elementem konstytuującym model rodziny i stanowiącym kryterium rozróżniania jest przyjęty przez rodzinę system wartości. Najważniejszym determinantem tego modelu jest kultura i obowiązujące w niej wartości, wzorce i normy postępowania. W przypadku Polski uwarunkowane przede wszystkim

religijnie – tradycją chrześcijańską, zwłaszcza katolicką, oraz rozmaitego pochodzenia wpływami cywilizacyjnymi, głównie zaś wartościami wywodzącymi się z kręgu kultury śródziemnomorskiej. Wartości dominujące w rodzinie kształtują zazwyczaj rodzaj wzajemnej komunikacji: konserwatywne tworzą komunikację pionową, liberalne – poziomą.

System wartości w rodzinie – jak twierdzi Zbigniew Tyszka – wpływa na różne aspekty życia rodzinnego, w tym m.in. na podział i pełnienie w niej ról, na ocenianie poczynań własnej rodziny i innych rodzin, na preferowanie różnych funkcji rodziny, np. materialnej lub emocjonalnej, a także na kształtowanie się wzorów, np. idealnego męża, żony czy dziecka.³¹³ Stanowi niejako spoiwo wszystkich spraw dotyczących danej rodziny w jakikolwiek sposób, wymagających od jej członków dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i działań o mniejszym lub większym znaczeniu dla życia rodzinnego.

Z kolei Ryszard Skrzypniak, poruszając problem zawartości treściowej owego systemu, uważa, że na tę uporządkowaną i zhierarchizowaną całość składają się „zwyczaje postępowania, styl życia, atmosfera domowa”, a ponadto pewne oczekiwania i wymagania względem wychowanków „przekazywane [im] w postaci opinii, poglądów, uznawanych norm”.³¹⁴ Rodzina jest wspólnotą wartości, wspólnotą rodziców i dzieci, pewną całością, w której obowiązują określone ogólne zasady wspólnego życia. Wśród zasad wyznaczających to życie niezwykle ważna jest funkcja wychowawcza, w ramach której zadaniem dzieci jest spełnianie „oczekiwań i wymagań”.

Nieco szerszym terminem niż „system wartości” jest pojęcie „ideologia rodziny”. Posługuje się nim Franciszek Adamski, który rozumie ją jako „zwarty i spójny system twierdzeń dotyczących treści i wartości zasadniczych dla rozwoju rodziny, związanych z jej pozycją wobec innych instytucji, obejmujący zadania rodziny wobec swoich członków oraz twierdzeń określających warunki funkcjonowania rodziny jako instytucji”. Ponadto autor twierdzi, że „każda ideologia rodziny ma swe odniesienie do określonego systemu filozoficzno-religijnego czy światopoglądowego”.³¹⁵

³¹³ Zbigniew Tyszka, *Struktura i funkcje rodziny oraz świadomość rodzinna*, [w:] Zbigniew Tyszka, Anna Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997, s. 58–59.

³¹⁴ Ryszard Skrzypniak, *Wartości w procesie...*, *op. cit.*, s. 40.

³¹⁵ Franciszek Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny – wprowadzenie*, Warszawa 1984, s. 163.

Wydaje mi się, że zakorzenienie ideologii rodziny w określonej religii czy nurcie filozoficznym stanowi o jej względnie trwałych podstawach. Ideologia raz przyjęta ulega przekształceniom zazwyczaj tylko w trudnych warunkach przemian społecznych, kiedy jej członkowie stwierdzają, że pozostanie przy dotychczas realizowanych wartościach mogłoby skutkować rozpadem rodziny lub więzi rodzinnych, ewentualnie miałyby jakikolwiek niekorzystny wpływ na funkcjonowanie rodziny bądź poszczególnych jej członków.

System wartości funkcjonujący w rodzinie, a także oparte na nim postawy i zachowania jej członków jest – obok języka, wierzeń religijnych lub ich braku, zwyczajów panujących w rodzinie i pielęgnowanych w niej obyczajów, np. wspólnie obchodzonych świąt – najważniejszym czynnikiem składającym się na pojęcie tożsamości kulturowej rodziny, wspólnej wszystkim świadomości tego, co ich łączy. Aby nazwać podobny układ współwystępujących w rodzinie i wzajemnie zależnych od siebie elementów, Jerzy Kułaczkowski posługuje się pojęciem „kultura duchowa rodziny”, którą – w jego ujęciu – tworzą „wartości i normy, wzory zachowań, wierzenia i zwyczaje, język, historia”.³¹⁶

Jadwiga Izdebska zwraca uwagę na fakt, że rodzina współczesna, nazywana przez autorkę „wspólnotą domu rodzinnego”, znajduje się między dwoma biegunami – tym, co zmienne, i tym, co trwałe. Zmienność jest skutkiem przemian cywilizacyjnych, które niosą za sobą „rozpad systemu wartości, zróżnicowanie form życia społecznego i eksplozję nowych technologii informacyjnych”. Trwałość zaś obejmuje wartości uniwersalne, „tworzy ramy moralne i jest źródłem nadziei dla domu rodzinnego, procesów wychowania rodzinnego, zespolenia rodziny”. Jednocześnie autorka nie traktuje zmian w kategoriach rozpadu i upadku tej instytucji, ale jako wyzwanie na rzecz tworzenia nowej jakości w relacjach wewnątrzrodzinnych oraz z innymi podmiotami, którymi dla rodziny są np. grupy rówieśnicze, media, kultura masowa. Jednocześnie zmiana nie powinna burzyć podstawowych wartości, które kojarzone są z domem rodzinnym, np. trwałość i wynikające z tego poczucie bezpieczeństwa, a także „wewnętrzny spokój, dobro i miłość najbliższych osób”.³¹⁷

³¹⁶ Jerzy Kułaczkowski, *Pedagogika rodziny*, [w:] *Pedagogika*, t. 4..., *op. cit.*, s. 193.

³¹⁷ Jadwiga Izdebska, *Przestrzeń wspólnoty domu rodzinnego w obliczu dokonujących się zmian społecznych*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*, red. Ewa Syrek, Katowice 2010, s. 432.

Przyjmując powyższe ustalenia, wyróżniam dwa podstawowe modele rodziny. Pierwszy z nich to model tradycyjny, oparty na wspólnotowej jej wizji, która zakłada potrzebę zachowania tradycyjnych wartości. Drugi to model ponowoczesny, oparty na zasadach tolerancji wobec postaw i zachowań jej członków, akcentujący indywidualizm, osadzony w kulturze liberalnej. Za istotę liberalizmu Bertrand Russel uważa „dążenie do stworzenia ładu społecznego, który nie opiera się na irracjonalnych dogmatach, i zapewnienie stabilności bez wprowadzania większej liczby restrykcji, niż jest to konieczne dla zachowania wspólnoty”.³¹⁸

Podział ten nie oznacza, że nie istnieją modele pośrednie, ewoluujące w kierunku jednego bądź drugiego modelu podstawowego. Nie wyklucza też modelu umiarkowanego, pojmowanego według przyjętych przez konkretną rodzinę kryteriów, czego przykładem może być obecny w literaturze przedmiotu model demokratyczny.

Potwierdzenie zasadności dychotomicznego podziału modeli rodziny możemy znaleźć na gruncie badań dyskursu publicznego. Jak pisze Iwona Bielińska-Gardziel, tradycyjny profil rodziny jako środowiska naturalnego człowieka (dyskurs religijny i patriotyczny) stoi w opozycji do profili rodziny wywodzących się z antagonistycznego względem nich systemu wartości – rodziny jako kieratu i więzienia (dyskurs feministyczny) oraz rodziny jako siedliska obłudy i patologii (dyskurs lewicowo-anarchistyczny). Wskazane powyżej dyskursy i reprezentowane przez nie środowiska łączy postrzeganie tradycyjnej rodziny jako tworu zupełnie nieodpowiadającego współczesnym standardom życia, kultywującego „obyczajowe zacofanie i ciemnotę” oraz dyskryminującego kobiety. Jako źródło tego stanu rzeczy wskazuje się nauczanie Kościoła katolickiego, który z kolei rodzinom wyznającym konserwatywny system wartości jawi się jako źródło siły i ostoja tradycji.³¹⁹ Innymi słowy, z jednej strony znajdują się zwolennicy wartości tradycyjnych, z drugiej zaś ich przeciwnicy, których łączy idea konieczności przemian zwłaszcza w funkcjonowaniu rodziny, przekazywana w debatach publicznych. Dyskursy antagonistyczne wobec tradycjonalizmu – jak zauważa Iwona Bielińska-Gardziel – stawiają w centrum zupełnie inne wartości: dyskurs liberalny – wolność jednostki, zaś dyskurs lewicowo-anar-

³¹⁸ Bertrand Russel, *Dzieje filozofii Zachodu*, Warszawa 2000, s. 20.

³¹⁹ Iwona Bielińska-Gardziel, *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*, Warszawa 2009, s. 103–148.

chistyczny – „niczym nieograniczoną jednostkę, manifestującą postawę hedonistyczną”.³²⁰

W naszej kulturze modelem prototypowym, stanowiącym punkt odniesienia późniejszych przemian, jest tradycyjna rodzina katolicka – wielopokoleniowa, ukształtowana na wartościach religijnych i patriotycznych w okresie Polski szlacheckiej, w czasach zaborów i II Rzeczypospolitej, uobecnionych później w formie sztandarowego zawołania „Bóg – honor – ojczyzna”. Małżeństwo, stanowiące podstawę każdej rodziny, ma w Kościele katolickim status sakramentu, którego małżonkowie udzielają sobie nawzajem. Syntezą założeń tradycyjnej rodziny katolickiej jest jej oparcie na dobrowolnym związku mężczyzny i kobiety, stanowiącym wspólnotę, w której mają panować określone zasady: wzajemna miłość, wierność i uczciwość małżonków oraz trwałość związku – „w zdrowiu i w chorobie, w dobrej i złej doli, aż do końca życia”. Dopełnieniem tak pojętej misji małżeństwa jest przyjęcie i wychowanie potomstwa, które stanowi wartość szczególną. Żona i matka prowadzi dom, opiekuje się dziećmi, tworzy atmosferę domowej wspólnoty, jest „strażniczką domowego ogniska”. Mąż i ojciec jest głową rodziny i najwyższym autorytetem, ma za zadanie dbać o całość, w szczególności o jej bezpieczeństwo i byt materialny. Swoistą misją rodziny jest wychowywanie potomstwa tak, aby miało wpojone wysokie normy moralne, aby ceniło wartość tradycji i rodziny, a także kierowało się wartościami religijnymi i patriotycznymi. Katolicki model rodziny wywodzi się z wielowiekowej tradycji, której początków należy doszukiwać się w Starym Testamencie, a później w Ewangelii, Listach Apostolskich i nauczaniu Kościoła. Wzorem dla rodzin katolickich jest Święta Rodzina z Nazaretu. Wartościami, które kształtują tradycyjny model rodziny, są – miłość, przyjaźń i troska.

Starając się zrozumieć obecną sytuację polskiej rodziny, należałoby cofnąć się o kilkadziesiąt lat i prześledzić przeobrażenia, które dokonały się w tym czasie w społeczeństwie. Silnej próbie poddano polską rodzinę w czasie rozbiorów i drugiej wojny światowej oraz w latach powojennych, jednak „w trudnych czasach dla państwa polskiego rodzina stanowiła gwarancję ciągłości kulturowej i była kolebką polskiego patriotyzmu”.³²¹

³²⁰ *Ibidem*, s. 148.

³²¹ Mirona Ogryzko-Wiewiórowska, *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Zbigniew Tyszka, Poznań 2001, s. 37.

Rodzina – naturalne środowisko rozwoju i wychowania młodego człowieka – często ma problemy z określeniem swojej funkcji i roli wychowawczej, ponieważ oddziałują na nią różne, czasem zupełnie skrajne, środowiska i wartości. Rodzina jest wspólnotą dość podatną na wszelkie wpływy zewnętrzne, w tym społeczne, obyczajowe, ekonomiczne czy polityczne, dlatego też każda zmiana w tych sferach życia odbija się – pozytywnie lub negatywnie – na jej kondycji. Zagrożenie dla egzystencji polskich rodzin stanowiła polityka wyniszczająca naród fizycznie i psychicznie, a zwłaszcza jego elity, prowadzona przez niemieckiego i rosyjskiego zaborcę, a później okupanta.

Po zakończeniu działań wojennych – jak pisze Tadeusz Czekalski – nowe władze forsowały swój model rodziny, który miał w efekcie doprowadzić do jej „zniszczenia w dotychczasowej postaci”. Miało to polegać na uwalnianiu, zwłaszcza młodych ludzi, spod wpływów rodziny, dzięki czemu jednostkę „można było poddać ideologicznej obróbce i uczynić z niej wykonawcę woli rządzącej partii”.³²² Tak narodzić się miał nowy typ człowieka – *homo sovieticus*.

Całość tych przemian oparta była na planach diametralnej zmiany dotychczasowego systemu tradycyjnych wartości i zastąpienia ich nowym, gdzie funkcje rodziny miał pełnić kolektyw partyjny, koledzy i koleżanki z załogi, a dom rodzinny – miejsce pracy czy hotel robotniczy. Nastąpiło rozerwanie naturalnych więzi łączących wielopokoleniowe rodziny. Młodzi przenosili się do miast, gdzie w imię postępu i nowoczesności ośmieszano wszystko, co tradycyjne i wiejskie, co symbolizowało dawne wartości. W okresie powojennym podejmowano, zakrojone na szeroką skalę, próby laicyzacji obyczajowości rodzinnej, wyrażającej się m.in. koniecznością zawierania małżeństwa przed urzędnikiem państwowym już od roku 1946. Rodziców zachęcano do udziału w uroczystości nadania imienia dziecku według świeckiego ceremoniału, a rodzinom zmarłych proponowano organizowanie świeckiego pogrzebu bez ponoszenia kosztów. Działania władz były ukierunkowane na tworzenie tzw. nowej, świeckiej tradycji jako alternatywy dla obrzędów religijnych.

Prowadzono politykę zachęcającą kobiety do podjęcia pracy zawodowej, a hasło „Kobiety na traktory” stało się symbolem tych przemian. Propaganda tego okresu była skierowana także do najmłodszych,

³²² Tadeusz Czekalski, *Czasy współczesne – rodzina i dom*, [w:] *Obyczaje w Polsce – od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. Andrzej Chwalba, Warszawa 2005, s. 355.

czego przykładem może być wierszyk *A jak ja urosnę* z czasopisma dla dzieci „Płomyczek”: „A jak ja urosnę / będę traktorzystką, / będę siała i orała, / pracą swoją budowała / jasną naszą przyszłość. / A jak ja urosnę, / siądę na traktorze / i wykonam procent dwieście, / aby w chatach kwitło szczęście, / a na polu zboże”.

Z dekady na dekadę gwałtownie wzrastała liczba kobiet aktywnych zawodowo. Jak pisze Franciszek Adamski, w przedwojennej Polsce, w roku 1930, pracowało – poza rolnictwem i z wyłączeniem kobiet zatrudnionych jako służba domowa – ok. 600 tys. kobiet, zaś w roku 1950 liczba ta wzrosła do 1,7 mln, w 1960 – do 2,4 mln, a w roku 1975 – aż do 4,2 mln zatrudnionych w gospodarce narodowej. Władze traktowały pracę zawodową kobiet „jak drogę do ich społecznego i politycznego wyzwolenia i równouprawnienia”.³²³ Takie podejście zgodne było z zaleceniami Lenina, który w dziele *O roli kobiety w walce o socjalizm* pisał, że „do całkowitego wyzwolenia kobiety, do rzeczywistego zrównania jej z mężczyzną potrzeba, by istniała gospodarka społeczna i ażeby kobiety uczestniczyły we wspólnej pracy wytwórczej. Wówczas pozycja kobiety będzie taka sama jak mężczyzny”.³²⁴

W latach siedemdziesiątych XX wieku, jak można zauważyć w przywołanej wyżej statystyce, na jeszcze większą niż dotychczas skalę kobiety podejmowały pracę zawodową. Po wyrównaniu deficytu demograficznego związanego ze stratami ludności w czasie drugiej wojny światowej i we wczesnym okresie powojennym kobieta mogła przyjąć na siebie także inne – oprócz macierzyństwa i opieki nad dziećmi – obowiązki, a ponadto czerpać z tego osobistą satysfakcję jako swoistą wartość dodaną. Wiązało się to z jednoczesnym propagowaniem partnerskiego modelu małżeństwa, usankcjonowanego już w świecie Zachodu, w którym oboje pracujący zawodowo małżonkowie mają równe prawa i dzielą się obowiązkami domowymi. W praktyce jednak podjęcie pracy przez kobietę oznaczało dodatkowe jej obciążenie, ponieważ mężczyźni nie chcieli pozbywać się dotychczasowych przywilejów, niechętnie też włączali się do prac domowych, określanych jako „kobiece”. Włączanie kobiet do pracy zawodowej miało także charakter ideologiczny, sprzyjało nowej władzy w osiągnięciu celów politycznych, w tym zmian w tradycyjnym modelu rodziny i kojarzonych z nim wartości, oraz zastępowaniu go modelem nowym – socjalistycznym.

³²³ Franciszek Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny – wprowadzenie*, Warszawa 1984, s. 292.

³²⁴ Cyt. za: *ibidem*, s. 292.

W końcu lat osiemdziesiątych XX wieku, w związku z otwarciem na Zachód i panujące tam realia życia, na polską rzeczywistość coraz mocniej zaczęły wpływać procesy o charakterze ponadnarodowym, występujące w całej Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Pojawiły się istotne przemiany cywilizacyjne, obejmujące swym zasięgiem również rodzinę, które wyraźnie wskazuje Zbigniew Tyszka, wymieniając wśród nich choćby przeobrażenie się rodziny wielopokoleniowej w rodzinę dwupokoleniową, co w tym przypadku było związane z koniecznością przemieszczania się np. w poszukiwaniu pracy, a przyczyniło się m.in. do zerwania naturalnej więzi między dziadkami a wnukami. Ponadto nastąpiło przejście od modelu rodziny zdeterminowanej biologicznie do rodziny planowanej, w której rodziło się mniej dzieci, ale w związku z rozwojem medycyny i świadomości higienicznej w XX wieku zmniejszyła się ich śmiertelność. Warto też odnotować ewolucję rodziny jako instytucji. Model pierwotny zakładał, że każdy jej członek miał wyznaczone miejsce i zadania, z kolei rodzina spełniała swoje funkcje i zobowiązania wobec społeczeństwa. Model późniejszy ewoluował w kierunku rodziny „podporządkowanej treściom humanistycznym”, gdzie pierwszoplanowa stała się osobowość, potrzeby i zainteresowania oraz więź emocjonalna łącząca jej członków. Jako ostatni kierunek przemian autor wymienia przeobrażenie się rodziny „otwartej”, wpisanej w krąg sąsiedzki i lokalny oraz ich problemy i oddziaływanie, w stronę rodziny „zamkniętej”, odgradzającej się od otoczenia i jego spraw oraz płynącej stamtąd kontroli społecznej.³²⁵

Powstały w ten sposób model współczesnej rodziny nie zawiera w sobie wszystkich możliwych elementów, ale na jego podstawie można wnioskować, że odejście od ustanowionych wielowiekową nieraz tradycją wartości oraz wynikających z nich norm, wzorów, zasad życia i postępowania będzie miało pewne reperkusje. Już w latach pięćdziesiątych XX wieku w USA zauważono, że nastąpił wzrost liczby rozwodów, kobiety coraz częściej podejmowały pracę zawodową, częściej dochodziło do pozamałżeńskich kontaktów seksualnych, nastąpił wzrost indywidualizmu i wolności osobistej członków rodziny, w większym stopniu rodzice przenosili na państwo swoje funkcje opiekuńcze nad dziećmi, wcześniej oddając je np. pod opiekę niani, do żłobka czy przedszkola. Nastąpiło także odchodzenie od życia według zasad religijnych w małżeństwie i rodzinie w kierunku postępowania według celów i warto-

³²⁵ Zbigniew Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 28–33.

ści wyznaczonych sobie indywidualnie, ale zazwyczaj wpisujących się w trendy obowiązujące w społeczeństwie.³²⁶

Podobne tendencje można było obserwować w późniejszym czasie wśród społeczeństwa polskiego. Kryzys cywilizacji wpływał na kondycję jednostki, na jej miejsce w społeczeństwie, czego też boleśnie doświadczała każda rodzina. Wielkim wyzwaniem dla życia rodzinnego stał się udział polskich rodzin w rozpoczynającym się po roku 1989 procesie transformacji o charakterze społecznym, politycznym, ekonomicznym, ale też obyczajowym. Nie oznacza to, że zmieniły się wszystkie wartości. Nadal wartością najwyższą w sondażach pozostaje rodzina, obecna jest silna więź między rodzicami i dziećmi, a także szczególna relacja łącząca dziadków i wnuki. We współczesnych, mocno zlaicyzowanych i skomercjalizowanych społeczeństwach zachodnich, w tym również w ewoluującym w tym kierunku społeczeństwie polskim, upowszechnia się model ponowoczesny, stanowiący kolejną, po modelu socjalistycznym, alternatywę dla tradycyjnej rodziny.

Obecnie, w epoce szybko następujących przemian politycznych, społecznych i ekonomicznych oraz obyczajowych, inaczej układają się wzajemne relacje między małżonkami. Wynika to m.in. z silnie eksponowanej współcześnie wolności i indywidualności, co wpływa na inny niż w przeszłości podział ról w rodzinie, czego przykładem może być tzw. urlop tacierzyński, ale także na osłabienie siły oddziaływania rodziny na poszczególnych jej członków. W wielu rodzinach dobro osobiste w postaci np. rozwoju własnych zainteresowań czy chęć utrzymania przez oboje lub jednego z małżonków podobnego statusu stało się ważniejsze niż dobro tej wspólnoty. Konsekwencją tych zmian jest nieustanne przekształcanie się systemu wartości obowiązujących w rodzinie, uważane przez środowiska tradycjonalistyczne za znamiona kryzysu rodziny. Nie tylko zresztą przez nie.

Jak twierdzi Iwona Bielińska-Gardziel, chociaż różne strony dyskursu publicznego są przekonane o tym, że mamy do czynienia z kryzysem rodziny, to jednak inaczej ten problem widzą i rozumieją, mianowicie „zasadnicza różnica polega na sposobie przedstawiania i interpretowania tego problemu w każdym z dyskursów”. Główną przyczyną tych rozbieżności jest leżący u podstaw dyskursu system wartości, który chce się utrzymać lub wprowadzić w przestrzeń publiczną i uczynić systemem

³²⁶ William F. Ogburn, Meyer F. Nimkoff, *Technology and changing family*, Cambridge, Massachusetts 1955; za: Zbigniew Tyszką, *Rodzina...*, *op. cit.*, s. 21.

dominującym. Z punktu widzenia środowisk tradycjonalistycznych kryzys rodziny spowodowany jest dawną działalnością władz komunistycznych skierowanych przeciwko rodzinie. Objawiało się to m.in. niszczeniem wartości religijnych i patriotycznych, np. osłabieniem autorytetu rodziców, pracą zawodową matek. Po przełomie 1989 roku „kontynuują tę szkodliwą działalność [...] środowiska liberalno-feministyczne, odpowiedzialne za rozbicie rodzin, wzrost liczby rozwodów oraz szerzenie hasel wolności i swobody obyczajowej”. Z kolei z perspektywy środowisk feministycznych i liberalnych problemem jest anachroniczny model rodziny patriarchalnej, który sankcjonuje podrzędną pozycję kobiety i przemoc w rodzinie. Tradycyjna rodzina jawi się jako „jeden z elementów ucisku, zagrażający wolności jednostki – kobiety”. Alternatywę dla takiego modelu stanowić miałby układ partnerski.³²⁷

W takiej sytuacji trudno mówić o kompromisie, a stan postrzegania rzeczywistości jako kryzysu może utrzymywać się permanentnie. Walka o wartości, w której każda ze stron przedstawia swoją wizję szczęśliwego życia, zdaje się nie mieć końca w dającej się przewidzieć przyszłości, co stanowi także symptom kryzysu cywilizacji. Sytuacja ta wpływa destrukcyjnie na działania w sferze edukacji aksjologicznej w wymiarze rodziny.

Stanowisko bezstronne wobec głosów oznajmiających kryzys rodziny stara się zająć Stanisław Kawula, który zauważa, że przemiany zachodzące we współczesnej rodzinie nie są jednoznacznie pozytywne ani negatywne. Rodzina z jednej strony wspiera organizacyjnie i materialnie rozwój oraz edukację dziecka, pomaga mu otworzyć się na świat nowoczesnych technologii. Jednak z drugiej strony mamy często do czynienia ze zjawiskami destrukcyjnymi czy wręcz patologicznymi w rodzinie, które zaburzą jej funkcjonowanie jako wspólnoty i przekaznika wartości.³²⁸ W ten sposób na znaczeniu zyskuje materialny aspekt funkcjonowania rodziny, zubożeniu zaś ulega sfera duchowa.

Różnice między modelem tradycyjnym a ponowoczesnym widać szczególnie na przykładzie stosunku do dziecka w rodzinie. Człowiek, podobnie jak cała natura, do której przynależy z racji swej biologii, nastawiony jest na podtrzymanie gatunku. Jak twierdzi Tomasz Szlendak, z punktu widzenia biologii i psychologii ewolucyjnej najważniejsze zadanie rodziców to „opiekować się i dostarczać wszelkiego możliwego

³²⁷ Iwona Bielińska-Gardziel, *Stereotyp rodziny...*, *op. cit.*, s. 143, 147.

³²⁸ Stanisław Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2005, s. 63.

wsparcia, tak by dzieci przeżyły i przetrwały do wieku reprodukcyjnego w dobrej kondycji i zdrowiu”.³²⁹ Cechą charakterystyczną ponowoczesnego modelu rodziny jest znaczne ograniczenie liczby dzieci lub całkowita rezygnacja z ich posiadania. Trafnie ujął to Jerzy Szaniawski w słuchowisku *W lesie* – z właściwym sobie zmysłem obserwacji świata, w słowach bohaterki tej jednoaktówki. Matka, kobieta prosta, mówi dosadnie do Pani z miasta: „Wy tam w miastach wolicie się łąjdaczyć, niż mieć dzieci. [...] U nas tego nie ma. Mąż, żona – to i dzieci”.

Jak można zaobserwować, pod wpływem dominujących współcześnie czynników kulturowych wzrasta egocentryzm i towarzyszący mu hedonizm. Człowiek, także ten funkcjonujący w rodzinie, skupia się głównie na sobie, na swoich potrzebach, np. na własnym rozwoju, na osobistych zainteresowaniach, nieustannym poszukiwaniu przyjemności. Odchodzi tym samym od zakodowanych w kulturze prawidłowości życia rodzinnego, od usankcjonowanych tradycją wartości, których przestrzeganie wymaga, zwłaszcza od rodziców, poświęcenia na rzecz rodziny.

Transformacja ustrojowa z systemu socjalistycznego na kapitalistyczny postawiła społeczeństwa Europy Środkowo-Wschodniej w nowej, nieznanej dotychczas sytuacji egzystencjalnej, która zachwiała też dotychczasowym, wprawdzie narzuconym, lecz często zinternalizowanym spojrzeniem na świat ludzkich wartości.

Po tych przemianach – jak pisze Andrzej Radziewicz-Winnicki – „wielu reprezentantów poszczególnych środowisk doświadcza poczucia zagubienia w świecie nowych reguł postępowania, a znaczna część naszych rodaków nie rozumie znaczenia aktualnie obowiązujących norm bądź też propagowanych wartości”.³³⁰ Siłą rzeczy wprowadzanie do obiegu społecznego nowych wartości uszczupla miejsca dla wartości tradycyjnych, tym bardziej że często bywają one zaprzeczeniem swoich poprzedników. To z kolei rodzi poczucie niepewności, braku trwałego oparcia, destabilizacji.

Jest faktem, że w momentach kryzysowych czy tragicznych dla świata i ludzkości wielu ludzi zadaje sobie i innym pytanie o wartości,

³²⁹ Tomasz Szlendak, *Socjologia rodziny – ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, s. 36.

³³⁰ Andrzej Radziewicz-Winnicki, *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, s. 8; zob. też: Andrzej Radziewicz-Winnicki, *Ekonomiczno-kulturowe i edukacyjne uwarunkowania zmian społecznych w Polsce*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. Aleksander Nalaskowski, Krzysztof Rubacha, Toruń 2001, s. 255–269.

o ich znaczenie w życiu każdego człowieka i całych zbiorowości, próbując tym samym odnaleźć się w coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości społeczno-politycznej. Przekształcanie się rodziny powoduje konflikty i frustracje ze względu chociażby na brak stabilizacji, zachwianie się tego, co znane, m.in. dotychczasowych podstaw, i wchodzenie na grunt jeszcze nierozpoznany, nie do końca ukształtowany. Chaos dotyka przede wszystkim sfery wartości: jedne przestają być aktualne, inne wydają się obce.

System wartości, którym kieruje się w życiu każdy człowiek, nie jest rzeczywistością ukształtowaną od początku w obrębie jednej osoby, ale składają się nań również wartości deklarowane i realizowane przez poprzednie pokolenia – rodziców, dziadków itd. W rodzinie następuje transmisja wzorca zachowań, który w mniejszym lub większym stopniu realizuje kolejne pokolenie. Istnienie takiego przekazu potwierdzają wyniki badań empirycznych. Eva Zamojska, prowadząc badania nad tożsamością kulturową młodego pokolenia Polaków w pierwszych latach transformacji ustrojowej, starała się odpowiedzieć na pytania, kim są młodzi ludzie i jakie wartości uważają za swoje w odniesieniu do wartości pokolenia swoich rodziców. Problemem badawczym dla autorki jest odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu młodzież lat dziewięćdziesiątych XX wieku przejęła tradycję kulturową poprzednich pokoleń, a jak dalece staje się nośnikiem liberalnych zmian kulturowych na podobieństwo społeczeństw zachodnich.³³¹ Autorka zakładała istnienie konfliktu pomiędzy kulturą tradycyjną (konserwatywną), nawiązującą do świata wartości przodków, a kulturą liberalną z charakterystyczną dla niej otwartością i tolerancją na wybory innych ludzi; konfliktu między wartościami akcentującymi wspólnotę a tymi, którym bliższy jest indywidualizm. Okazało się jednak, że nie można jednoznacznie stwierdzić, czy badane pokolenie stanowi jakąś odrębność kulturową: nie buntują się przeciw dorosłym i nie mają poczucia, że są przez nich manipulowani, a jedyne wyraźne oznaki inności stanowią silne postawy proekologiczne i większa u dziewcząt świadomość emancypacji własnej płci.³³²

³³¹ Eva Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998, s. 6–7; zob. na temat wartości liberalnych w edukacji: J. Mark Halstead, *Liberal Values and Liberal Education*, [w:] *Values in Education and Education in Values*, red. J. Mark Halstead, Monica J. Taylor, London–Washington 1996, s. 17–32.

³³² Eva Zamojska, *Kulturowa tożsamość...*, *op. cit.*, s. 107–112.

Podobne zjawisko przekazywania wartości z pokolenia na pokolenie dostrzegł Ryszard Skrzypniak na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród rodziców na temat wartości, które starają się przekazać własnym dzieciom. Wyniki badań dowiodły, że „rodzice wykazali się dość znacznym schematyzmem, preferując te wartości, w których sami wyrosli i które są dla nich bliskie, zrozumiałe i oczywiste”.³³³ Świadczy to zasadniczo o trwałości postaw rodziców wobec tradycyjnych wartości, ale też o prawidłowości polegającej na kroczeniu przez życie utartymi szlakami, wybieraniu tego, co bliskie i znane, co zostało sprawdzone przez własne doświadczenie życiowe. Jak twierdzi dalej Ryszard Skrzypniak, „wartości uznawane i preferowane przez rodziców stanowią główny kierunek wychowania”. Nie znaczy to, że z pokolenia na pokolenie mają być przekazywane wszystkie wartości. Rodzicom zazwyczaj zależy na tym, aby „dzieci zinternalizowały zwłaszcza te wartości, którym rodzice nadają wysoką rangę”.³³⁴

Mamy tu do czynienia z pewnym mechanizmem socjalizacji, który – jak uważa Franciszek Adamski – „sprowadza się do naśladownictwa zachowań najbliższego otoczenia rodzinnego, interioryzacji, to jest przyswajania przez wychowanków określonego systemu norm i wartości akceptowanych w rodzinie i szerszej społeczności”.³³⁵

Naśladownictwo to nie jest jednak kopiowaniem życia ojca czy matki, a pomimo pewnych podobieństw zawsze nosi znamię niepowtarzalności. Mimo tych uwag precyzujących zjawisko powtarzalności wzorców zachowań trzeba przyznać, że łączność międzypokoleniowa jest silna, a wartości cenne dla poprzednich pokoleń są istotne również dla dzisiejszej młodzieży.

Elżbieta Jezierska-Wiejak jest przekonana, że ważnym czynnikiem „wpływającym na przyjmowanie lub dystansowanie się do transmitowanych rodzinnie wartości jest atmosfera domu rodzinnego (tzw. klimat emocjonalny)”.³³⁶

Emocje towarzyszące wdrażaniu wartości decydują o jego skuteczności, kojarzenie konkretnej wartości z emocjami pozytywnymi będzie z pewnością warunkowało jej obecność w dorosłym życiu jednostki. Ponadto dobra atmosfera panująca w domu rodzinnym, będąca m.in. skut-

³³³ Ryszard Skrzypniak, *Wartości w procesie...*, op. cit., s. 46.

³³⁴ *Ibidem*, s. 40.

³³⁵ Franciszek Adamski, *Socjologia...*, op. cit., s. 59.

³³⁶ Elżbieta Jezierska-Wiejak, *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie” 2/2013, t. VIII, s. 285.

kiem zgody rodziców na wspólny system wartości, pozytywnie wpływa na rozwój dziecka, w tym na kształtowanie się osobistego systemu wartości, który z kolei wyznacza życiowe cele.

Badania Agnieszki Miłkowskiej nad rolą rodziny w kształtowaniu się poczucia sensu życia adolescentów wykazały m.in., że dwie zmienne – zasoby życia rodzinnego współtworzące sens życia u nastolatków, a mianowicie harmonia rodzinna („ocena przez dorastającego zgodności w jego rodzinie, postrzegania emocjonalnego współbrzmienia i braku konfliktów”) i duma rodzinna („poczucie przynależności do rodziny, duma z powodu wzrastania w niej i duma ze związków z rodziną”) inaczej wpływają na dziewczęta, a inaczej na chłopców. Dla dziewcząt najważniejszy jest – jak twierdzi autorka – ukształtowany przez społecznie rozumianą rolę kobiety w rodzinie bliski i pozytywny kontakt emocjonalny z pozostałymi członkami rodziny oraz unikanie konfliktów, czyli dążenie do harmonii rodzinnej. Z kolei chłopcy, którzy są nastawieni na „skuteczność i aktywność działania”, bardziej cenią sobie „pozycję rodziny w społeczeństwie i zadowolenie ze wspólnych celów jej członków”.³³⁷

Korzystanie z określonych zasobów rodzinnych zależne jest od płci nastolatka, a świadomość rodziców dotycząca tej prawidłowości może w istotny sposób wpłynąć na rodzaj pomocy świadczonej zmierzającemu do dorosłości dziecku w zakresie kształtowania się poczucia sensu życia i systemu wartości osobistych.

W rodzinie mamy do czynienia z przekazywaniem wartości z pokolenia na pokolenie, a z przyjętego w rodzinie modelu funkcjonowania bezpośrednio wynikają jej działania wychowawcze. Oddziaływanie rodziców na dzieci jest określane mianem stylu wychowania, który rozumiem jako sposób postępowania w stosunku do dziecka, mający na celu osiągnięcie zamierzonych efektów, np. w zakresie postaw, zachowań, systemu wartości. Pojęcie modelu zakłada istnienie czegoś już w miarę ukształtowanego, ma charakter statyczny, zaś styl wychowania opiera się na działaniu, jest aktywny i dynamiczny, nakierowany na dokonanie zmian w osobowości drugiego człowieka.

Modelom rodziny odpowiadają określone style wychowania. I tak dla tradycyjnego modelu rodziny charakterystyczny jest styl autokra-

³³⁷ Agnieszka Miłkowska, *Rola rodziny w kształtowaniu się poczucia sensu życia u adolescentów*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. Teresa Rostowska, Jan Rostowski, Łódź 2006, s. 147–148.

tyczny, zaś dla modelu ponowoczesnego – liberalny.³³⁸ W każdym ze stylów wyróżniam odmianę pozytywną i negatywną: dziecko może być traktowane z miłością i akceptacją lub też z niechęcią i odrzuceniem.

Poetycką ilustrację negatywnej odmiany autokratycznego stylu wychowania stanowi wiersz Andrzeja Bursy (1932–1957) pod znamienym tytułem *Pedagogika*: „Z dziećmi trzeba surowo / zamiast płaszcza łąch / ubierz łąch / zapnij łąch / szanuj łąch / ten łąch to moja praca / moje wyprute żyły / ten łąch / moje stracone złudzenia / moje niedoszłe posłannictwo / moje złamane życie / moja martwa perspektywa / wszystko ten łąch”.

Jak twierdzi Ewa Dunaj, „zasadniczą konstatacją [...] jest nie tyle konflikt pokoleń, co w ogóle niemożność porozumienia się z drugim człowiekiem. Ograne, zrutynizowane gesty i frazesy zastępują bliskość uczuciową”. Trudna relacja między rodzicem a dzieckiem opiera się na zastępującym naturalną czułość systemie „bezdusznych nacisków, nakazów i zakazów”.³³⁹ Transmisja negatywnych wzorców wychowania przechodzi z pokolenia na pokolenie. Oparcie się w wychowaniu rodzinnym na stereotypach w rodzaju „z dziećmi trzeba surowo” ma swoje konsekwencje.

Urzeczywistnianie w rodzinie negatywnych wartości skutkuje brakiem poczucia bezpieczeństwa u dziecka, które skupia się na przetrwaniu mimo braku podstawowego oparcia, którym jest miłość rodziców. Odczuwany przez dziecko brak miłości i akceptacji może wywoływać lęk, stany depresyjne i zachowania autodestrukcyjne, ewentualnie przemoc i agresję skierowaną zazwyczaj na przedmioty i ludzi w najbliższym otoczeniu: rodziców, rodzeństwo, grupę rówieśniczą, a czasem też nauczycieli. Trudno oczekiwać tego, że dziecko, którego rodzina nie zaspokaja elementarnych potrzeb, np. poczucia bezpieczeństwa, będzie w stanie przyswajać i realizować wartości

³³⁸ Podobne rozróżnienie można spotkać u Hanny Liberskiej i Mirosławy Matuzewskiej (w artykule *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. Iwona Janicka, Hanna Liberska, Warszawa 2014, s. 116–140), jednak autorki wyróżniają trzy modele rodziny (tradycyjny, modernistyczny i postmodernistyczny) oraz odpowiadające im style wychowania. Ze względu na cele i charakter mojej pracy skupiam się na modelach i stylach względem siebie antynomicznych, przez co zachodzi pewne podobieństwo rozróżnienia modeli rodziny, którego dokonał Zbigniew Tyszka w pracy *Struktura i funkcje rodziny oraz świadomość rodzinna*, [w:] Zbigniew Tyszka, Anna Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997, s. 68.

³³⁹ Ewa Dunaj-Kozakow, *Bursa*, Kraków 1996, s. 145, 163.

wyższe. Poczucie bezpieczeństwa bywa naruszone nie tylko w tzw. surowym czy zimnym wychowaniu, ale także w wychowaniu określanym potocznie jako bezstresowe. Polega ono na przyzwoleniu rodziców, którzy nie liczą się z prawidłowościami rozwoju moralnego, na niemal pełną wolność w poczynaniach swoich dzieci, byle tylko nie powodować napięć w rodzinie, mających, w ich mniemaniu, negatywny wpływ na rozwój dziecka.

1.2. Rozmowa w rodzinie – wspólne odkrywanie wartości

Warto poruszyć jeszcze problem wspólny dla obu modeli i stylów wychowania w rodzinie w kontekście edukacji aksjologicznej. Z przyjętego przeze mnie na wstępie rozumienia kultury jako komunikacji wynika również, że na gruncie rodziny niezwykle ważnym elementem uobecniającym system wartości kulturowych jest dialog i otwartość na drugiego człowieka czy nawet zwykłe bycie z nim, obecność jako warunek współtworzenia i samego istnienia wspólnoty rodzinnej. Zanik komunikacji rozbija wspólnotę, powoduje, że chociaż ludzie połączeni są silnymi więzami, stają się sobie obcy. Skuteczne komunikowanie się z otoczeniem zawsze uchodziło za jedną z najważniejszych umiejętności człowieka – w różnych stadiach jego rozwoju, z różnymi ludźmi, w różnych sytuacjach.

Te wstępne uwagi znajdują potwierdzenie w autentycznej wypowiedzi młodej kobiety, dla której odkrycie wartości rodzinnej rozmowy stanowiło przełom w postrzeganiu rodziny w ogóle i zaowocowało deklaracją działań: „Gdy byłam wśród tej rodziny, zobaczyłam, jak jej członkowie są sobie bliscy, jak wiele o sobie wiedzą, co przede wszystkim w tym domu ważna jest (prócz wiary i pracy) rozmowa. [...] Dziś – gdy dorastam – mając lat 22 i zaczynam widzieć, co jest w życiu najważniejsze, chcę być dla jej członków dobrym rozmówcą i słuchaczem, bo widzę, jak bardzo wpływa to na rodzinne więzi, bliskość, miłość. Chciałabym, żebym zarówno dla partnera, jak i dla dzieci, była przyjacielem, na którego zawsze można liczyć. Dzięki temu, że poznałam inny model rodziny, zrozumiałam, że rzeczą niesamowicie ważną w każdym domu jest rozmowa. I to prawdziwy dialog, a nie półsłówka czy nic nie-wnoszące jałowe dyskusje, kłótnie”.³⁴⁰

³⁴⁰ Cyt. za: Krystyna Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Kielce–Lublin 2011, s. 109–110 [zachowano oryginalną pisownię].

O dużym znaczeniu bezpośrednich kontaktów międzyludzkich – chociażby w formie rozmowy – jest przekonany Zbyszko Melosik, który docenia również bezpośredni i twórczy kontakt człowieka z tym, co go ukształtowało i nadal kształtuje – z naturą i kulturą: „Niemediowalne kontakty w relacjach ze światem oznaczają bezpośredni, wręcz fizyczny kontakt z przyrodą i kulturą (symbolicznie: las i muzea) oraz kultywowanie kontaktów bezpośrednich »twarzą w twarz« jako zapewniających bliskość intelektualną oraz emocjonalną, jak również stanowiących wstęp do nawiązywania głębokich i trwałych związków”.³⁴¹ Warto zauważyć, że ów „niemediowalny kontakt”, jak to określa autor, może odbywać się w formie bezsłownej kontemplacji, zaś do rozmowy słowa są niezbędne, chociaż czasem, w miarę rozwoju relacji, wystarczy tylko spojrzenie.

W rozmowie potrzebne są przynajmniej dwie osoby, dwa odrębne Ja, które wymieniają się myślami, przeżyciami, wiedzą, doświadczeniem. Niezbędni są rozmówcy, ale niezwykle istotna jest też sytuacja, na którą składa się odpowiednie miejsce oraz właściwy czas. Rozmowa ze swej natury jest czymś właściwym rodzinie, domowi, którego przestrzeń tworzy atmosferę sprzyjającą dyskrecji. Potrafi chronić w swoich ścianach zarówno rozmówców, jak i pojawiające się między nimi treści. Z pojęciem rozmowy wiąże się np. wymianę zdań przez zgromadzonych przy stole: dzieci, rodziców czy dziadków. Pretekstem do takiego spotkania może być na przykład wspólny posiłek. Stół staje się wtedy „środkiem świata”, wokół którego promieniuje wspólne, wypełnione rozmową życie domowników.

Polacy uwielbiają rozmowy o polityce i sprawach publicznych, mając własne pomysły na uzdrowienie gospodarki, oświaty, służby zdrowia czy morale polityków. Jednocześnie temat ten pozwala zająć uwagę czymś, co wydaje się naprawdę ważne, co stanowi wartość nie tylko dla rodziny, ale też dla całego narodu czy państwa, dowartościowując w ten sposób uczestników rozmowy. Nierzadko prościej i przyjemniej rozmawiać o sprawach odległych, znanych z masowych środków przekazu niż o trudnych sprawach domowych. Łatwiej przedstawić swoje oczekiwania wobec osób nieznanymi osobiście, publicznych niż wobec członków własnej rodziny. Łatwiej zaprezentować plan uzdrowienia życia publicznego niż rodzinnego. Za słowami bowiem powinny podążać uczynki, zmiany postaw czy przyzwyczajzeń, przewartościowanie do-

³⁴¹ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, op. cit., s. 458.

tychczasowego życia, a to wymaga już osobistego wysiłku, na który niewielu chce się zdobyć. Rozmowa dotycząca jedynie spraw rodzinnych jest o wiele trudniejszym wyzwaniem, bowiem nieuniknione ujawnienie różnic może skutkować podziałem. Egocentryczne postrzeganie świata może zwyciężyć nad poczuciem wspólnoty.

Jakość rozmowy jest świadectwem domu. Łatwo można się zorientować, czy obecni tam ludzie w ogóle ze sobą rozmawiają, czy mają sobie coś do powiedzenia, a także jakie relacje łączą domowników, kim są dla siebie nawzajem, jakie wartości i sprawy są dla nich ważne, czy traktują się z należytym szacunkiem, czy próbują sobą manipulować i wreszcie – czy wspólne przebywanie sprawia im radość, czy jest raczej powodem zakłopotania.

Rozmowa w rodzinie ma swoją dramaturgię, wykorzystuje specyficzne słownictwo, operuje skrótami myślowymi i skojarzeniami zrozumiałymi jedynie w tym konkretnym gronie. Korzysta też z całego wachlarza domowych nastrojów: od rozmowy spokojnej, stonowanej, do form bardziej intelektualnie czy emocjonalnie zaangażowanych, czasem dąży do rozładowania nagromadzonego w domownikach napięcia.

Zajmujące „współbycie w słowie” wymaga czasu, który, obok szacunku, powinni ofiarować sobie nawzajem rozmówcy. Z tego też powodu istotną właściwością rozmowy jest nieskończoność. Pisze o tym niemiecki filozof Hans-Georg Gadamer: „Każdą rozmowę cechuje [...] brak końca. Przerwywamy ją – bo wydaje nam się, że dość już powiedzieliśmy, albo że nie ma już nic do powiedzenia. Ale przerwanie takie nigdy nie jest ostateczne – rozmowa zawsze daje się podjąć na nowo”.³⁴² Ta właściwość rozmowy ujawnia się zarówno w konwersacjach przyjaciół, jak i wrogów.

Naturalnym wrogiem rozmowy, bo jego obecność w każdym domu jest niemal oczywista, jest włączony komputer czy telewizor, który potrafi silnie angażować uwagę domowników i tym samym oddzielać ich od siebie i od wspólnych spraw. Rozmowa umacnia rodzinę jako grupę żyjącą razem, a nie obok siebie. Bywa jednak, że wspólnie komentowany program telewizyjny staje się inspiracją do ożywienia rodzinnych rozmów, poznawania różnych stanowisk i perspektyw, ale też wspólnych myśli i idei. Ujawnienie opozycji nie musi skutkować izolacją czy odrzuceniem. W rozmowie ma szansę ujawnić się coś, co łączy członków rodziny.

³⁴² Hans-Georg Gadamer, *Rozum...*, *op. cit.*, s. 60.

Pisze o tym Józef Tischner: „Wyobraźmy sobie dwie osoby obok siebie; każda widzi świat ze swojego miejsca, ze swojego czasu, z głębi niepowtarzalnych, osobistych uczuć. Czy między nimi może istnieć jakieś porozumienie? Może, ale pod warunkiem, że pojawi się coś wspólnego – coś, co połączy je pomimo różnorodności. Czynnikiem łączącym jest słowo – *logos*, ‘idea’, ‘pojęcie’. Wspólny *logos* ujawnia się w rozmowie”.³⁴³ Wtedy ma szansę ugruntować się wspólnota rodzinna – grupa ludzi, którzy lubią i chcą ze sobą przebywać, których łączy miłość, przyjaźń i wzajemna troska.

W niektórych sytuacjach rodzinnych dominuje obca rozmowie hierarchia, dlatego nie wszystko, co wypowiedziane w domu, nazwiemy rozmową. Nie będzie nią pochwała czy reprimenda za dobre lub złe stopnie, za przykładowe zachowanie czy zbyt późny powrót do domu. Są to zazwyczaj monologi rodzica, który, szykując się do zganienia dziecka, mówi do niego: „Musimy porozmawiać”, a następnie sam wypowiada żale czy pouczenia. Jest to zachowanie typowe w naszym społeczeństwie, co potwierdzają badania socjologiczne: „Ogólnie można stwierdzić, że we wszystkich środowiskach i niezależnie od wieku dzieci dorośli często »przepytują« je, co się wydarzyło w ciągu dnia i pouczają, jak należy sobie radzić w różnych sytuacjach, jak postępować i jak się zachowywać”.³⁴⁴

Naturalna hierarchia obecna w rodzinie, zwłaszcza w jej modelu konserwatywnym, niejako wymusza pewne zachowania, w tym również typ prowadzonej rozmowy. Oczywiście nie wyklucza to rozmów partnerskich między rodzicami a dziećmi.

Inny aspekt rozmów w rodzinie stanowi np. skupienie się na własnej osobie, co skutkuje tzw. pozorną rozmową, w której mówimy o sobie i *de facto* do siebie, ale w obecności drugiej osoby. Ilustrować to może sytuacja, kiedy mąż przychodzi po pracy do domu i stara się powiedzieć żonie o swoich kłopotach, a żona w odpowiedzi zaczyna mówić o swoich problemach mijającego dnia. Skupiają się na sobie, czynią centrum z własnej osoby i własnych spraw. W tym momencie najważniejszy/najważniejsza jestem Ja. W rozmowie to Ja staje się centrum, środkiem świata, rzeczywistą wartością, punktem odniesienia do wszystkiego wokół. Inaczej mówiąc, cały świat kręci się wokół nas samych i naszych

³⁴³ Józef Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004, s. 150

³⁴⁴ *O czym dorośli rozmawiają z dziećmi. Komunikat z badań*, oprac. Macieja Falkowska, CBOS, Warszawa 2009, s. 7, (mps).

spraw: osobistych, rodzinnych czy zawodowych. Rozmowa powinna stanowić wysiłek obu stron, aby uczestniczące w niej osoby nie tylko słyssały się, ale przede wszystkim słuchały się wzajemnie. Chociaż i taka „rozmowa obok siebie” pełni pewną istotną funkcję. Mówiąc bowiem do drugiego człowieka, można wsłuchać się w głos własnego wnętrza, a to może dać dobry początek wzajemnemu słuchaniu się w małżeństwie czy rodzinie. Taka sytuacja sprawia, że człowiek ma możliwość wsłuchać się w słowa przez siebie wypowiedane, ma szansę wysłuchania własnych myśli. Niemożność porozumienia się z innymi może prowadzić do lepszego kontaktu z własną osobą, własnymi problemami czy nierozpoznanymi dotąd emocjami.

W rozmowie nie zawsze najważniejsze są słowa. Wiedzą o tym chociażby zakochani, dla których wielogodzinne konwersacje są jedynie pretekstem do przebywania w swoim towarzystwie. Z czasem, w miarę rozwoju miłosnej relacji, taki pretekst przestaje być potrzebny. Cisza ma także inne oblicza. Wielkim umysłem – np. naukowcom, filozofom, twórcom kultury – właściwa jest praca w samotności, a co za tym idzie, także w milczeniu. Wtedy – jak mawiał Platon – dusza rozmawia z samą sobą. Bywa i tak, że mamy przesyt słów i rozmów z ludźmi. Różne formy przybiera milczenie w rodzinie. Może ono towarzyszyć wspólnej pracy umysłowej, lekturze książek i wtedy nie ma w nim niczego niepokojącego. Ale może też stanowić próbę ukarania współmałżonka czy dziecka, może być objawem agresji wobec niego, zagniewania, a nawet bezsilności. Znakiem tego są praktykowane w wielu rodzinach tzw. ciche dni. Podobne przyczyny leżą zresztą u podstaw rodzinnego krzyku. Wroziej ciszy nie przerywa sucha wymiana informacji ograniczająca się do krótkich komunikatów w rodzaju: „Wychodzę”, „Kupię gazety po drodze”, „Wrócę wieczorem”, „Idę do koleżanki”.

Rozmowa jest od wieków nieodłącznym elementem systemu wychowawczego, którego zadaniem jest w tym przypadku prawidłowy rozwój człowieka i zapobieganie niepożądanym zachowaniom. Rozmowa pozwala nie tylko na poznanie myśli i uczuć wychowanka, spojrzenie na rzeczywistość z jego perspektywy, ale też na ukazanie innych stanowisk, innych sposobów rozwiązania problemów, które przerastają swymi rozmiarami nastolatków i ich stosunkowo krótkie doświadczenie życiowe. Obecność rozmowy stanowi też sygnał otwartości obu stron, ich autonomii i prawa do podejmowania osobistych decyzji, które powinny być uszanowane. Zdecydowanie łatwiej też przekazywać wartości, jeśli droga ich odkrywania i przyswajania opiera się na pozytywnych emocjach.

Obecność w rodzinie komunikacji opartej na miłości i życzliwości spełnia też funkcję profilaktyczną. Jak twierdzi Marian Śnieżyński, stanowi ona „skuteczną zaporę przeciwdziałającą zejściu dziecka na drogę niedostosowania społecznego czy nawet na drogę przestępczą”. Jednak, jak dalej zaznacza, „czasy, w których przyszło nam żyć, nie sprzyjają dialogowi [...], mimo to z tym większą determinacją, w imię dobra rodziny, w imię dobra dziecka należy ten temat pracy nad trudną sztuką dialogu podjąć”.³⁴⁵

Co więcej – jak zauważa Krystyna Skurjat – „duże tempo życia nie sprzyja pogłębionej wymianie myśli i uczuć”. Powierzchnowa rozmowa utrzymuje, co prawda, kontakt między ludźmi, ale nie ubogaca ich, niczego do ich życia wewnętrznego nie wnosi i w istocie niczego nie załatwia. Autorka prezentuje całą listę zagrożeń, które mogą się pojawić w takiej sytuacji: silne zaburzenia psychiczne, niedojrzałość emocjonalna, która „prowadzi do obniżenia poziomu motywacji, niechęci do uczenia się, niższej sprawności intelektualnej, stanów depresyjnych, strachu, wrogości, lęklivości, bezczynności”.³⁴⁶ Twierdzenia tego typu znalazły swoje miejsce w telewizyjnej reklamie społecznej w postaci nośnego sloganu: „Blżej siebie, dalej od narkotyków”.

Dzięki serdecznemu kontaktowi członkowie rodziny mogą czuć się kochani i akceptowani. Trudno w tej sytuacji nie zgodzić się ze słowami Lwa Tołstoja, który zauważył, że „wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, każda nieszczęśliwa rodzina jest nieszczęśliwa na swój sposób”.

2. Instytucjonalny wymiar edukacji aksjologicznej

Już w wieku kilku lat dziecko wchodzi w nową rzeczywistość, zostaje oddane przez rodziców pod opiekę instytucji – przedszkola, później szkoły, które systematycznie wpływają także na sferę wartości dziecka.

³⁴⁵ Marian Śnieżyński, *Profilaktyczna funkcja dialogu w rodzinie*, [w:] *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, red. Władysław Kubik SJ, Bronisław Urban, Kraków 2005, s. 531; zob. też: Mieczysław Płopa, *Rodzice a młodzież. Teoria i metoda badania*, Warszawa 2012, ss. 217. Zwłaszcza fragment pt. *Komunikacja między rodzicami a dziećmi w okresie młodości*, s. 56–66.

³⁴⁶ Krystyna Skurjat, *Dialog wychowawczy. Szanse i zagrożenia*, „Kultura i Wartości” 2014, nr 3 (11), s. 135–136; http://kulturaiwartosci.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2011/11/Krystyna_Skurjat_Dialog_wychowawczy_Szansy_i_zagrozenia.pdf [dostęp: 3.09.2016 r.].

Institucje edukacyjne mają za zadanie wspierać rozwój dziecka, ale nie mogą i nie są w stanie zastąpić w tym rodziny. Ich zadanie polega na wspomaganie rodziny w wychowaniu dziecka. Jeśli chodzi o instytucje, to bardziej adekwatne niż pojęcie modelu, które zastosowałem w przypadku rodziny, jest określenie „dominująca teoria wychowania”.

2.1. Style wychowania instytucjonalnego

Podobnie jak w rodzinie, tak i w edukacji instytucjonalnej pojawia się pojęcie stylu, który określa rodzaj oddziaływania pracowników instytucji edukacyjnych na wychowanka, mającego prowadzić do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów. W przypadku instytucji edukacyjnych także wyróżniam dwa podstawowe style: autokratyczny i liberalny, oraz właściwe każdemu z nich odmiany – pozytywną i negatywną. Dotychczas dominujący styl edukacji – autokratyczny, opiera się na tradycyjnych wartościach wspólnych, które ustalono ogólnie i zgodnie z nimi formułowano cele edukacyjne. Styl późniejszy – liberalny, neguje istnienie wspólnych wartości, preferuje relatywizm, który zakłada, że wartości mają charakter względny, są zależne m.in. od podmiotu doświadczającego i sytuacji, w której dokonuje się wartościowanie.³⁴⁷

Jak można zaobserwować, oba style współwystępują także dzisiaj: pierwszy z nich obecny jest w tradycyjnej szkole i w Kościele, natomiast drugi preferuje m.in. zdecydowana większość szkół wyższych i mediów. Istotę aktualnego wciąż sporu o koncepcję wychowania Robert Kwaśnica stara się ująć w opozycje, które pojawiają się w rozmaitych dyskusjach na ten temat, np. urabianie – swobodny rozwój, nauczanie podające – nauczanie problemowe, sterowanie (wychowanie dyrektywne) – oferowanie (wychowanie niedyrektywne), kierowanie rozwojem – samorealizacja czy wychowanie – samowychowanie. Autor określa konflikt ideałów i wartości w dziedzinie wychowania jako spór dwóch pedagogik. Celem pierwszej z nich – jak twierdzi – jest przystosowanie wychowanka do „zastanych warunków życia”. Zadanie wychowania można w tym wypadku traktować jako „kształtowanie wychowanków według uchodzących w danej społeczności za pożądane i nienaruszalne wzorów osobowych”. Druga pedagogika natomiast ma na celu rozwój

³⁴⁷ Por. Janusz Gnitecki, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2007, s. 244; Zofia Frączek, *Edukacja aksjologiczna..., op. cit.*, s. 25.

wychowanka w kategoriach samorealizacji, a zadaniem wychowania jest „promowanie szeroko pojętej zmiany człowieka i świata”.³⁴⁸

Widoczna jest tu antynomia systemów wartości – konserwatywnych i liberalnych, z których każdy stara się pretendować do miana systemu obowiązującego i mającego realny wpływ na sposób postrzegania przeszłości, na to, co ma być uznawane za wartościowe i ważne obecnie, oraz na kształt życia ludzkiego, a także świata w bliższej i dalszej perspektywie.

Wracając do wskazanych wcześniej stylów wychowania – autokratycznego, opartego na autorytecie wychowawcy, i liberalnego, opartego na tolerancji, braku przymusu i prymacie wolności, to – jak zauważa Tomasz Niemirowski – różnica „polega na różnej wizji roli wychowawcy: jakie cele sobie stawia i jak do nich dąży”.³⁴⁹ W ramach pierwszej z opcji umieścić można z pewnością zalecenia, które stawiają wychowawcę w centrum działań edukacyjnych. Na przykład Czesław Kupisiewicz akcentuje kształtowanie u dzieci i młodzieży akceptowanego społecznie systemu wartości, tzn. „systemu spójnych merytorycznie i logicznie poglądów i przekonań, wyznaczających stosunek do świata oraz ukierunkowujących ich postępowanie”.³⁵⁰ W podobnym duchu opisuje potrzebne działania wychowawcze Józef Pólturzycki: „Procesy wychowania i kształcenia są w najogólniejszym znaczeniu wprowadzaniem ludzi w kulturę ojczystą, regionalną, rodzinną, a także ogólnoludzką. Jest to proces inspirowany przez uznane w tych środowiskach wartości”.³⁵¹

Nie inaczej sprawę pojmuje Janusz Gajda, który jest zdania, że „wprowadzanie człowieka w świat wartości poznawczych, etycznych i estetycznych – to przede wszystkim kształtowanie w nim określonych potrzeb i upodobań, pobudzanie dociekliwości w poszukiwaniu prawdy, umiejętność odróżniania rzeczy dobrych od złych, rozwijanie wrażliwości i dyspozycji twórczych”.³⁵²

Akceptując wymienione cele niezwykle potrzebne w życiu każdego człowieka, nie możemy uniknąć pewnych wątpliwości. Budzić je może

³⁴⁸ Robert Kwaśnica, *Dwie racjonalności...*, *op. cit.*, s. 137.

³⁴⁹ Tomasz Niemirowski, *Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka, Kraków 2012, s. 134.

³⁵⁰ Czesław Kupisiewicz, *Podstawy...*, *op. cit.*, s. 53–56.

³⁵¹ Józef Pólturzycki, *Dydaktyka...*, *op. cit.*, s. 49.

³⁵² Janusz Gajda, *Wartości w życiu...*, *op. cit.*, s. 13.

sposób, w jaki chce się te cele osiągnąć, mocno akcentujący nadrzędną i centralną, może nawet autorytarną, pozycję wychowawcy, manifestującą się także w formach językowych, np. kształtowanie u..., wprowadzanie w..., oraz sama skuteczność działań edukacyjnych. Tego rodzaju praktyki Henryk Borowski określa jako „pewną ingerencję w autonomię [jednostki, której – G. Ż.] indywidualne skłonności nie zawsze idą w parze z przekonaniem ogółu”.³⁵³

Zwłaszcza młodzi ludzie w okresie dorastania są mocno wyczuleni na usankcjonowane instytucjonalnie wywieranie wpływu przez wychowawców czy z racji podległości – przez rodziców, w ich kształtującą się niezależność.

Zapewne niewystarczające efekty wychowania dostrzeżone przez osoby zajmujące się na co dzień – w teorii lub praktyce – edukacją oraz zmieniający się w społeczeństwie układ wartości inspirują pojawianie się propozycji alternatywnych, będących wynikiem poszukiwań lepszych, przynajmniej potencjalnie, rozwiązań. Styl liberalny zakłada partnerstwo wychowawcy i wychowanka, swego rodzaju dwupodmiotowość działań edukacyjnych. Tak rozumie zadania edukacji aksjologicznej np. Wiesław Andrukowicz, który reprezentuje pogląd, że może być ona „również odkryciem i doświadczeniem własnych wartości podmiotów tego procesu”. Autor jednocześnie ustosunkowuje się do podstaw tradycyjnego wychowania, opartych na triadzie Platona: „To nie recepcja jakiejś mitycznej prawdy, dobra i piękna tworzy człowieka, lecz człowiek tworzy się w konkretnych relacjach do tego, co prawdziwe i fałszywe, dobre i złe, piękne i brzydkie zarówno materialnie, jak i duchowo, obiektywnie i subiektywnie”. Istotę kształcenia autor upatruje w „twórczej percepcji własnych i cudzych potrzeb, odkrywającej to, co wspólne i różne, to, co wynika z własnego wyboru i z konieczności, jak i to, co dobrze rozpoznane, zrozumiałe, respektowane, zaakceptowane, jak i nierozpoznane, niezrozumiałe, nierespektowane, niezaakceptowane”. W tej propozycji zauważyć można prostą dwuetapowość całego procesu: odkrywanie wartości i ich realizacja. Istotne jest także to, że nie zakłada się recepcji z góry ustalonej grupy wartości, ale odwołuje się do potrzeb osobistych człowieka i potrzeb środowiska (rodzinnego, szkolnego, lokalnego, narodowego czy globalnego), w którym jednostka żyje i funkcjonuje. Jak podsumowuje swoje rozważania autor, istotą kształcenia byłoby „kształtowanie jednostkowego życia według inter-

³⁵³ Henryk Borowski, *Wartość jako przeżycie...*, op. cit., s. 176.

podmiotowych wartości i odkrywanie oraz realizacja wartości według jednostkowego życia”.³⁵⁴ Jest to *de facto* podejście indywidualistyczne, spychające na bok socjalizujące cele wychowania.

Oprócz wskazanych wcześniej stylów wychowania można zauważyć też istnienie stylu pośredniego, który jest także efektem niezadowolenia z dotychczasowej edukacji, ale jednocześnie nie proponuje radykalnych zmian w tym zakresie. W roku 1984 Irena Wojnar pisała: „Sporo już osiągnięto – z lepszymi czy gorszymi rezultatami – w zakresie wyrabiania sprawności i umiejętności, przekazywania wiadomości, co często bywa utożsamiane z kształceniem umysłowym; wciąż jednak budzi niepokój ten aspekt procesu edukacyjnego, który wiąże się z aktywizacją sił duchowych, postaw moralnych, wrażliwości, wyobraźni człowieka”.³⁵⁵ W późniejszej pracy autorka stara się znaleźć inny niż dotychczas, powszechny sposób dotarcia do młodego człowieka: „przed edukacją [moralno-społeczną – G. Ż.] staje dziś pilna potrzeba inspirowania wzorców afirmatywnych, upowszechniania wartości wzmacniających zaufanie do człowieka jako osoby wrażliwej, myślącej i zdolnej do porozumienia z innymi”. Píše też o „wyzwalaniu dobra, a więc pobudzaniu postaw i zachowań prospołecznych, kultury uczuć, szacunku dla osób słabszych, kształcenia altruizmu i empatii”. Autorka zauważa z aprobatą, że zmienia się również postrzeganie priorytetów w edukacji aksjologicznej. Następuje bowiem odchodzenie od tradycyjnej hierarchii wartości na rzecz „sposobu rozumienia, interpretowania oraz przestrzegania i urzeczywistniania wartości, a także kształtowania podmiotowych kompetencji wychowanków w tym zakresie”.³⁵⁶

Wychowawca nie stoi już w centrum całego procesu, jest raczej przewodnikiem czy animatorem, który więcej rozumie, zna drogę ze względu na swoją wiedzę i doświadczenie, ale jej nie narzuca. Za to „inspiruje”, „wyzwala” coś w młodym człowieku, do czegoś go „pobudza”, także „kształci” i „upowszechnia” wartości, ku którym powinien podążać. Innymi słowy, służy wychowankowi swoją pomocą w procesie dochodzenia do dojrzałości.

Rozwiązanie kompromisowe na zasadzie złotego środka stara się także odnaleźć Bogusław Śliwerski, rozpatrując dyrektywne (tzn. bez-

³⁵⁴ Wiesław Andrukowicz, *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. Kazimierz Denek, Franciszek Bereźnicki, Janina Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2000, s. 103.

³⁵⁵ Irena Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984, s. 9.

³⁵⁶ Eadem, *Aktualne procesy...*, *op. cit.*, s. 24.

pośrednie działania wychowawcy, mające na celu dokonanie zmian u wychowanka) i niedyrektywne (tzn. jedynie działania pomocnicze względem wychowanka, który we własnym zakresie ma dokonywać zmian) podejście do wychowania. Zwraca uwagę na fakt, że niezależnie od przyjętego modelu trzeba odpowiedzieć na pytanie, „dla jakich wartości i celów zamierzamy to uczynić”. Nie można oprzeć swoich działań wychowawczych jedynie na wierze w możliwości samorozwoju wychowanka. Potrzebne jest celowe i świadome oddziaływanie wychowawcze z wykorzystaniem funkcjonalnego elementu wychowania, którym jest interakcja wychowawcza.³⁵⁷

W związku z tym wydaje się, że wzajemne oddziaływanie, nawiązanie twórczej relacji między wychowawcą a wychowankiem, skutkujące uzgadnianiem stanowisk i przekonywaniem do przyjęcia wartości, może okazać się oczekiwanym rozwiązaniem.

Rozczarowanie istnieniem dychotomicznego podziału na pedagogikę Wielkich Prawd (ortodoksyjna, fundamentalistyczna, narzucająca znaczenia i wartości, wywyższająca kulturę wysoką, deprecjonująca kulturę popularną) i „pedagogikę dryfowania” (bierna akceptacja „nowych fenomenów, tendencji i nowych form tożsamości, przy założeniu, że stanowią one naturalny rezultat zmiany społeczno-kulturowej”, ma charakter bezrefleksyjny, wysiłek pedagogiczny polega na uczeniu adaptacji) doprowadziło Zbyszka Melosika do stworzenia autorskiej propozycji opartej na dwóch kontekstach – „pierwszy z nich odnosi się do tożsamości młodego człowieka *sensu stricto*, a drugi do jego sposobu postrzegania i interpretowania współczesnej rzeczywistości”. Zawarty w dziesięciu hasłach program obejmuje następujące sfery aktywności edukacyjnej:

1. Pedagogika rdzenia tożsamości.
2. Pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowanie poczucia własnej wartości.
3. Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu.
4. Pedagogika trwałych relacji międzyludzkich.
5. Pedagogika szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej.
6. Pedagogika szacunku dla różnicy i odmienności.
7. Pedagogika walki z konkretną nieadekwatnością świata.
8. Pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów „twarzą w twarz”.

³⁵⁷ Bogusław Śliwerski, *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9–10, s. 25.

9. Pedagogika szacunku dla (czytania i gromadzenia) książek oraz biblioteki.
10. Pedagogika koncentracji uwagi i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania.

Propozycja pedagogiczna Zbyszka Melosika opiera się na wnioskach zawartych w książce *Kultura popularna...* i, zdaniem autora, „stanowi być może konstruktywną odpowiedź na wieloznaczność tego świata”. Uwzględnia zarówno wartości popkultury, z którą utożsamia się młodzież, jak i postulaty zachowania ciągłości kultury Zachodu.³⁵⁸

Ogólne style edukacji aksjologicznej konkretyzują się w nauczaniu szkolnym, w trakcie realizacji treści programowych. Podobny do wcześniejszego punkt widzenia reprezentuje Barbara Myrdzik, tyle że w odniesieniu do edukacji polonistycznej. Pisząc o wartościach odkrywanych i narzucanych, przybliży dwa stanowiska w myśleniu o edukacji – model permissywny i model autorytarny. Pierwsze z nich traktuje człowieka jako niepowtarzalną osobowość, która z racji przysługującej jej wolności jest w stanie samodzielnie odkrywać i przyswajać wartości. Rola nauczyciela polega na takim pokierowaniu „procesami poznawania i wartościowania, by [uczeń – G. Ż.] mógł zdobywać wiedzę o wartościach, a następnie je aktualizować i realizować”. Nauczyciel ma wspierać ucznia w samodzielnym dochodzeniu do wartości, w ich aktywnym odkrywaniu, a następnie prezentowaniu własnego stanowiska w formie wypowiedzi czy głosu w dyskusji. Zwolennicy drugiego ze wspomnianych stanowisk są przekonani, że rola nauczyciela polega na przekazaniu wychowankowi gotowej wiedzy o wartościach, w tym przypadku – wartościach dzieła literackiego, która została wcześniej zweryfikowana i zaakceptowana przez odpowiednie autorytety. Narzucane w ten sposób wartości są w niewielkim stopniu lub w ogóle nie są przyswajane przez uczniów. Autorka nie rozstrzyga jednoznacznie dylematów, które pojawiają się u nauczyciela. Jest jednak przekonana, że „potrzebne są decyzje dorosłego, gdyż uczniowie nie są przygotowani do rozumienia trudnego dzieła literackiego i wartości w nim uobecnionych”. Poruszanie się w materii dotychczas nieznannej wymaga zdania się, przynajmniej w pewnym stopniu, na autorytet. Odgórnie ustalany jest sam zestaw, czyli kanon lektur szkolnych, który stanowi swego rodzaju – jak to określa Edward Balcerzan – „przymus aksjologiczny”³⁵⁹,

³⁵⁸ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, op. cit., s. 455–461.

³⁵⁹ Edward Balcerzan, *Przymusy aksjologiczne*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach*

czyli – jak pisze Barbara Myrdzik – „uogólnienie doświadczenia, obcowania z dziełami, potwierdzonego przez tradycję”.³⁶⁰

A zatem i w tym przypadku najważniejszy wydaje się twórczy kontakt ucznia i nauczyciela, wspólne odkrywanie i dochodzenie do wartości, które mogą okazać się istotne w życiu tak ucznia, jak nauczyciela. Opowiedzenie się nauczyciela po którejś ze stron, za konkretnym sposobem dochodzenia do wartości, w znacznym stopniu determinuje dobór odpowiedniej metody nauczania. Należy tu szczególnie podkreślić znaczenie metod aktywizujących. Dzięki nim uczeń ma możliwość, na podstawie podanego materiału nauczania, dokonać własnej oceny faktów i postaci literackich oraz odkryć w utworze literackim te wartości, które są mu najbliższe i najważniejsze w jego życiu. Podobnie rzecz się ma z nauczaniem historii, gdzie ocenie i wartościowaniu podlegają nie tylko fakty, ale także konkretni bohaterowie i ich decyzje. Biografie bohaterów historycznych, w tym także zwykłych uczestników wydarzeń, mogą stanowić ważny dla ucznia materiał do odkrywania wartości i tworzenia wzorców osobowych. A trzeba dodać, że w specyfikę okresu dorastania wpisane jest poszukiwanie autorytetów, wzorców osobowych i związanych z nimi wartości. Chodzi o postaci darzone szacunkiem i uznaniem, które młody człowiek mógłby w jakimś stopniu naśladować, które pomogłyby mu odszukać lub sprecyzować życiowe cele, na jakich mógłby oprzeć pracę nad sobą.

Podane tu jedynie przykładowe stanowiska w kwestii stylu wychowania obrazują dyskurs, który toczy się w Polsce na ten temat od kilkudziesięciu lat. Stanowiska biegunowo skrajne, które odzwierciedlają poglądy konserwatywne i liberalne na edukację, próbuje się przełamać – jak czynią to Irena Wojnar, Bogusław Śliwerski i Barbara Myrdzik – propozycjami kompromisowymi, stanowiącymi próbę wyjścia z impasu, który powstaje w sytuacji ścierania się diametralnie różnych poglądów. Pozostające ze sobą obecnie w konflikcie style edukacji aksjologicznej, wywodzące się z różnych ideologii, są jednocześnie przejawem skądinąd potrzebnego pluralizmu w życiu publicznym, ale zarazem symptomem braku spójnego przekazu dla młodego pokolenia, co rodzi dylematy młodzieży dotyczące wyboru właściwej drogi życiowej. A jest

literackich, red. Stefan Sawicki, Władysław Panas, Lublin 1986, s. 261–263.

³⁶⁰ Barbara Myrdzik, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego*, [w:] eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 358–361.

to sprawa niezwykle istotna dla człowieka w okresie dorastania i być może obserwowane na co dzień przeciągające się w czasie osiąganie dojrzałości psychicznej i społecznej młodych ludzi ma swoją przyczynę także tutaj.

Przy tej okazji nie można pominąć faktu, że składająca się z różnych przedmiotów edukacja szkolna realizuje w mniejszym lub większym stopniu określone wartości, np. wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne – wartości estetyczne; wychowanie fizyczne – wartości witalne; zajęcia wychowawcze, religia, literatura czy historia – wartości moralne; biologia, fizyka, chemia czy matematyka – wartości poznawcze.

Warto też zwrócić uwagę na to, że szkoła, nauczyciele i wychowawcy mają do wypełnienia – jak piszą Teresa Zubrzycka-Maciąg i Danuta Wosik-Kawala – dwa zadania w zakresie edukacji aksjologicznej: stymulowanie młodzieży do „świadomego budowania własnego systemu wartości” oraz ukazanie wychowankom wartości uniwersalnych. Kształtowanie świata wartości intensywnie dokonuje się w okresie dojrzewania, kiedy to młodzi ludzie „poszukują doświadczeń, chłoną nowe poglądy i idee, bronią swoich poglądów oraz krytycznie odnoszą się do otoczenia”.³⁶¹

Podsumowując te rozważania, można zauważyć, że skuteczność poczynań edukacyjnych nadaje sens wspólnej pracy uczniów i nauczycieli. Efekty tej pracy są uwarunkowane wieloma czynnikami, np. precyzyjne formułowanie celów, które zamierza się osiągnąć, oraz wytrwałe działanie na rzecz uzyskania określonej zmiany. Rezultaty takiej naszej celowej działalności – jak pisze Kazimierz Denek – można poddawać kontroli i ocenie „jedynie przez odwołanie się do jasno określonych wartości i celów”.³⁶² Oprócz wskazanych tu czynników istnieją jeszcze inne, które są ważne z punktu widzenia efektywności edukacji w ogóle, a należą do nich: cel wychowawczy, wartości wychowanka, wartości wychowawcy oraz metoda wychowawcza.³⁶³ Zgodność wychowawcy i wychowanka w kwestii wartości, możliwość odwoływania się do wartości wspólnych znacznie ułatwia – albo też w ogóle umożliwia – pracę obu stronom nad osiągnięciem założonego celu wychowawczego. Wtedy dobór odpowiedniej metody pozostaje sprawą niemal techniczną.

³⁶¹ Teresa Zubrzycka-Maciąg, Danuta Wosik-Kawala, *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Lublin 2012, s. 106.

³⁶² Kazimierz Denek, *Wartości i cele...*, *op. cit.*, s. 6.

³⁶³ *Wielka ilustrowana encyklopedia...*, *op. cit.*, s. 217.

2.2. Sytuacja wychowawcza

Ukazywaniu wartości, z jednej strony, oraz ich odkrywaniu i przyswajaniu, z drugiej, służy – niezależnie od przyjętego stylu wychowania – sytuacja wychowawcza. Potrzeba celowego organizowania zajęć dydaktyczno-wychowawczych, aby uczeń miał okazję do kontaktu z wartościami, budzi pewne kontrowersje. Pojawiają się bowiem głosy aprobujące tę formę pracy wychowawczej, ale także i te kontestujące potrzebę celowego organizowania sytuacji, umożliwiających poznanie i zaakceptowanie przez wychowanka określonych wartości.

Zwolennikiem tworzenia sytuacji wychowawczych jest Kazimierz Sośnicki, który w książce *Teoria środków wychowania* zwraca uwagę na dwojakiego rodzaju sytuacje – wychowawcze i obojętne dla wychowania. Przez pojęcie sytuacji rozumie „ogół bodźców działających na nasz organizm i powodujących świadome przeżycia i zmiany w naszej psychice”. Różnorodność bodźców sprawia, że zmiany w naszej psychice mogą mieć różny charakter i jako takie wpływają na niejednorodność naszego postępowania. Autor wyróżnia sytuacje zwyczajne, tzn. zdarzające się cyklicznie w naszym codziennym życiu, znane nam, oraz takie, które „wymagają od nas zmiany jakiegoś naszego myślenia, a więc zmian o charakterze intelektualnym”. Trzeci rodzaj sytuacji polega na tym, że ich głównym zamierzeniem jest powodowanie w nas „nowych uczuć, dążeń, decyzji”, tzn. wywoływanie zmian „w naszych przeżyciach uczuciowo-wolicjonalnych i w odpowiednim naszym działaniu”. Drugi i trzeci rodzaj sytuacji badacz określa jako „sytuacje pedagogiczne”, czyli tworzone celowo, aby osiągnąć u wychowanków zamierzony efekt. Może kłaść nacisk na pobudzanie procesów uczenia się, wtedy sytuacje mają charakter dydaktyczny, oraz na takie, w których mają przeważać pierwiastki „pobudzające czynniki uczuciowe i wolę”, i wtedy mówimy o wychowawczym charakterze tych sytuacji.³⁶⁴

W koncepcji Władysława Cichonia pojęcie sytuacji wychowawczej obejmuje wychowanka, wychowawcę oraz zachodzącą między nimi relację, a także okoliczności, w jakich do takiego spotkania dochodzi. Sytuacja wychowawcza stanowi nie tylko „konkretne, realne podłoże [procesu wychowania – G. Ż.], ale nadto jest czynnikiem współkształtującym faktyczny efekt procesów wychowawczych”.³⁶⁵ Sytuację wy-

³⁶⁴ Kazimierz Sośnicki, *Teoria...*, *op. cit.*, s. 9–11.

³⁶⁵ Władysław Cichoń, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 116.

chowawczą tworzy się w określonym celu, który wpływa zarówno na relację między wychowankiem a wychowawcą, jak i na wybór metod postępowania.

Podobne stanowisko zajmuje Urszula Ostrowska. Twierdzi ona, że „uzasadnione ze wszech miar jest stwarzanie takich sytuacji, których podstawą jest autentyczne obcowanie z wartościami, zdążanie ku wartościom, życie wśród wartości, kontakt uczniów z wartościowymi ludźmi, mającymi dzięki temu sposobność do krystalizowania swojej wrażliwości aksjologicznej”.³⁶⁶ Sytuacja wychowawcza nie może i nie musi być organizowana w sposób sztuczny, nieautentyczny, powinna przede wszystkim wzbudzać zainteresowanie wychowanków, pobudzać ich emocje i chęć przeżycia czegoś autentycznego.

Krystyna Chałas podkreśla wspomniany wyżej naturalny charakter sytuacji wychowawczej, twierdzi, że jej treść stanowią „wartości zawarte w obiektywnej rzeczywistości: przyrodzie, wytworach kultury, postawach, zachowaniach, działaniach człowieka”.³⁶⁷ Rola nauczycieli i rodziców polegać by miała na tym, jak sądzę, aby te sytuacje w obiektywnym świecie wyszukiwać, wprowadzać w nie dzieci/wychowanków i pomagać, jeśli zajdzie taka potrzeba, w odkrywaniu wartości z tą sytuacją związanych. Autorka zwraca również uwagę na znaczenie składających się na jednostkowe doświadczenie życiowe sytuacji przypadkowych, które mogą być również wykorzystane w całym procesie z korzyścią dla wychowanka. Posiadają zazwyczaj większą moc oddziaływania niż sytuacje planowane, często stają się źródłem „retrospektywnej oceny własnego postępowania”, skutecznie kierują postrzeganiem świata i wynikającą z tego aktywność ku wartościom moralnym.³⁶⁸

Pojawiają się jednak głosy negujące potrzebę organizowania zajęć poświęconych wartościom i wartościowym ludziom. Dość odosobnione stanowisko reprezentuje Andrzej W. Janke, który uważa na przykład, że dotarcie do młodego pokolenia powinno wyglądać zgoła inaczej. Jest przekonany, że w czasach współczesnych koncepcje wychowania zakładające edukowanie pod kierunkiem nauczyciela powinny zostać zastąpione przez takie, które są oparte na swego rodzaju partnerstwie, na „byciu z dzieckiem” i „wartościowym spotykaniu się z nim”. Jest prze-

³⁶⁶ Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy...*, *op. cit.*, s. 396.

³⁶⁷ Krystyna Chałas, *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Warszawa 2012, s. 156.

³⁶⁸ Eadem, *Moc wychowawcza...*, *op. cit.*, s. 42–45 i 171–177.

ciwny stwarzaniu sytuacji wychowawczych, w których dziecko jest niejako manipulowane, co przeczy idei dobra wspólnego. Autor postuluje w zamian, aby „kontynuować wysiłki w kierunku opracowania podstaw teoretycznych pedagogicznej wizji człowieka wychowywanego, która uwzględni jego naturalną potrzebę i skłonność do współdziałania z innymi”.³⁶⁹

Propozycja ta nie wyklucza istnienia dwóch odrębnych kategorii: człowieka wychowującego i człowieka wychowywanego, jednak punkt ciężkości został w niej przeniesiony na autonomię jednostki, która stanowi w tym przypadku wartość nadrzędną. Całość zaś opiera się na traktowaniu człowieka jako jednostki społecznej, potrzebującej do życia innych osób i gotowej do współpracy w ramach rodziny, grupy rówieśniczej, zawodowej czy narodowej dla pożytku własnego i innych ludzi. Wychowanek autonomicznie decyduje o tym, co stanowi dla niego wartość, a konsekwencją tej decyzji jest wewnętrzne ponaglenie do działania, do wcielenia wartości we własne życie. Rola wychowawcy sprowadza się w zasadzie do pewnych propozycji, np. wyboru z całości dziedzictwa kulturowego oraz zgodnego ze sztuką nauczania zaprezentowania tych treści, które są nośnikiem wartości i jednocześnie mogą – w jego opinii – w pewien sposób wpłynąć na sposób postrzegania świata przez ucznia.

Broniąc stanowiska mówiącego o potrzebie celowego organizowania sytuacji wychowawczych, należy stwierdzić, że stwarzanie tego rodzaju warunków edukacyjnych jest właściwie wpisane już w rolę szkoły i nauczyciela. Może się to odbywać w czasie lekcji, ale z pewnością lepszą okazję stanowią niestandardowe zajęcia poza szkołą, np. w muzeum.

Sytuacje wychowawcze mogą tworzyć nie tylko instytucje edukacyjne w szerokim znaczeniu tego pojęcia, ale też np. rodzice, biorąc wspólnie z dziećmi udział w uroczystościach religijnych, patriotycznych, zawodach sportowych, rekonstrukcjach historycznych czy innych wydarzeniach, angażując się razem z dziećmi w różne akcje charytatywne czy zwiedzając jakąś tematyczną wystawę w muzeum. Emocje pojawiające się na gruncie oddziaływania rodziny są niezbędne, aby edukacja aksjologiczna mogła przynosić oczekiwane efekty. Nawet po

³⁶⁹ Andrzej W. Janke, *Wizja człowieka współdziałającego – pedagogiczna perspektywa przeobrażeń w stosunkach rodziny i szkoły*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. Franciszek Adamski, Andrzej M. de Tchorzewski, Kraków 1999, s. 144.

latach ludzie wspominają ważne doświadczenia z czasów dzieciństwa czy młodości właśnie dzięki emocjom, które ułatwiły utrwalenie się wspomnień. Przykład takiego wpływu emocji możemy znaleźć w *Poemacie o mieście Lublinie* Józefa Czechowicza: „Porzuć mury dobrze ci znane z czasów, [...] gdy zachwyconymi oczyma patrzyłeś na tłumne procesje Bożego Ciała, gdy każda noc wigilijna była bardziej srebrna niż w bajkach”.

Konsekwencją inicjowania sytuacji wychowawczej jest konieczność wypełnienia jej odpowiednim działaniem. Najlepiej – jak pokazuje chociażby powyższy przykład – służy temu „uczenie się przez przeżywanie”, które daje szansę na pojawienie się doświadczenia wiążącego fakty i emocje, wpływającego nie tylko na trwałość wiedzy, ale również pozwalającego na rozwój aksjologiczny. Za sytuację wychowawczą można uznać np. obejrzenie filmu dokumentalnego lub fabularnego, przedstawienia teatralnego, lekturę utworu literackiego, wizytę w muzeum, wolontariat w hospicjum lub w domu opieki. W każdej z tych sytuacji ważne jest oddziaływanie emocjonalne, które może skłonić wychowanka do refleksji.

2.3. Emocje w edukacji aksjologicznej

Tak jak poznawanie i odkrywanie wartości odbywa się głównie przez kontakt emocjonalny, tak też edukacja w zakresie wartości, uwzględniając ten fakt, powinna polegać na umożliwieniu wychowankowi przeżywania wartości. Ważną zatem rolę w edukacji aksjologicznej, niezależnie od przyjętej koncepcji wychowania, odgrywają emocje, a bogactwo otaczającej nas rzeczywistości wręcz domaga się równie bogatego sposobu przekazywania wiedzy o niej. Tak jak we fragmencie rozdziału na temat sytuacji wychowawczej, tak i tutaj chcę zaznaczyć, że emocje są i powinny być obecne w każdym wymiarze edukacji aksjologicznej, chociaż świadome i celowe dążenie do jej emocjonalnego charakteru najczęściej zdaje się mieć miejsce w edukacji instytucjonalnej.

Filozofowie interesowali się emocjami co najmniej od czasów Sokratesa, początkowo jako tym – potwierdza Robert C. Solomon – co jest „szkodliwe dla rozumu”. Relacje między rozumem a emocjami przedstawiano za pomocą metafory „pana i niewolnika”, która zakłada niższy status emocji, polegający na tym, że uczucia są bardziej prymitywne, bardziej zwierzęce, mniej godne zaufania i bardziej niebezpieczne.

Z drugiej jednak strony ów niższy status emocji wynikać miał z faktu, że obie rzeczywistości są „antagonistycznymi aspektami duszy”, z których emocje były „pośledniejszym gatunkiem rozumu”. Współcześnie zwraca się jednak uwagę na poznawczy charakter emocji, które są ze swej natury intencjonalne, tzn. nakierowane na coś lub kogoś i dzięki nim można poznać stosunek podmiotu do konkretnych elementów rzeczywistości, nawet tej wyimaginowanej.³⁷⁰

Na podstawie doświadczeń płynących z praktyki pedagogicznej Karol Kotłowski twierdzi, że przyswajanie przez wychowanka obowiązujących norm etycznych dokonuje się przede wszystkim dzięki emocjonalnej ich akceptacji. Jeśli wychowawcy uda się doprowadzić do tego, aby uczeń uznawał te normy za własne, a nawet tak „jakby sam uczestniczył w ich ustanawianiu”, to będą one „pobudzały do działania i staną się warunkiem właściwie pojętej wolności”.³⁷¹

Interioryzacja norm etycznych na drodze emocjonalnego powiązania między normami etycznymi a wychowankiem stanowi *de facto* uznanie przez niego określonego systemu wartości. Ważne jest przy tym pytanie, w jaki sposób wychowawca powinien postępować i jakie treści kształcenia w tym celu wykorzystać, aby owo wiązanie wartości i emocji przyniosło jak najlepsze rezultaty.

Pedagodzy wychodzą z założenia, że eksponowanie wartości nie powinno odbywać się jedynie w formie przekazu faktograficznego, że najpełniej może się to dokonać w ramach tzw. kształcenia wielostronnego³⁷², a ściślej – w ramach uczenia się przez przeżywanie, które – jak pisze Wincenty Okoń – „polega na stwarzaniu takich sytuacji w pracy szkolnej i pozaszkolnej, w których ma miejsce wywoływanie przeżyć emocjonalnych u wychowanków pod wpływem odpowiednio eksponowanych wartości zamkniętych w dziele literackim, sztuce teatralnej, filmie, obrazie, rzeźbie, dziele architektury, utworze muzycznym lub czynie ludzkim”. Doznanie pod wpływem wartości silnych wzruszeń sprawi, że nie pozostaniemy wobec nich obojętni także

³⁷⁰ Robert C. Solomon, *Filozofia emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005, s. 19–32.

³⁷¹ Karol Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 99–100.

³⁷² Szczegółowe rozważania dotyczące koncepcji kształcenia wielostronnego można znaleźć w pracach jej twórcy, np. Wincenty Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8, idem, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Warszawa 1967; idem, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.

w swoich uczynkach, a to oznacza respekt wobec wartości oraz działania w ich obronie. Przeżywanie wartości, będące przejawem naszego do nich stosunku, jest ściśle powiązane z wartościowaniem, które w naturalny sposób prowadzi do „angażowania się i wartościowego działania”. Efekty uczenia się przez przeżywanie obejmują zarówno poznawanie faktów, jak i rozbudzanie uczuć – jak pisze Wincenty Okoń – „pozwalających młodemu człowiekowi przezwyciężyć własne postawy egoistyczne ze względu na dobro innych”. Ważnym efektem jest też „wyrobienie umiejętności wartościowania, której nie można ukształtować nawet przez największy nacisk na rozwój procesów poznawczych”.³⁷³

Władysław P. Zaczyński, nawiązując do wyżej przedstawionej teorii kształcenia wielostronnego autorstwa Wincentego Okonia, pisze m.in.: „Nie można przyswoić sobie wartości, ograniczając kontakt z nią jedynie do poznania, traktowanego nadto jako proces czysto intelektualny”. Do tego potrzebne są emocje, dzięki którym człowiek nawiązuje uczuciową relację np. z przeszłością i dzięki temu lepiej ją rozumie i zapamiętuje. Jak pisze dalej, „[teoria kształcenia wielostronnego] wskazuje na to, że cel kształcenia nie może być li tylko programem wspólnych wysiłków (i to głównie intelektualnych) nauczyciela i uczniów, że cel musi się stać dla obu zaangażowanych stron wartością, którą nie tylko trzeba, ale i warto osiągnąć”. Wcześniej jednak trzeba pracą ucznia pokierować w taki sposób, aby osiągnąć stan obustronnego zainteresowania, prowadzący z kolei do uzyskania założonych na wstępie rezultatów działań. Podmiotem aktywnym jest wychowawca aktywizujący wychowanka, celowo organizując dla niego sytuację wychowawczą opartą na przeżyciu emocjonalnym, które „jest nie tylko konieczne, ale zarazem wielorako korzystne z punktu widzenia właśnie wielostronnego rozwoju uczniów samych”.³⁷⁴ Autor zwraca też uwagę na fakt, że dzięki emocjom towarzyszącym przekazywaniu wiedzy mogą i powinny ujawnić się „różnorodne z nią związane i w niej ukryte wartości”.³⁷⁵ Dzięki takim zabiegom nauczanie będzie nieporównywalnie atrakcyjniejsze, bardziej zrozumiałe i lepiej przyswajalne. Prawidłowości te potwierdza także Urszula Ostrowska:

³⁷³ Idem, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*, op. cit., s. 203–204.

³⁷⁴ Władysław P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii kształcenia wielostronnego*, Warszawa 1990, s. 44–49.

³⁷⁵ *Ibidem*, s. 104.

„Przeżywając wartości, jednostka wiąże swoje doświadczenie z określonymi stanami rzeczywistości zewnętrznej, w której się sytuuje, gdyż jest to jej układ odniesienia”.³⁷⁶

Podobne podejście reprezentuje Czesław Majorek, który już w latach osiemdziesiątych XX wieku zwracał uwagę na przeładowanie programów szkolnych informacjami, które uczeń ma sobie przyswoić. W takiej sytuacji nauczycielowi „nie starcza już czasu, sił i inwencji na wydobycie z tych faktów wartości, które wpływają na bogacenie uczuciowego związku uczniów z narodową przeszłością, wspomagają ich rozwój emocjonalny [...], pobudzają szacunek dla godności człowieka bez względu na jego narodowość, rasę, wyznanie, stan posiadania, które – na koniec – uczą postaw patriotycznych”.³⁷⁷

Teresa Borowska, opierając się na założeniach etyki fenomenologicznej Maxa Schelera, głoszącej, że do wartości możemy dotrzeć za pośrednictwem emocji, zauważa ważny związek między emocjonalnością dzieci i młodzieży a pojawiającą się w ich życiu agresją, uzależnieniami i depresją. Autorka dochodzi do wniosku, że jedynie uporządkowanie sfery emocjonalnej młodego człowieka jako ogniwa pośredniego między jednostką a wartościami, dbałość o jej prawidłowy rozwój, pozwoli na „wzbogacanie sfery noetycznej [wychowanka], czyli rozwój u niego pożądaných wartości”. Jest to – jak określa – pierwotne i najważniejsze zadanie w pedagogice.³⁷⁸

Wielorakie korzyści, jakie mają obie strony procesu nauczania-uczenia się dzięki wykorzystaniu emocji w zajęciach dydaktycznych, przesadzają o ich niezwykle ważnej pozycji w całokształcie działań edukacyjnych. Doświadczenia życiowe oparte na przeżyciu emocjonalnym są zazwyczaj bardzo trwałe, pamiętamy o nich niezależnie od tego, czy miały one dla nas pozytywny czy negatywny charakter. Podobnie jest z emocjonalnym doświadczaniem wartości.

³⁷⁶ Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy...*, *op. cit.*, s. 405.

³⁷⁷ Czesław Majorek, *Uczenie się historii przez przeżywanie*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. idem, Warszawa 1988, s. 112.

³⁷⁸ Teresa Borowska, *Emocje wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas”, z. 2/2007, seria: Pedagogika, „Współczesne problemy edukacji XXI wieku”, red. nauk. ks. Janusz Mastalski, Danuta Krzywoń, s. 34; zob. też: *Emotion in Education*, red. Paul A. Schutz, Reinhard Pekrun, London 2007, ss. 336.

2.4. Wolność w procesie edukacji

Kategoria wolności jest jedną z podstawowych wartości kultury zachodnioeuropejskiej. Dotyczy to w sposób szczególny wychowania, bowiem, jak twierdzi Demokryt, „lepszym nauczycielem cnoty okaże się ten, kto stosuje zachętę i przekonujące słowa, niż kto stosuje prawo i przymus. W ukryciu będzie grzeszył ten, kogo tylko prawo powstrzymywało od spełnienia niegodnego uczynku”.³⁷⁹

W kulturze polskiej wolność zajmuje szczególne miejsce, m.in. ze względu na nasze doświadczenia historyczne, a zwłaszcza utratę niepodległości w czasie zaborów, drugą wojnę światową, okres PRL-u i przemiany po roku 1989. Jak twierdzi Maciej Abramowicz, wysoką pozycję wolności w naszej kulturze „potwierdza nie tylko społeczna samoocena, lecz również funkcjonujące w obiegu w krajach, tak Wschodu, jak i Zachodu, stereotypy Polski i Polaków. Umiłowanie wolności jest w nich cechą najpowszechniejszą”.³⁸⁰ Dlatego też w procesie edukacji aksjologicznej szczególną uwagę należy zwracać na wychowanie do wolności, które – jak twierdzi Tadeusz Gadacz – „jest samą istotą wychowania, gdyż wolność należy do istoty człowieka”.³⁸¹

Samo pojęcie wolności może być, rzecz jasna, różnie rozumiane, jednak filozofowie są zasadniczo zgodni w kwestii istnienia dwóch rodzajów wolności: negatywnej i pozytywnej. W wieku XX koncepcję tę rozwinęli m.in. Victor Frankl³⁸² i Isaiah Berlin.³⁸³ Pierwsza z wymienionych rodzajów wolności jest często określana jako „wolność od...”. Zakłada uwolnienie człowieka z wszelkich ograniczeń zewnętrznych, pozostawienie mu swobody działania. Jednocześnie człowiek skupia się na terażniejszości, nie posiada wyraźnego celu własnej egzystencji, brakuje mu wglądu w przyszłość. Z kolei „wolność do...”, czyli pozytywna wersja wolności, zakłada wyzwolenie się z uwarunkowań wewnętrznych, wynikających np. z popędów oraz pożądania przyjemności, a także dążenie do osiągania celów i wartości wyznaczonych perspektywicznie, ale również bez zewnętrznych nacisków.

³⁷⁹ *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu*, red. Jan Legowicz, Warszawa 1970, s. 105.

³⁸⁰ Maciej Abramowicz, *Wolność*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Lublin 1993, s. 147.

³⁸¹ Tadeusz Gadacz, *O umiejętności życia...*, *op. cit.*, s. 143.

³⁸² Zob. edycja polska: Victor E. Frankl, *Homo patiens*, *op. cit.*, s. 243.

³⁸³ Zob. Isaiah Berlin, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, wybór i opracowanie Jerzy Jedlicki, Warszawa 1991, ss. 381; zob. też: Erich Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2001.

O ile wolność negatywna ma służyć przede wszystkim jednostce do realizacji jej niekiedy egoistycznych celów, o tyle wolność pozytywna ma się przysłużyć także dobru wspólnemu, ma poprawić funkcjonowanie wspólnoty. W wychowaniu mamy więc do czynienia przede wszystkim z przygotowywaniem jednostki do podmiotowego życia w wolności w jej pozytywnym znaczeniu. Wolność człowieka objawia się m.in. w możliwości nieskrępowanego wyboru wartości.

Mimo różnic we współczesnych koncepcjach edukacji aksjologicznej istnieje punkt w miarę wspólny, a mianowicie sposób traktowania wychowanka. Właściwie wszystkie przemyślenia są zgodne, zakładają bowiem jego podmiotowość i wolność w wyborze wartości, ale i tutaj istnieje pewien element sporny, a mianowicie – rozumienie i uwarunkowania tej wolności. Stanisław Jedynak, odwołując się do historii, twierdzi co prawda, że „siła była zdecydowanie częściej stosowana niż perswazja i edukacja. Prawo i moralność w większym stopniu kłóżyło się z siłą, groźbą niż z perswazją, aksjologicznym przekonaniem”.³⁸⁴ Jednak we współczesnej cywilizacji zachodniej, w państwach demokratycznych istnieje powszechna zgoda co do tego, że pierwszeństwo zyskują działania polegające na perswazji i edukacji, a nie stosowanie siły. Pozostaje to poza wszelką wątpliwością.

Można w tym miejscu dopytać, jak podmiotowe traktowanie wychowanka wpływa na skuteczność działań edukacyjnych w zakresie interioryzacji wartości. Przypuszczam, że pedagodzy mogliby się z przekonaniem podpisać pod stwierdzeniem Kazimierza Denka, że „współczesne czasy wymagają, aby uczeń był przygotowany do wolności, gdyż dzięki temu stanie się on samodzielny i zdolny do życia bez kontroli i przymusu”.³⁸⁵

Takiemu przygotowywaniu do życia w wolności służyć może także przyzwolenie na wolność w wyborze wartości, na indywidualną, dokonaną w poczuciu własnej autonomii, ich akceptację. W związku z tym przyjrzyć się trzem stanowiskom filozoficznym w tej kwestii.

Realizacja wartości w działaniu ma przede wszystkim uwzględnić daną nam wolność: „Jeżeli człowiek jest rzeczywiście wolny – pisze Nicolai Hartmann – to musi móc się też zdecydować za albo przeciw każdej

³⁸⁴ Stanisław Jedynak, *Porządek demokratyczny...*, op. cit., s. 80; zob. też: Richard Stanley Peters, *Freedom*, [w:] idem, *Ethics and Education*, New York 1974, s. 179–208.

³⁸⁵ Kazimierz Denek, *Aksjologiczne aspekty...*, op. cit., s. 43.

wartości”. Wartości nie mogą warunkować działań człowieka, ponieważ „oznaczałoby to, że określają go tak samo, jak prawa przyrody [określają] spadający kamień. Wówczas wolność byłaby niemożliwa”.³⁸⁶ Człowiek, jeśli chce odpowiedzieć na wartości, powinien uczynić to w wolności, tylko wówczas jego reakcja ma znamiona człowieczeństwa, którego cechą konstytutywną jest właśnie wolność. Podobnie sprawa wygląda na gruncie moralności, gdzie – jak twierdzi Hartmann – pouczenie ma ograniczoną moc oddziaływania, a „człowiek jest o tyle zdolny do przyjęcia pouczenia, o ile jego własne odczucie wartości przystaje na to, czego doświadcza. Pouczenie nie może świadomości niczego narzucać, może jedynie wydobyć z niej to, co już jest w niej zawarte”.³⁸⁷ Pouczenie jako próba wpływania na wolność i aktywność jednostki jest skuteczne o tyle, o ile wcześniej przyswoiła sobie ona daną wartość i o ile pochodzące z zewnątrz słowa czy gesty mają się do czego odwołać. W przeciwnym razie pouczenie polegające na oddziaływaniu dyrektywnym zostanie odrzucone.

Także w poglądach personalisty Emmanuela Mouniera aksjologiczne „działanie zakłada wolność”. Jednak należy zwrócić uwagę na ponadjednostkowy aspekt ludzkiej aktywności w dziedzinie realizacji wartości, bowiem – jak pisze filozof – „nie ma wartościowego działania poza tym, w którym świadomość każdego z nas, nawet stojącego na uboczu, dojrzewa poprzez wspólną świadomość i cały dramat naszej epoki”.³⁸⁸ Nasza osobista wolność wpisana jest bowiem w wolność wspólnoty, która stanowi pewną instancję weryfikującą wartościowość naszych starań albo też – jak to określił Mounier – naszego „służenia wartościom”.

Problem wolności w urzeczywistnianiu wartości podejmuje też Józef Tischner, pisząc o niej w kontekście naszego myślenia o wartościach. Wysokość wartości w hierarchii wpływa na stopień naszej jej akceptacji – „im wyższa wartość, tym większa swoboda jej uznania”. Wolność w wyborze wartości sama jest wartością – wartością wolności. Jak twierdzi dalej autor, „cały urok świata wartości bierze się zapewne stąd, że nic z tego świata nie narzuca się nam przemocą. Niemniej dzięki wartościom czujemy niewyraźnie, że jeśli tego świata nie uznajemy, możemy ulec jakiejś przemocy”.³⁸⁹

³⁸⁶ Nicolai Hartmann, *Najważniejsze problemy etyki*, „Znak” 1974, nr 11, s. 1451.

³⁸⁷ Idem, *Wprowadzenie do filozofii...*, *op. cit.*, s. 182.

³⁸⁸ Emmanuel Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmu oraz wybór innych prac*, Warszawa 1964, s. 92.

³⁸⁹ Józef Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 511.

Unikanie wartości bynajmniej nie czyni człowieka wolnym. Człowiek, próbując w imię wolności, na własną rękę tworzyć świat bez wartości, może mimowolnie zacząć poddawać się przemocy, a powstającą wokół niego pustkę wypełnią wtedy wzorce i idee z tej przemocy wyrosłe.

Kazimierz Denek pisze o konkretnych zjawiskach, które stanowią cenę, jaką ludzkość płaci za „porzucenie w edukacji i poza nią busoli aksjologicznej w postaci wartości”, a są to ogromnych rozmiarów patologie społeczne. Można tu wymienić tylko niektóre z nich, np. chamstwo, arogancja, niechlujstwo, pijaństwo, narkomania, rozboje, kradzież, głupota, kłamstwo czy ksenofobia, brutalizacja życia, kryzys świadomości, zanik *sacrum* i ekspansja *profanum*, a także „niewrażliwość na piękno zawarte w przyrodzie, dziełach kultury i sztuki oraz wytworach pracy ludzkiej”.³⁹⁰

Rugowanie wartości z życia jednostki i z życia społecznego staje się zaproszeniem dla tych wszystkich zjawisk, z którymi edukacja stara się od niepamiętnych czasów walczyć. Wartości – rozumiane tradycyjnie jako to, co ważne i dobre – ustępują miejsca temu, co posiada znak zgoła przeciwny.

Wolność w kwestii urzeczywistniania wartości jest wyjaśniana przez każdego z trzech myślicieli w różnych aspektach. Według Nicolaia Hartmanna mamy możliwość, by pozytywnie odpowiedzieć na wartości lub nie, to jest sprawa wyłącznie jednostki, która o tym decyduje, ponieważ w przeciwnym razie nie można by było w ogóle mówić o wolności. Nicolai Hartmann nie zapomina jednak o kulturowym uwarunkowaniu ludzkiego myślenia i dostępnych dla człowieka wartości. Emmanuel Mounier akcentuje wspólnotowy wymiar wyboru wartości – powinniśmy wybierać tylko te, które służą realizacji celów ponadjednostkowych, ponieważ nasza osobista wolność umieszczona jest niejako wewnątrz wolności, która przysługuje wspólnocie. Józef Tischner z kolei uważa, że, co prawda, w pełni przysługuje nam prawo wolności w wybieraniu wartości, jednak odcinanie się człowieka od świata wartości nie oznacza, że jest on wolny. Wprost przeciwnie, pustkę po wartościach powoli wypełni przemoc, antywartości. Z perspektywy edukacji aksjologicznej najbardziej klarowne wydaje się stanowisko Józefa Tischnera, który dając przyzwolenie na autonomiczny wybór, ostrzega jednocześnie przed konsekwencjami wypierania wartości z naszego osobistego i wspólnotowego życia.

³⁹⁰ Kazimierz Denek, *O paradygmat wartości...*, *op. cit.*, s. 98–99.

Naturalne prawo człowieka do korzystania ze świata wartości dostrzegają nie tylko filozofowie. Temat bliski jest także osobom na co dzień zajmującym się praktyką i teorią edukacji. W tym celu zaprezentuję krótko dwa ujęcia problemu wolności wychowanka w procesie edukacji. Wartości, które skłaniają nas do sformułowania i realizacji określonego celu wychowawczego, nie mogą być *a priori* negowane przez wychowanka. Wręcz przeciwnie, mają moc sprawczą tylko wtedy, gdy – jak pisze Władysław Zaczyński – „ukryte w celu wartości są nie tylko dostrzeżone, ale uznane za ważne dla realizatora”. Jeśli uczeń nie będzie akceptował tych wartości, to efekt działań wychowawczych będzie polegał na tym, że „obserwowane [u niego – G. Ż.] zmiany mogą mieć jedynie postać dobrze maskowanych pozorów”. Niczego nie osiągniemy wbrew woli dziecka. Autor widzi możliwość przełamania sytuacji, w której cel zostaje odrzucony ze względu na „uwikłaną w nim wartość [...] nie w technikach operacjonalizacji, ale w ukazywaniu wartości nadających celom ów poszukiwany sens”, a także w odpowiednim motywowaniu wychowanków do pracy.³⁹¹

Podstawowy warunek realizacji wartości w życiu wychowanka stanowi uprzednie jej całkowicie dobrowolne uznanie i przyjęcie. Jakakolwiek próba narzucenia wartości kończy się zazwyczaj markowaniem postępowania według tej wartości, podczas gdy tak naprawdę dominuje zupełnie coś innego. Autentyczne przyjęcie wartości można osiągnąć dzięki odpowiedniej argumentacji oraz takiemu postępowaniu, aby wychowanek dostrzegł możliwość zbliżenia się dzięki temu do swojego osobistego celu. Jak widać, w kwestii relacji między wolnością a wartościami jedynie indywidualne i podmiotowe traktowanie wychowanka może przynieść spodziewane rezultaty.

Problematyka wolności w wyborze i akceptacji wartości bliska jest także Katarzynie Olbrycht. Dokonując pewnej diagnozy praktyki edukacyjnej w zakresie wartości, autorka stawia tezę, że „wartości są wprowadzane do procesu wychowawczego głównie za pośrednictwem form, których kultywowanie ma w założeniu automatycznie doprowadzić do akceptacji ich treści – tzn. wartości, których wyostrażaniu mają służyć”. Taka metoda postępowania nie może się nikomu podobać, „wywołuje narastający bunt młodych ludzi (wychowanków, ale i wychowawców) wobec przymusu kultywowania pustych dla nich form”. Stanowisko to

³⁹¹ Władysław Zaczyński, *W sprawie antynomii celów i wartości*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2, s. 21.

potwierdza zasadę pierwszeństwa wolności jednostki nad wartościami, których przekazywanie w sposób wręcz zmuszający do ich akceptacji kończy się zrozumiałym w tej sytuacji sprzeciwem środowiska edukacyjnego, czyli obu stron tego procesu.

Autorka nie pozostawia nas samych z tym problemem, podając jednocześnie trzy warunki, jakie należy spełnić, aby wprowadzanie ucznia w świat wartości było skuteczne. Po pierwsze, powinno zaistnieć intelektualne zrozumienie wartości i jej akceptacja, opierająca się na poznaniu rozumowym. Po drugie, wokół wartości należy wytworzyć aprobującą atmosferę emocjonalną, czemu pomocna może być kultura symboliczna. Trzecim warunkiem jest podejmowanie wyborów i działań będących konsekwencją tychże wyborów na rzecz realizacji danej wartości.³⁹²

Można się jedynie spierać o kolejność zaistnienia tych warunków, bo, jak wynika z dotychczasowych rozważań, należałoby raczej dać pierwszeństwo emocjom, dzięki którym poznajemy wartości. Potem przychodzi czas na element intelektualny, na refleksję, która może, aczkolwiek nie musi, stać się podstawą do wdrażania tych wartości w jednostkowe życie.

Wymiernym wskaźnikiem sposobu traktowania wychowanka – w rodzinie lub w instytucji kształcąco-wychowawczej – jest rodzaj interakcji, która zachodzi w procesie edukacji aksjologicznej. Można wskazać dwa podstawowe sposoby wdrażania wychowanka do wartości. Pierwszy to perswazja pośrednia, która polega na przekonywaniu go do zajęcia określonej postawy lub do jakiegoś działania za pomocą odpowiednio dobranych argumentów i innych użytecznych środków w zależności od sytuacji. Wychowanek ma świadomość, że rodzic czy nauczyciel chce go do czegoś nakłonić, ale decyzję może podjąć w poczuciu wolności. Drugi sposób – perswazja bezpośrednia – polega na przekazywaniu treści wychowawczych za pomocą poleceń kierowanych do wychowanka. O ile w pierwszym etapie rozwoju moralnego są one uzasadnione, o tyle już na etapie heteronomii czy wczesnej autonomii wywołują bunt wychowanka, któremu w ten sposób odbiera się możliwość decydowania w wolności. A zatem prawidłowo zastosowana perswazja spełnia warunki skuteczności połączonej z osiągnięciem dobra jednostki, która może się rozwijać i w poczuciu wolności podążać w kierunku osiągnięcia dojrzałości.

³⁹² Katarzyna Olbrycht, *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 2, s. 27.

3. Kultura masowa w edukacji aksjologicznej

W kontekście kultury rozumianej jako komunikacja nie sposób nie wspomnieć o zjawisku kultury masowej, często nazywanej też kulturą popularną, z charakterystycznym dla niego szerokim zasięgiem oddziaływania i niewyrafinowaną intelektualnie treścią przekazu. Szczególnie prosta stała się komunikacja w czasach współczesnych. Marschall McLuhan, twórca pojęcia „globalna wioska”, autor książki *Galaktyka Gutenberga*³⁹³, uważał, że dzięki obecnym na masową skalę mediom elektronicznym stał się możliwy natychmiastowy przepływ informacji. Dzięki temu życie na Ziemi upodobniło się do życia w niewielkiej społeczności lokalnej z różnymi tego konsekwencjami. Zaliczyć do nich można na przykład upowszechnianie różnych standardów życia i zachowania, kontrolowanie innych społeczności, poczucie udziału jednostki w najważniejszych światowych wydarzeniach oraz niespotykaną dotąd na taką skalę wymianę i współpracę międzynarodową czy rozwijającą się na różnych poziomach dyplomację kulturalną. Idea globalnej wioski odżyła z końcem XX wieku wraz z masowym upowszechnieniem się internetu. Łatwy i szybki dostęp do wytworów kultury tworzy jej nową jakość.

Początków kultury masowej w dzisiejszym znaczeniu tego zjawiska, tzn. adresowanej do szerokiej publiczności, można się doszukiwać u progu wieku XIX na zachodzie Europy, kiedy to rewolucja przemysłowa zmieniła dotychczasowy obraz życia miasta. Wokół powstających fabryk rosły osiedla robotnicze, których mieszkańcy mieli możliwość realizacji swoich potrzeb kulturalnych dzięki rodzącemu się także wówczas przemysłowi rozrywkowemu. W wieku XX można już mówić o powszechności środków masowej komunikacji, które zdecydowanie wpłynęły na dostęp do kultury jeszcze większych mas społeczeństwa, często określanego obecnie mianem społeczeństwa konsumpcji.

Antonina Kłoskowska zwraca właśnie uwagę przede wszystkim na zasięg oddziaływania: „O kulturze masowej można mówić wtedy, gdy identyczne treści i analogiczne elementy kultury są w zbliżonym czasie przedmiotem recepcji wielkich mas ludzi”. Autorka twierdzi, że kultura masowa jest niejako stworzona do szerokiego rozpowszechniania z dwóch co najmniej powodów: „do rozpowszechniania nadaje się każda treść, która daje się sprzedać” (wariant komercyjny), kultura masowa

³⁹³ Marschall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, Toronto 1962.

stanowi „doniosłe narzędzie społecznego wpływu” (wariant propagandowo-wychowawczy).³⁹⁴

Kultura masowa obecna była w życiu społecznym od dawna, ale dopiero przemiany cywilizacyjne i nowoczesne techniki emisji informacji, zwłaszcza te z dominującym przekazem obrazowym, jak telewizja czy internet, uczyniły ją nurtem dominującym w globalnej kulturze końca XX i początku XXI wieku. Jak potwierdza Zbyszko Melosik, „rzeczywistość kultury popularnej jako integralna część społeczeństwa konsumpcji zaczyna dominować w codzienności życia, zarówno młodzieży jak i dorosłych”.³⁹⁵

Produkcja artystyczna odbywa się na szeroką skalę, ma charakter komercyjny, a jej głównym celem jest generowanie zysków. Kultura staje się towarem. Wychodzi naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom przeciętnego odbiorcy, odwołuje się do przeciętnego gustu. Antonina Kłoskowska u progu lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku pisała, że kultura masowa stanowi pewien element więzi współczesnego społeczeństwa, ale warunkiem jej istnienia jest „pewna demokratyzacja wiedzy”, która sprawia, że jej członkowie reprezentują standardowy poziom.³⁹⁶ Wytworami kultury popularnej są na przykład koncerty muzyczne kierowane do szerokiego grona odbiorców, teleturnieje, kabarety, filmy komercyjne, imprezy sportowe, reklamy.

Swego rodzaju konkurencja płynąca ze strony kultury masowej dla tradycyjnych form życia społecznego sprawiła, że szybko stała się ona przedmiotem krytyki. Objawiająca się w konsumpcjonizmie hedonistyczna postawa wobec życia i jego uroków – promowana przez kulturę masową, w tym szczególnie przez telewizję i internet – oraz jej treści przyjmowane często bezwiednie tą drogą mają także znaczący wpływ na kształtowanie się systemu wartości.

Piotr Żuk uważa, że „kultura, która ma pobudzać do dalszego konsumowania i uwodzić kolejnych klientów, sprawia wrażenie pozbawionej ambicji do oświecania i edukowania szerokich kręgów społeczeństwa”.³⁹⁷

³⁹⁴ Antonina Kłoskowska, *Kultura masowa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1961 nr IV (16), s. 63–73.

³⁹⁵ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, *op. cit.*, s. 450; zob. też: Dominic Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przeł. Andrzej Burszta, Poznań 1998, ss. 227; John Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. Katarzyna Sawicka, Kraków 2010, ss. 215.

³⁹⁶ Antonina Kłoskowska, *Kultura masowa...*, *op. cit.*, s. 63–73.

³⁹⁷ Piotr Żuk, *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantyliizacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*, [w:] *Kulturowo-polityczny AVATAR? Kultura popularna jako obszar konfliktów i wzorów społecznych*, red. idem, Warszawa 2013, s. 113.

Rzeczywiście, kultura popularna, propagując określone wzorce i style życia, opowiada się za konkretnymi wartościami, które powinny funkcjonować w społeczeństwie. Edukuje w ten sposób odbiorców, wychowuje kolejne pokolenia konsumentów. Faktem jest, że wartości upowszechniane głównie przez zastosowanie komunikacji elektronicznej rzadko lub wcale nie mają ambicji wychodzących poza doraźne cele polityczne czy korporacyjne.

Antonina Kłoskowska jest przekonana, że łatwy dostęp do kultury masowej poprzez środki masowego przekazu sprawia, że tego rodzaju kulturę „mniej się ceni”. Autorka wyróżnia stanowiska krytyczne w tej kwestii, ukazujące dwa aspekty kultury masowej. Z jednej strony pojawia się krytyka elitarna, która tłumaczy niski poziom wytworów kultury masowej koniecznością dostosowania się do poziomu mas, z drugiej zaś tzw. krytyka demokratyczna, która jest przekonana, że istnieje „spisek producentów”, a jego cel stanowi „demoralizacja mas, ich gustów”, aby przez podsuwanie treści wulgarnych i niemoralnych osiągnąć wysokie zyski.³⁹⁸ Oczywiście jest, że źle to wpływa na odbiorców, powodując u nich spadek poziomu intelektualnego. Kultura masowa najczęściej kojarzona jest z konsumpcjonizmem, nadającym ton wielu dziedzinom ludzkiego życia. Bywa on najczęściej krytykowany – jak pisze Lesław Hostyński – „z punktu widzenia wartości absolutnych – czy to dobra, czy piękna”. Autor twierdzi, że dokonując z takiej pozycji negatywnego wartościowania konsumpcjonizmu, odwołujemy się do praktycznej strony naszej rzeczywistości, którą wyznacza właśnie konsumpcyjny styl życia i płynąca stąd przyjemność. Jednocześnie autor jest przekonany co do tego, że „nie można czynić z przyjemności normy moralnej ludzkości”.³⁹⁹ Te uwagi raz jeszcze potwierdzają obecność „przyjemności” w układzie wartości dominujących we współczesnej kulturze Zachodu.

W kontekście edukacji aksjologicznej nie można pominąć faktu, że środki masowej komunikacji odgrywają znaczącą rolę wychowawczą. Jak twierdzi Marian Filipak, media „wywierają wpływ na poglądy, zainteresowania, aspiracje, postawy i zachowania odbiorców i kształtowanie ładu społecznego”.⁴⁰⁰ Dzieje się tak niezależnie od tego, jakie intencje przyświecają wydawcom i dziennikarzom.

³⁹⁸ Antonina Kłoskowska, *Kultura masowa...*, op. cit., s. 63–73.

³⁹⁹ Lesław Hostyński, *Wartości w świecie konsumpcji*, Lublin 2006, s. 314.

⁴⁰⁰ Marian Filipiak, *Homo communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*, Lublin 2004, s. 129.

W ocenie kultury masowej i jej wpływu na człowieka w wymiarze jednostkowym i społecznym zazwyczaj bierze się pod uwagę podstawowe elementy układu komunikacyjnego: nadawcę (np. producent, artysta, dziennikarz, polityk), odbiorcę (np. słuchacz, widz, czytelnik, internauta, wyborca) oraz komunikat, czyli treść samego przekazu. Sprawą techniczną i w zasadzie niepodlegającą w tym przypadku wartościowaniu pozostaje medium, czyli środek masowego przekazu: telewizja, radio, internet, prasa. W tych samym kategoriach traktuje się również gatunek przekazu, nie jest bowiem istotne, czy treści upowszechnia się w postaci komiksu, powieści, piosenki, kabaretu, koncertu, filmu, słuchowiska czy zdjęcia.

3.1. Od nadawcy do odbiorcy – standardy komunikacji masowej

Ocena kultury popularnej płynąca z kręgów intelektualnych ma zazwyczaj charakter pejoratywny. Stanisław Barańczak, starając się znaleźć obiektywne kryterium jej wartościowania, jest przekonany, że nie powinno się ono odbywać na zasadzie przynależności do obiegu wysokiego czy niskiego, ale według sposobu, w jaki nadawca traktuje podmiotowość odbiorcy. Dzieła kultury mogą być adresowane do widza lub czytelnika jako istoty twórczej, samodzielnej, myślącej i zdolnej do refleksji. Jak twierdzi Barańczak, są to teksty kultury, których „projektowanie lub rzeczywiste społeczne oddziaływanie polega na ożywieniu aktywności i samodzielności umysłowej odbiorcy, na poszanowaniu jego prawa do własnego sądu, własnej decyzji i własnej oceny”. Innym, ujemnym, znakiem opatruje autor te dzieła, których wpływ „polega na tłumieniu samodzielności odbiorcy, na sprowadzaniu go do roli biernej, bezwolnej, manipulowanej z zewnątrz”. Odpowiadając na pytanie o sposób traktowania docelowego adresata działalności kulturalnej, możemy dokonać wartościowania samego dzieła.⁴⁰¹ Ważna jest więc intencja twórcy, jego zamiśl: czy chce zachęcić odbiorcę do refleksji, czy też upraszcza przekaz, oferując mu jedynie rozrywkę, prowokację.

W pewnym stopniu podobne stanowisko możemy znaleźć w stwierdzeniu Grzegorza Ptaszka w odniesieniu do świata mediów. Poznanie

⁴⁰¹ Stanisław Barańczak, *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „Twórczość” 1975, nr 7, s. 44–57.

perspektywy nadawcy ułatwi nam odkodowanie idei ukrytych w dziele i – jak się można spodziewać – także intencji nadawcy. Spojrzenie zaś z perspektywy odbiorcy pozwoli dostrzec, „na ile ten medialny obraz świata jest bliski odbiorcy i stanowi trwały element jego codziennego społeczno-kulturowego doświadczenia”.⁴⁰²

Pozwoli to z kolei – jak sądzę – na skonfrontowanie obu światów – medialnego i rzeczywistego – oraz sprawdzenie, w jakim stopniu kultura masowa, w tym masowa komunikacja, narzuca wartości i wzorce postępowania swoim odbiorcom, czy istnieje indywidualne i społeczne przyzwolenie na wcielanie tych wartości w życie konkretnych ludzi i zbiorowości.

Krystyna Skurjat zauważa, że „masowa komunikacja, często zbyt uproszczona, a mimo to popularna w szczególności wśród pasywnych odbiorców, skłania do zachowań zgodnych z intencjami nadawców medialnych przekazów, uwalnia od samodzielnego myślenia”.⁴⁰³

Zwłaszcza bierność intelektualna adresatów kultury masowej i przekazywanych przez nią wartości stanowi podstawę jej wartościowania. Człowiek – odbiorca kultury popularnej, nie może czuć się zwolniony z aktywności duchowej, z próby odczytania przewodniej idei dzieła. Niemal bezwolne i bezrefleksyjne przyjmowanie każdej obecnej tam treści stanowi problem, którego świadomość powinien mieć każdy mieszkaniec globalnej wioski. W dobrej wierze można prowokować rozmowy na temat obejrzanego wspólnie programu, filmu czy koncertu. O wartości dzieła – jak wiemy – świadczy m.in. możliwość jego wielopoziomowej interpretacji, zawsze dokonującej się w świadomości odbiorcy.

Umberto Eco widzi zagrożenia raczej nie w samej kulturze popularnej, ale w jej wykorzystywaniu do celów ideologicznych, jako środka masowej perswazji: „Niebezpieczeństwo zagrażające rozumowi lub społeczeństwu ze strony kultury popularnej nie wynika, jak to się zwykle sądzi, z powtarzalności przekazu, lecz z jawnej bądź ukrytej manipulacji kulturą popularną z powodów ideologicznych”.⁴⁰⁴

⁴⁰² Grzegorz Ptaszek, *Jak badać medialny obraz świata?*, [w:] *Medialny obraz świata. Zagadnienia teoretyczne*, red. Iwona Hofman, Danuta Kępa-Figura, Lublin 2015, s. 21.

⁴⁰³ Krystyna Skurjat, *Dialog wychowawczy. Szanse i zagrożenia*, „Kultura i Wartości” 2014, nr 3 (11), s. 136.

⁴⁰⁴ Peter Bondanella, Umberto Eco, *Semiotyka, literatura, kultura masowa*, przeł. Michał Paweł Markowski, Kraków 1997, s. 61.

W odniesieniu do relacji rynkowych sprawa nacechowania wygląda w ujęciu Eco dość podobnie. Twierdzi on, że „kultura masowa jest w przeważającej części wytwarzana przez grupy posiadające władzę ekonomiczną i działające w celu osiągnięcia zysków, zostaje ona poddana wszystkim prawom ekonomii, które rządzą produkcją, sprzedają i konsumpcją innych produktów przemysłowych”.⁴⁰⁵ Pociąga to za sobą konkretne konsekwencje, np. produkt ma się podobać, być obiektem pragnień. Ciekawe jest, co zauważa autor, że w takiej sytuacji minimalizuje się udział twórców kultury, artystów, którzy ustępują miejsca specjalistom od produkcji masowych widowisk czy marketingu. Zjawisko ideologizacji kultury podobnie postrzega Piotr Żuk, który, powołując się na opinię Frédérica Martela, pisze, że „kultura, bez względu na swój model, jest dziś polem bitwy o wpływy polityczne i dominacje takich lub innych wartości”. Odbywa się to w zasadzie na każdym poziomie, poczynając od lokalnego, a na globalnym kończąc.⁴⁰⁶

Przedmiotowe wykorzystywanie kultury do forsowania określonych wartości zaobserwowała Joanna Zajac, twierdząc, że „sztuka współczesna podlega presji ze strony różnych instancji, a nierzadko po prostu instytucji, które narzucają jej pewien system wartości”. Jako przykład podaje wszechwładną – jej zdaniem – związaną z finansowaniem kultury pozycję wydawców [można dodać, że także sponsorów komercyjnych i instytucji udzielających dotacji – G. Ż.], którzy, niezależnie od medium (książka, muzyka, teatr, film), „ostatecznie decydują o wizerunku kultury”.⁴⁰⁷

Ideologiczne przesłanie wytworów popularnych nie będzie dla odbiorcy rażące, jeśli ma on świadomość bycia przekonywanym, wie, że intencją nadawcy jest przekonanie go do zmiany poglądów, do zmiany zachowania. Czasem nawet jako podmiot, jako autonomiczna i wolna jednostka, chce być przekonywany, aby utwierdzić się we własnych sądach i opiniach lub znaleźć odpowiedź na nurtujące go problemy, spojrzeć z innej perspektywy.

⁴⁰⁵ Umberto Eco, *Apokaliptycy i dostosowani. Komunikacja masowa a teorie kultury masowej*, przeł. Piotr Salwa, Warszawa 2010, s. 83.

⁴⁰⁶ Piotr Żuk, *Homo ludens...*, *op. cit.*, s. 125; zob. też: Frédéric Martel, *Mainstream. Co podoba się wszędzie na świecie*, tłum. Karolina Sikorska, Warszawa 2011.

⁴⁰⁷ Joanna Zajac, *(Nie)czas na sztukę*, „Obyczaje – magazyn międzynarodowy” 1999, nr 3, s. 23–24.

3.2. Między nadawcą a odbiorcą – treść przekazu

Sprawą, którą przy omawianiu udziału kultury masowej w edukacji aksjologicznej należy poruszyć, jest sam komunikat, a ściślej – jego treść, tworzony po to, aby kogoś do czegoś przekonać. Ważny aspekt kultury masowej stanowi jej zorientowanie na sensację, która mocno angażuje sferę emocjonalną człowieka. Nie jest to zjawisko nowe, od wieków tłumy gromadziły się na placach, aby obejrzyć egzekucje, procesy czy bójki. Wydarzenia tego rodzaju zaczęła opisywać prasa, później stały się tematem literatury brukowej, przenikając w ten sposób do kultury. Wystarczy wspomnieć, że np. wydarzenia sportowe czy rozrywkowe od zawsze poruszają ludzkie uczucia. Idole, którzy dostarczają ludziom emocji – sportowcy, aktorzy, modelki, czasem biznesmeni czy politycy, słowem: ludzie sukcesu – w pewnym stopniu mogą zastąpić potrzeby religijne człowieka, pragnącego kontaktu z kimś pod pewnym względem doskonalszym od siebie, kimś, kogo mógłby uwielbiać, na kim mógłby się wzorować. Atrakcyjność komunikatu w kulturze masowej podtrzymuje nieustanne pojawianie się elementów ożywczych, które wpisują się w prawa wolnego rynku i rosnącej wciąż konsumpcji – nowych i jednocześnie atrakcyjnych za przyczyną urody czy sposobu bycia osób, niespodziewanych wydarzeń czy szokujących zjawisk oraz emocji wywołanych przez te wszystkie elementy.

„Pogoń za sensacją”, przypisywana środkom masowej komunikacji, polega także na wywoływaniu u odbiorcy różnego rodzaju lęków, które mają wzmacniać poczucie niepewności i tym samym pobudzać konsumpcję, podaż na dobra materialne czy usługi mające te lęki redukować. Zbyszko Melosik jest przekonany, że świadomość wszechobecnych zagrożeń stawia przed człowiekiem pytanie: „Co mnie dziś strasznego może spotkać?”. Lęki mogą być związane z potencjalnymi zagrożeniami dla całego świata, ale też mogą dotyczyć katastrof czy kataklizmów o zasięgu lokalnym. Zagrożenia czyhają zewsząd na konkretnego człowieka, powodując np. nagłą śmierć, śmiertelną chorobę czy wypadek. Dość łatwo przychodzi wywołanie lęku przed „nieadekwatnością, brakiem akceptacji i szeroko rozumianym niepowodzeniem osobistym i społecznym”. Pewna grupa lęków dotyczy „paniki moralnej”, która polega na konieczności rozstrzygnięcia dylematów związanych z problemami życia osobistego i społecznego, tak jak samotne macierzyństwo, przestępczość, imigranci.⁴⁰⁸

⁴⁰⁸ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, op. cit., s. 425–432.

Jak zauważa Umberto Eco, u progu XXI wieku kultura popularna cechuje się „wysoką redundancją przekazu”⁴⁰⁹, czyli nadwyżką informacji w stosunku do konieczności wynikającej z potrzeby jej zrozumienia. Autor jest przekonany, że społeczeństwo przemysłowe, bombardowane nadmiarem informacji, szuka w powtarzalnej i przewidywalnej kulturze popularnej swego rodzaju odpoczynku od trudów codzienności, od przyswajania coraz to nowych treści. Jak można zaobserwować, kultura masowa i reprezentujące ją gatunki przekazu wpisują się w funkcjonujące w społeczeństwie obiegowe opinie i stereotypy. Pewne treści są powtarzane w nieskończoność, dzięki czemu lepiej i głębiej utrwala się w społecznym odbiorze niż treści unikalne, intelektualnie wyrafinowane, mogące stanowić podstawę głębszej refleksji.

Ernst van den Haag zwraca uwagę na pewną prawidłowość wpływu mediów masowych na relacje międzyludzkie i kontakt jednostki z samą sobą. Podkreśla, że środki masowego przekazu nie tylko izolują człowieka od innych ludzi (jak pisze, „w istocie pogłębiają moralną izolację od innych ludzi”), ale również „od rzeczywistości i własnego ja” i, co się z tym wiąże, od własnych przeżyć, a w konsekwencji „zmniejsza się zdolność ludzi do przeżywania samego życia”. Twierdzi również, że w szczególnych przypadkach właściwa wytworom artystycznym fikcja zaczyna się mieszać z rzeczywistością, następuje odrealnienie życia, ponieważ „kultura popularna przesłania rzeczywistość, odwraca od niej i staje się przeszkodą do jej doznawania”. Wejście w świat kultury popularnej i jej wytworów powoduje nie tyle „ucieczkę od życia”, ile zatarcie granic między światem realnym i wymyślonym, w wyniku czego człowiek często traci poczucie rzeczywistości, kontakt z realnością, „wymyka się prawom życia”. Podsumowując swoje rozważania, Haag stwierdza, że „odwracając uwagę od doli człowieczej, tamując rozwój osobowości i zdolność do doświadczeń, kultura popularna zubaża życie i nie dostarcza zadowolenia”.⁴¹⁰

Inny aspekt obcowania ze światem mediów dostrzega Joanna Zająć, która jest przekonana, że „człowiek współczesny, choć tak często zupełnie pozbawiony wiary w transcendencję, jest dziś bezprzykładnie łatwowierny. [...] Środkom masowego przekazu ufamy bardziej niż

⁴⁰⁹ Peter Bondanella, Umberto Eco, *Semiotyka...*, op. cit., s. 61.

⁴¹⁰ Ernest van den Haag, *Szczęścia i nieszczęścia nie umiemy mierzyć*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, przekład i przedmowa Czesław Miłosz, Kraków 2002, s. 105–107, 118.

własnym obserwacjom i doświadczeniom”. Przyzwalamy na manipulację, biernie jej ulegamy, ponieważ – jak twierdzi autorka – sprawdzenie natłoku informacji nie jest możliwe, nie sposób się przed tym bronić. Obecnie dziennikarze, zamiast dociekaniem prawdy, zajmują się „produkowaniem myślowych stereotypów”.⁴¹¹ Nasza wiedza o naszym świecie bliższa jest komunikatom medialnym niż nam samym. Treści pojawiające się w mediach potrafią mieć większą moc niż własne przekonania, które pod presją mediów staramy się, nawet wbrew zdrowemu rozsądkowi, natychmiast weryfikować.

Zbyszko Melosik zwraca uwagę na jeszcze inny aspekt dotyczący treści kultury popularnej. W społeczeństwie konsumpcji – jak twierdzi – przestaje być istotna podstawowa dotychczas opozycja życia i śmierci. Jak twierdzi autor, „życie staje się celem samym w sobie” w dwóch kontekstach – pozytywnym i negatywnym. Pierwszy z nich polega na „maksymalizacji życia we wszelkich jego przejawach”, kiedy śmierć przestaje mieć znaczenie w obliczu uroków życia i świata. Drugi kontekst wiąże się z walką z własnymi niedoskonałościami, co skupia uwagę człowieka, odcinając go od myśli o własnej przemijalności. Tworzenie tych kontekstów przez kulturę masową potrzebne jest, aby człowiek nie musiał szukać sensu życia, ale skupiał się na jego używaniu, na korzystaniu z przyjemności, na kupowaniu coraz to nowych dóbr i usług. Takie zachowanie w sposób oczywisty przynosi wymierne korzyści finansowe rynkowi konsumpcji.⁴¹²

Można dodać, że ujawnia się tu materialistyczna – opozycyjna do dualistycznej – wizja świata i człowieka, ograniczająca wymiar ludzkiego funkcjonowania jedynie do sfery fizyczności i płynących stamtąd doznań. Ten najniższy poziom rozwoju moralnego skrywa się pod określeniami „człowiek estetyczny” (Kierkegaard), „człowiek zmysłowy” (Rarot) czy „moralność selektywna” (Stróżewski).

Zbyszko Melosik zastanawia się także nad życiem nastolatków przed czterdziestoma laty i obecnie, starając się dociec, który z nich wydaje się bardziej szczęśliwym człowiekiem. Nastolatek sprzed czterdziestu lat mógł korzystać z jednego kanału w państwowej telewizji i czytać książki, natomiast nastolatek współczesny „ma nieograniczone możliwości dostępu do obrazów i dźwięków w przestrzeni wirtualnej oraz niemalże »nie-skończona« liczby kanałów telewizyjnych”. Świat nastolatka z poprzedniej epoki był światem linearnym, z niewielką ilością bodźców i wrażeń

⁴¹¹ Joanna Zając, *(Nie)czas...*, op. cit., s. 19.

⁴¹² Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, op. cit., s. 437–438.

medialnych, co sprzyjało rozwojowi młodego człowieka, „tworzyło warunki dla urzeczywistniania władzy umysłu do wytwarzania własnych myśli i znaczeń”. Obecne pokolenie nastolatków, żyjące w świecie nadmiaru bodźców, głównie dźwiękowo-wizualnych, ma „wszystko i nic jednocześnie”, ale traci zdolność do refleksji. Nie sprawia też wrażenia młodzieży bardziej z tego powodu szczęśliwej.⁴¹³

Odwracanie się społeczeństwa od wartości wyższych i absolutnych – które możemy obecnie obserwować – przewidywał już w okresie międzywojennym Stanisław Ignacy Witkiewicz. Był on przekonany, że „masy nie będą potrzebowały ani prawdy, ani piękna, wystarczy im poczucie szczęścia płynące z zaspokojenia materialnych potrzeb”. Przewidywał, że czas wolny, jaki stanie się udziałem człowieka w związku z rozwojem technologii, „nie będzie zużywany na to, aby poznawać filozofię, pogłębiać wiedzę i rozkoszować się pięknem”. Królować będzie natomiast „płaska przyjemność”, która pozwoli człowiekowi „usunąć nudę czasu wolnego od pracy”.⁴¹⁴

Słowa te znalazły potwierdzenie w diagnozie, której dokonał pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku Wojciech Gluziński w kontekście muzeum i eksponowanego tam dziedzictwa kulturowego: „[...] dzięki technice człowiek zyskuje coraz większy margines czasu wolnego, który chętniej wypełnia beztrudną rozrywką niż poszukiwaniem głębszych i wartościowszych przeżyć”. Jednocześnie autor jest przekonany, że człowiek współczesny, którego umysł wciągnięty został w tryby zachowań produkcyjno-konsumpcyjnych, nie jest skłonny do kontemplacyjnego nastawienia wobec rzeczywistości, do snucia głębszych refleksji.⁴¹⁵ Człowiek chętniej zrealizuje potrzebę odpoczynku w formie niewymagającej od niego wysiłku intelektualnego czy myślenia o sprawach istotnych z punktu widzenia egzystencji człowieka. Jak można zaobserwować, dystans prawie czterdziestu lat jedynie potwierdził tendencje obecne w społeczeństwie określanym jako postnowoczesne na początku XXI wieku.

Nie jest dla nikogo tajemnicą, że wśród młodzieży maleje zainteresowanie kulturą wymagającą wysiłku i zaangażowania, przejawiające się m.in. w drastycznym spadku czytelnictwa w tej grupie wiekowej, ale też w całym społeczeństwie. W przekonaniu Jadwigi Puzyniny odchodzenie młodych ludzi od tradycyjnych wartości wyższych ma swe

⁴¹³ *Ibidem*, s. 459–460.

⁴¹⁴ Zbigniew Kuderowicz, *Filozofia dziejów*, Warszawa 1983, s. 229.

⁴¹⁵ Wojciech Gluziński, *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980, s. 35.

źródło w prawach rządzących wolnym rynkiem, „w gąszczu akcji reklamowych, sensacji, epatowania złem, bezsensem, nadmiarem ludyzmu wszelkie dobro duchowe odbierane jest przez wielu (zwłaszcza młodych) ludzi jako nudne, sentymentalne, nieprawdziwe”.⁴¹⁶ Trudno w takiej sytuacji wskazywać młodzieży wzory osobowe, które – jak twierdzi Katarzyna Olbrycht – zwłaszcza w mediach bywają odbrązawiane i wręcz wyśmiewane. Współczesna młodzież, która nastawiona jest raczej na przeżywanie wszechobecnych w kulturze wartości niższych, może mieć zrozumiałe w tym kontekście trudności ze wzruszaniem się w kontakcie z wartościami wyższymi.⁴¹⁷

Zbyszko Melosik uważa, że udział w kulturze popularnej stał się łatwy ze względu na sposób ekspresji odpowiadający możliwościom młodego człowieka, stał się „antidotum na codzienne troski”.⁴¹⁸ Jednocześnie autor nie deprecjonuje kultury popularnej, stara się podjąć dialog z tym wszechobecnym zjawiskiem. Opowiada się za tym, aby młodzież posiadała wystarczające kompetencje do udziału zarówno na polu kultury wysokiej, ponieważ dzięki temu m.in. zapewniamy ciągłość naszego dziedzictwa kulturowego – kultury Zachodu, jak i w obszarze kultury popularnej, ponieważ pozwala to młodzieży na „swobodne poruszanie się po jej obszarach”. Jeżeli kompetencje w ramach kultury wysokiej nabywamy głównie dzięki świadomemu procesowi edukacji, to kompetencje w dziedzinie kultury popularnej młodzież zdobywa sama, poprzez osobiste doświadczenie i bezpośredni kontakt z rówieśnikami. Autor proponuje, aby obie te sfery kultury obdarzać szacunkiem jako „ważne i komplementarne”.⁴¹⁹ Podobnie sprawę stawia Monika Adamska-Staroń, która twierdzi, że „kultura popularna nie ma stanowić alternatywy dla świata edukacji”, ale ma być partnerem „w odkrywaniu wrażliwości i otwartości”.⁴²⁰

Nie wszystkim wytworom kultury popularnej można odmówić upowszechniania wartości innych niż np. hedonistyczne tylko dlatego, że przynależą do powszechnego i niezbyt wymagającego od odbiorcy jej nurtu, a wydawać by się mogło także nieprzyjaznego wzniosłym sprawom.

⁴¹⁶ Jadwiga Puzynina, *Wartości i wartościowanie...*, op. cit., s. 176.

⁴¹⁷ Katarzyna Olbrycht, *Wychowanie do wartości...*, op. cit., s. 97–99.

⁴¹⁸ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, op. cit., s. 450.

⁴¹⁹ *Ibidem*, s. 451, 457.

⁴²⁰ Monika Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. Daria Hejwosz, Witold Jakubowski, Kraków 2010, s. 37; zob. też: Stephanie A. Flores-Koulish, *Teacher Education for Critical Consumption of Mass Media and Popular Culture*, New York–London 2005, ss. 149.

Na przykład treści moralne, będące tematem dysput filozoficznych czy dyskursu religijnego, przenikają do tekstów kultury popularnej i są tam obecne, ponieważ w naturze człowieka tkwi dążenie do doskonałości, do czynienia dobra, do zaznaczenia swojej pozytywnej aktywności w świecie. W prostej formie przekazu możemy często odczytać przesłanie, jakiego nie powstydziliby się wytrawny filozof czy charyzmatyczny kaznodzieja.

Warto też zauważyć, że kultura popularna posiada ogromny potencjał popularyzatorski i edukacyjny. Dzięki kulturze popularnej tworzą się wspólnoty ponad tradycyjnymi podziałami kulturowymi, w tym językowymi i religijnymi, np. wśród fanów popularnych zespołów muzycznych czy filmów. Stworzone przez kulturę masową i jej właściwe sposoby docierania do świadomości odbiorców są wykorzystywane do upowszechniania wartości wyższych, a nawet absolutnych.

4. Indywidualny wymiar edukacji aksjologicznej

W poprzednich fragmentach pracy poruszałem aspekty edukacji aksjologicznej, odnoszące się do zewnętrznych wymiarów tego procesu, takich jak edukacja w rodzinie, w instytucji oraz edukacja środowiskowa oparta na wspólnym uczestnictwie w kulturze masowej. Wymiar wewnętrzny, indywidualny współtworzy samowychowanie, które w całym procesie odgrywa niezwykle ważną rolę.

Wskazana przeze mnie w definicji edukacji aksjologicznej na pierwszym miejscu „aktywność własna” jest najważniejszym elementem i jednocześnie podstawowym warunkiem urzeczywistniania i tworzenia wartości w życiu człowieka. Aktywność ta wzrasta wraz z wiekiem i stopniem dojrzałości, kiedy to coraz mniejsze znaczenie ma bieżące oddziaływanie rodziców, wychowawców i środowiska, a człowiek, korzystając z przysługującej mu wolności, stara się mieć coraz większy wpływ na własne życie. W edukacji aksjologicznej zaczyna dominować wymiar indywidualny.

4.1. Dojrzałość wewnętrzna – cel edukacji aksjologicznej

Jak wynika z zaproponowanej przeze mnie definicji edukacji aksjologicznej, jej celem jest osiągnięcie przez człowieka dojrzałości wewnętrznej. Widocznym tego znakiem jest urzeczywistnianie i tworzenie w swoim życiu wartości wyższych.

W tym kontekście istotne jest rozróżnienie dwóch kategorii – prawa i moralności. Już w starożytności (np. Platon w *Państwie*) rezerwowano pierwsze z nich dla zewnętrznych zachowań jednostki w społeczeństwie, drugie zaś na określenie wewnętrznego stosunku człowieka do siebie samego i do swojego otoczenia. Jeśli chodzi o cel prawa, to było nim uporządkowanie relacji w społeczeństwie, a w przypadku moralności – dążenie do doskonałości ducha. Z racji przyjętych przeze mnie założeń pozostaną jedynie przy aspektach porządku moralnego. Rozumienie pojęcia moralności przyjmuję za Władysławem Stróżewskim, który uważa, że jest to „sposób realizacji wartości osobowych”, a jej podmiotem jest człowiek jako osoba.⁴²¹

W kontekście prawa i moralności nieuchronnie pojawia się pojęcie odpowiedzialności – moralnej i prawnej, o której była już wcześniej mowa przy okazji dyskusji na temat ustalania minimum aksjologicznego. Jak twierdzi Ryszard Bera, w obu przypadkach „obowiązują elementarne normy moralne oraz określony system prawa” i nie ma tu miejsca na subiektywne poczucie odpowiedzialności.⁴²² Ani nieznanomość norm prawnych, ani relatywistyczne podejście do podstawowych norm moralnych nie może być powodem nieprzestrzegania zasad współżycia społecznego, nie zwalnia też z odpowiedzialności za wykroczenia w tym zakresie.

Dość szeroko problematykę wewnętrzej dojrzałości traktuje Piotr Oleś, który wskazuje na dwa rodzaje zmian rozwojowych w okresie dorosłości: przystosowanie, które zapewnia człowiekowi „skuteczne funkcjonowanie społeczne”, oraz „wzrost w kierunku ideału osobowości”, dzięki któremu człowiek ma osiągnąć dojrzałość. Jak twierdzi autor, ten drugi rodzaj zmian związany jest głównie z aktywnością refleksyjną, którą można określić również mianem „pracy nad sobą”. Ważny jest przy tym „poziom refleksji, motywacja do dokonywania zmian, otwartość na doświadczenie oraz chęć przepracowania doświadczeń”. Autor wskazuje na kilka kryteriów, których spełnienie ma prowadzić człowieka do wewnętrzej dojrzałości. Należą do nich m.in.

1. Powiększanie wewnętrznego bogactwa (przeżyć, przekonań, wiedzy, poszerzanie horyzontów myślenia, wielość i różnorodność kontaktów interpersonalnych).

⁴²¹ Władysław Stróżewski, *Trzy moralności...*, op. cit., s. 155.

⁴²² Ryszard Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zawodowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012, s. 18.

2. Dążenie do szczęścia, objawiające się w nieustannym wzroście zdolności do „odczuwania i wyrażania radości życia”.
3. Klaryfikowanie hierarchii wartości i orientacji wartościującej, które polega na zainteresowaniu problematyką wartości i umiejętności rozoznawania w sprawach wyboru wartości, co „pomaga podejmować się rzeczy wzniosłych i szlachetnych, a unikać podłych lub niegodnych”.
4. Zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego, służba innym ludziom, przekraczanie poziomu osobistego interesu, własnych potrzeb i aspiracji.
5. Transgresja – „zmiana i rozwój, wykraczanie poza to, co typowe, znane i sprawdzone”, co pozwala na pełniejsze wykorzystanie potencjału twórczego człowieka.
6. Kształtowanie szacunku wobec drugiego człowieka, które polega na podmiotowym stosunku wobec innych ludzi. Oznacza, że człowiek respektuje prawa drugiego człowieka, szczególnie jego wolność i godność. Jak twierdzi autor, wyklucza to manipulację i traktowanie drugiej osoby w kategoriach użyteczności, realizacji własnych celów.
7. Wyrabianie odpowiedzialności – oznacza to „rozwijanie zdolności do dokonywania ważnych egzystencjalnie wyborów [...], podejmowania decyzji i ich realizacji oraz – co nie mniej ważne – gotowość do ponoszenia ich bezpośrednich i odległych skutków”.
8. Dążenie do rozsądnej autonomii – autor jest przekonany, że „wybór własnej drogi powinien opierać się na wartościach, ponieważ odpowiedzialność ma silną podbudowę aksjologiczną”. Implikuje to gotowość do działania „na własne konto”, jak to określa autor – „gotowość do odnoszenia sukcesów i ponoszenia strat”.⁴²³

Wyróżnione przez autora kryteria nie wyczerpują tematu, natomiast kreślą obraz człowieka, który spełnia się lub dąży do spełnienia. Wskazane przez Piotra Olesia kryteria wewnętrznej dojrzałości są w zasadzie zbieżne z ideą realizacji wartości wyższych, mających pomóc człowiekowi ten stan osiągnąć.

Józef Górniewicz zwraca uwagę na fakt, że „celem wychowania jest ukształtowanie postawy odpowiedzialności [moralnej] człowieka”, będącej jednym z wymiarów jego dojrzałości, jednak problem pedago-

⁴²³ Piotr Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2011, s. 248–253.

giczny stanowi ustalenie „wskaźników [tej] odpowiedzialności”.⁴²⁴ O ile zakres odpowiedzialności prawnej jest ustalony dość precyzyjnie, o tyle odpowiedzialność moralna stanowi nadal kategorię niedoprecyzowaną, co utrudnia też stworzenie wzorca człowieka wewnętrźnie dojrzałego.

Dojrzałość wewnętrzna objawia się dążeniem do osiągnięcia doskonałości w swoim życiu i postępowaniu, do przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Jest stanem ducha, obejmującym określony system wartości, który aktywnie chce osiągnąć jednostka, uczestnicząc świadomie w procesach wychowania i samowychowania.

4.1.1. Filozoficzne koncepcje rozwoju wewnętrznego

Możliwości człowieka w sferze rozwoju wewnętrznego są przedmiotem sporów filozoficznych. Dość pesymistycznie postrzegał przyszłość w kontekście wartości Karl Jaspers, który uważał, że zarówno moralne doskonalenie się ludzkości, jak i postęp w dziedzinie kultury są złudzeniem, ponieważ „człowiek w swych podstawowych cechach jako osobowość pozostaje zawsze taki sam”.⁴²⁵

Inni filozofowie, o których będzie tu mowa, byli przekonani, że człowiek ma jednak możliwość ciągłego rozwoju w różnych sferach egzystencji. Proces zmian oparty jest na wzroście i dochodzeniu do stanów coraz bardziej doskonałych. Zależnie od uwarunkowań biologicznych, środowiskowych i innych oraz od osobistych decyzji drzemiąca w człowieku potencja ma szansę przekształcić się w satysfakcjonującą egzystencję. Ci filozofowie poszukiwali zawsze przyczyn, które utrudniają konkretnemu człowiekowi, a w konsekwencji całej ludzkości, wspinać się na coraz wyższe szczeble rozwoju duchowego.

Filozof niemieckiego oświecenia Immanuel Kant, na przykład, był przekonany, że przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w niedojrzałości, polegającej na tym, że człowiekowi zazwyczaj nie brakuje rozumu, ale „zdecydowania i odwagi, by swym rozumem posługiwać się bez zwierzchnictwa innych”. Takiemu stanowi sprzyja m.in. pokusa łatwego stylu życia: „A jakże wygodnie jest być niedojrzałym” – pisze Kant. Oświecenie, czyli wzniesienie się na wyższy poziom duchowego

⁴²⁴ Józef Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samo-realizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001, s. 13, 21.

⁴²⁵ Zbigniew Kuderowicz, *Filozofia dziejów...*, op. cit., s. 277.

życia, polegałoby na „wyjściu człowieka z zawinionej przez niego nie-dojrzałości”. Warunkiem niezbędnym jest jedynie wolność, „by czynić ze swego rozumu publiczny użytek w każdej sytuacji”.⁴²⁶

Prawdą jest – dostrzeżona przez Kanta – skłonność człowieka do cedowania przywileju własnej wolności na innych, w poczuciu komfortu psychicznego. W ten sposób człowiek jednocześnie odsuwa od siebie odpowiedzialność za dokonane przez innych wybory. Zjawisko to dostrzegł też i opisał w XX wieku Erich Fromm w *Ucieczce od wolności*⁴²⁷, opierając się na totalitarnych doświadczeniach Europy. Jak pisze Leszek Kopciuch, odwołując się do tez głoszonych przez Fromma, „większość ludzi wyższą pozycję przypisuje jednak poczuciu bezpieczeństwa, możliwości zdania się na jakąś podstawę, jakiś grunt usuwający indywidualno-subiektywne ryzyko i odpowiedzialność”.⁴²⁸

Współczesne koncepcje filozoficzne przedstawione poniżej stanowią przykład oglądu człowieka z perspektywy rozwoju moralnego. Zakładają one istnienie akceptowanych we wspólnocie norm, ocen i zasad postępowania urzeczywistnianych przez człowieka w konkretnej sytuacji życiowej według indywidualnej hierarchii wartości. Najbardziej istotne jednak okazuje się założenie, że człowiek zdolny jest do przechodzenia do coraz wyższych form wewnętrznego rozwoju i stawania się jednostką coraz bardziej doskonałą.

W koncepcji Sørensa Kierkegaarda, uważanego za prekursora egzystencjalizmu, rozwój wewnętrzny, który – jak pisze Frederick Copleston – jest procesem urzeczywistniającym się w „formie jednostkowości, żywej jedności”, obejmuje trzy stadia, a przejście między nimi odbywa się przez wybór, „poprzez akt woli rozumiany jako skok”. Pierwsze stadium filozof określa jako estetyczne, a człowiekiem będącym na tym etapie rozwoju osobowości „rządzą zmysły, bodźce i uczucia”. Typowym przykładem postaci na tym etapie jest Don Juan. Egoistyczny charakter tego stadium charakteryzuje się tym, że człowiek nie czuje się obowiązany do przestrzegania żadnych zasad moralnych i jest przekonany, że „jego egzystencja jest wyrazem wolności”. Jeśli człowiek ten zdecyduje się przejść na kolejny szczebel, to zawsze jest to jego wybór: albo pozostanie człowiekiem estetycznym i będzie trwał w niespełnie-

⁴²⁶ Immanuel Kant, *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?*, [w:] idem, *Rozprawy z filozofii historii*, Kęty 2005, s. 44–45.

⁴²⁷ Erich Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2001, ss. 280.

⁴²⁸ Leszek Kopciuch, *Kryzysy...*, *op. cit.*, s. 33.

niu, niezaspokojeniu i rozpaczcy, albo też dokona aktu zaangażowania się i przejścia do kolejnego stadium – etycznego.

W stadium etycznym człowiek akceptuje normy moralne i określone reguły życia na zasadzie racjonalnej, a klasyczną dla tego etapu postacią jest Sokrates. Tutaj z kolei charakterystyczny jest heroizm. Człowiek jest początkowo przekonany, że w kwestii postępowania moralnego może polegać na własnej samowystarczalności. Z czasem jednak zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że sam nie jest w stanie osiągnąć doskonałości w tym zakresie, dlatego też potrzebuje pomocy. W ten sposób staje przed kolejnym wyborem, przed kolejnym skokiem.

Świadomość własnej niedoskonałości, poczucie grzechu i winy skłania go do religijnego zaangażowania się, do aktu wiary odnoszącego się do Boga. W tej fazie ugruntowuje się relacja między człowiekiem a Bogiem-Absolutem, człowiek jest osobą stojącą przed Bogiem. Ponieważ istnienia Boga nie można dowieść, Kierkegaard jest przekonany, że wiara tym samym jest przygodą, hazardem, „zaangażowaniem się w to, co z istoty jest niepewne”. Według filozofa wiara jest „najwyższą formą samourzeczywistnienia się człowieka jako ducha” i ma charakter ciągłego stawania się, ciągłego dążenia, „nieustannie powtarzanego zaangażowania się”. Wyodrębnione w ten sposób trzy sfery egzystencji: estetyczna, etyczna i religijna, dają człowiekowi możliwość rozwoju, jeśli oczywiście sam tego nie odrzuci.⁴²⁹

Jak wynika z tych rozważań, życie ludzkie, zależnie od indywidualnego wyboru i zaangażowania, może przebiegać jako samozatrącenie się, jak to ma miejsce w przypadku człowieka estetycznego, albo też jako moralne doskonalenie się, czyli nieustanne, heroiczne wręcz zmaganie się z własnymi słabościami. Etap pierwszy sytuuje człowieka na poziomie inteligentnego ssaka, który zdolny jest jedynie do zaspokajania swoich pożądliwości. Chociaż nie tylko. Zdolny jest także do dostrzeżenia możliwości własnego rozwoju, wejścia na etapy przygotowane jedynie dla człowieka i możliwe do osiągnięcia tylko przez niego. Rozwój moralny polega na dokonywaniu wyborów, aktów woli – skoków, ma charakter dynamiczny. Etap drugi, czyli stadium etyczne, zakłada przede wszystkim to, że ludzie potrafią postępować racjonalnie, a ich moralność stanowi efekt wyboru. Kierkegaard zakłada istnienie najwyższego etapu jedynie dzięki możliwościom, które daje wiara (sta-

⁴²⁹ Frederick Copleston, *Historia filozofii*, t. VII, *Od Fichtego do Nietzschego*, przeł. Jerzy Łoziński, Warszawa 1995, s. 342–349.

dium religijne). Zmiany w zakresie moralności mogą zachodzić w ciągu całego życia. Filozof jest przekonany, że rozwój leży w gestii konkretnego człowieka, zależy od jego wyboru. Wzrost moralny jest efektem indywidualnych, autonomicznych decyzji i postanowień jednostki, podjętych w wolności. Życie może też stać się pełną egzystencją, będącą efektem nieustannego angażowania się, opartą na relacji z osobowym Bogiem. Osobą zdolną do doświadczania pełni jest człowiek wierzący, bowiem wiara jest warunkiem wewnętrznego rozwoju i jedynie ona może człowieka prowadzić ku doskonałości. Innymi słowy: człowiek może najpierw dokonywać zmian w swojej osobowości, opierając się na własnych siłach i możliwościach, etap trzeci wymaga już wiary w Boga.

Z perspektywy filozofii religii patrzy na rozwój moralny człowieka Halina Rarot, która proponuje odwołanie się do „niezracjonalizowanej nadmiernie tradycji wczesnej myśli chrześcijańskiej” oraz do pism mistyków zachodnioeuropejskich, np. Tomasza z Kempis czy św. Jana od Krzyża. Opierając się na tej tradycji, autorka rozróżnia następujące typy moralne: człowieka zmysłowego, umysłowego i duchowego.

Pierwszy z nich odwołuje się jedynie do rzeczywistości dostępnej zmysłami, do świata zewnętrznego, ważne jest jedynie „to, co tu i teraz; to, co moje i dla mnie”. Kieruje się krótkowzrocznym myśleniem i życiowym sprytem, jest typem aspołecznym, od zwierzęcia odróżnia go jedynie zdolność do myślenia symbolicznego. Miłość traktuje w kategoriach zmysłowych, a drugą osobę wyłącznie jako obiekt seksualny.

Drugi z wyróżnionych przez autorkę typów, tzn. człowiek umysłowy, również żyje w świecie zewnętrznym, ale jednocześnie „z tego powodu, że potrafi odraczać reakcje na bodźce zewnętrzne, w czym pomocna jest udana socjalizacja, a może też słabszy temperament, tworzy bogate życie wewnętrzne”. Miłość do drugiej osoby jest „miłością-wybo-rem, a nie pożądaniem”, nie wiąże jej z przetrwaniem gatunku. Bardziej interesuje go piękno duszy, w tym szlachetne uczynki i postawy, niż piękno ciała.

Trzeci, znajdujący się najwyżej w hierarchii rozwoju moralnego, to człowiek duchowy, który skupia się głównie na swoim życiu wewnętrznym, „patrzy na świat z ogromnego dystansu [...] posiada szlachetny umysł i równie szlachetne serce, zdolne do współczucia i wybaczenia”. Cechuje go pokora i zdolność rozumienia innych ludzi, „żyje według Ducha”, a jego życie przynosi stosowne owoce – które autorka wymienia za św. Pawłem z *Listu do Galatów* – w postaci miłości, radości, pokoju, cierpliwości, uprzejmości, dobroci, wierności, łagodności i opanowania.

Tęskni za doskonałością, stanowiącą źródło wiary w Boga. W sferze miłości człowiek duchowy „koncentruje całą swą uwagę i troskę na przedmiocie czy osobie kochanej”.

Autorka zastanawia się też nad możliwością rozwoju człowieka, zwłaszcza jeśli chodzi o przejście człowieka zmysłowego czy umysłowego do poziomu duchowego. Idąc za przykładem św. Augustyna, który pokonał drogę od człowieka uzależnionego od pożądliwości ciała do świętości, autorka wyraża przekonanie, że jest to możliwe tylko dzięki łasce nadprzyrodzonej, łasce Boga. Nie pomoże tu ani fascynacja intelektualna, ani twórczość, wyrzeczenia czy dobre uczynki.⁴³⁰

Dla Haliny Rarot istotne odniesienie stanowi stosunek do miłości, który na pierwszym etapie podlega prawom fizjologii, inaczej mówiąc – bliższy jest prawom zwierzęcym, na etapie wyższym miłość się racjonalizuje, nie jest ani pożądaniem, ani też uczuciem, chociaż obiekt, na który jest skierowana, może posiadać piękną duszę i szlachetnie postępować – miłość jest wyborem. Miłość w najwyższym stadium rozwoju moralnego pochłania człowieka całkowicie, zawsze jest kierowana na zewnątrz, a nie do siebie. Ma to zapewne jakiś związek z kategoriami świata zewnętrznego i wewnętrznego, które stosuje autorka. Człowiek zmysłowy żyje w świecie zewnętrznym, nie ma możliwości zagłębiania się w swoje wnętrze. Dopiero człowiek umysłowy może doświadczać bogatego życia wewnętrznego, zaś na etapie człowieka duchowego, kiedy bez reszty zajmuje go miłość, skupia się całkowicie na swoim życiu wewnętrznym, duchowym.

Halina Rarot uzależnia rozwój moralny, a zwłaszcza przejście od człowieka zmysłowego na najwyższy stopień, czyli człowieka duchowego, od łaski nadprzyrodzonej. Decydującą rolę w rozwoju moralnym odgrywa wiara w Boga, religia, która umożliwia człowiekowi duchowe wzrastanie i dokonywanie trafnych wyborów. Człowiek nie jest w stanie o własnych siłach wspiąć się na szczyt rozwoju duchowego i tym samym moralnego. Potrzebuje transcendencji, perspektywy przekraczającej ludzki wymiar postrzegania sensu i celu życia. Odwołanie się do transcendencji, czegoś przekraczającego możliwości poznania zmysłowego, pomaga w pracy nad sobą, ukazując horyzonty sięgające poza ziemską egzystencję człowieka.

Pozostaje pytanie, w jakim stopniu to człowiek wybiera własną drogę życia w postaci takiej czy innej moralności lub wpisanie się

⁴³⁰ Halina Rarot, *Człowiek zmysłowy...*, *op. cit.*, s. 188–200.

w jeden z trzech typów ludzkich, a jaki jest w tym udział innych czynników niż wolna wola jednostki, np. uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, polityczne. Można też zapytać, która z dróg jest tą oczekiwaną przez wspólnotę, czyli powinna stać się celem proponowanym społeczeństwu przez edukację. Skoro – jak twierdzi Halina Rarot – najwyższy stopień rozwoju duchowego może być dostępny człowiekowi zmysłowemu jedynie dzięki łasce Bożej, to edukacja (nawet ta religijna) miałaby w tym przypadku bardzo ograniczone znaczenie. Ponadto człowiek odrzucający istnienie Boga nie może – w tej koncepcji – stać się człowiekiem duchowym, osiągnąć najwyższego etapu rozwoju moralnego, może jedynie dążyć do doskonałości w wymiarze egzystencji ziemskiej.

Koncepcja rozwoju moralnego autorstwa Władysława Stróżewskiego, wyróżnia trzy rodzaje moralności: selektywną, ascetyczną oraz integralną. Moralność selektywna polega na urzeczywistnianiu jednej wartości oraz uznaniu innych za nieważne, przy tym wartość ta nie należy do najwyższych. Jako przykłady takich wartości autor podaje sukces, dobrobyt, przyjemność czy egoistycznie rozumiane szczęście. Moralność ascetyczna natomiast „jest radykalnym zaprzeczeniem poprzedniej”, ale chociaż podporządkowuje się także jednej wartości, to nie odrzuca innych. Wartości poświęcane w imieniu tej wybranej „nie ulegają nigdy profanacji (co zdarzyć się może w moralności selektywnej), lecz są autentycznie poświęcane, składane w ofierze”. Najtrudniejsza jest moralność integralna, wymaga ona bowiem od człowieka uwzględniania wielu wartości uporządkowanych według określonej hierarchii oraz stałego wysiłku rozeznania aksjologicznego. Póki człowiek żyje, póty możliwe jest przechodzenie z jednej moralności do innej, odrzucenie dotychczasowych wartości i przyjęcie w to miejsce innych.⁴³¹

Zarówno w przypadku rodzajów moralności praktykowanych w społeczeństwie, jak i w odniesieniu do typów ludzkich istnieją również „ludzie w drodze”, tzn. ci, którzy akurat są w trakcie zmiany dotychczasowej moralności na inną lub aspirują na wyższy, poddający się rozumowi albo łasce Bożej, poziom istnienia w świecie. Wzrastanie ku wartościom postrzegane jest także jako proces osiągania wewnętrznej dojrzałości, której jednym z wyznaczników jest odpowiedzialność

⁴³¹ Władysław Stróżewski, *Trzy moralności...*, *op. cit.*, s. 155–161; na temat koncepcji integralnego rozwoju człowieka oraz jej związku ze środowiskiem wychowania pisała Krystyna Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, *op. cit.*, ss. 422.

za własne postępowanie, wskazana – jak już pisałem – przez filozofów Hansa Jonasa i Stanisława Jedyńaka jako podstawowa wartość uniwersalna. Osiągnięcie dojrzałości wymaga przejścia przez pewne etapy życia, z których każdy jest dostosowany do możliwości intelektualnych i emocjonalnych człowieka. Rozwój wewnętrzny jawi się jako droga do osiągnięcia dojrzałości.

Koncepcja Antoniego B. Stępnia również opiera się na założeniu wieloetapowego, popartego pracą nad wewnętrznym doskonaleniem się, dochodzenia człowieka do coraz bardziej doskonałych form życia duchowego, do wewnętrznej dojrzałości, w kierunku Ja idealnego. Początkowo, jak zakłada autor, „nasze postępowanie kieruje się zrazu pewnymi przyzwyczajeniami, nawykami, narzuconymi nam przez sposób i okoliczności wychowania itd.; uznajemy to, co się wokół uznaje, czynimy tak, jak się zwykle czyni”.⁴³² Ten etap, jak sądzę, polega na przyswojeniu sobie wartości uznanych i realizowanych przez nasze otoczenie, a są nimi: rodzina, szkoła, podwórko czy media. Ponadto wydaje się oczywiste, że wartości pochodzące z różnych źródeł mogą się wzajemnie wykluczać, więc już na początku drogi zmuszeni jesteśmy wybierać – świadomie lub nie – te spośród nich, które sami uznajemy za ważne dla naszego życia, za istotne z perspektywy naszego Ja.

Drugi etap na drodze do dojrzałości polega, zdaniem Antoniego Stępnia, na refleksyjności i wzroście samoświadomości wobec różnych systemów wartości proponowanych czy wręcz narzucanych przez wszystkie wpływające na nas, a wskazane wyżej, czynniki. Jeśli uda się nam, opierając się na poznanych dotychczas wartościach oraz osobistych przemyśleniach, stworzyć własną hierarchię, jest to znak, że osiągnęliśmy etap trzeci, wymagający od nas podejmowania decyzji, za które sami bierzemy odpowiedzialność. Dojrzałość to odpowiedzialność, efekt nieustannych wyborów, wewnętrznego rozwoju i pracy nad sobą. Prawdą jest niewątpliwie, jak pisze Janusz Gajda, że „człowiek dojrzały świadomie wybiera wartości, którym stara się być wierny”. W sytuacji konfliktu wartości dojrzałość objawia się tym, że człowiek „potrafi zarówno w sferze emocjonalnej, jak i poznawczej podjąć trafne decyzje”.⁴³³

W sytuacji coraz późniejszego osiągania dojrzałości psychicznej i społecznej przez młodych ludzi powiększa się skala zjawiska cedowa-

⁴³² Antoni B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 14.

⁴³³ Janusz Gajda, *Wartości w życiu...*, op. cit., s. 22.

nia własnych wyborów i decyzji na innych. Skrzętnie wykorzystują to rozmaite ideologie, oferując młodzieży świat wartości czasem całkowicie sprzecznych z pojęciem dobra jednostki i społeczeństwa. Człowiek dojrzały z założenia jest także człowiekiem wolnym, jednak – jak to ujął George Bernard Shaw – „Wolność oznacza odpowiedzialność, a właśnie tego większość ludzi się obawia”.

4.1.2. Psychologiczne i pedagogiczne koncepcje rozwoju wewnętrznego

Młody człowiek w okresie dorastania doznaje intensyfikacji przeżyć, w tym płynących ze świata wartości, do którego musi się jakoś ustosunkować. W edukacji aksjologicznej fundamentalną sprawą jest podatność człowieka na mające nadejść zmiany w jego osobowości, sposobie bycia, ogólnie rzecz biorąc – w systemie wartości. Osoby w okresie dojrzewania, w czasie kształtowania własnego systemu wartości, są szczególnie skłonne do dokonywania zmian w tym zakresie, a nawet samodzielnie je inicjują. Przyswojony i zaakceptowany w tym czasie system wartości może pozostać względnie niezmienny w dalszych latach życia.

Niezwykle ważna, zwłaszcza w okresie dorastania, obok oddziaływania rodzinnego, środowiskowego czy szkolnego, jest indywidualna praca wychowanka nad kształtowaniem własnej osobowości, będąca – jak twierdzi Bogusław Śliwowski – „dynamizmem regulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jej osobowości”.⁴³⁴ Pokonywanie kolejnych etapów i towarzyszący temu wewnętrzny rozwój oparty jest zawsze na autonomicznej decyzji jednostki.

Powodzenie w przekształcaniu własnej osobowości jest jednak uwarunkowane pewnymi względami. Milton Rokeach uważa, że o możliwości zmiany poglądów, a tym samym zmiany postępowania, decyduje pozycja tych przekonań w ich aksjologicznym systemie. Przekonania położone centralnie bardzo trudno jest zmienić, a do takich należą np. preferowane wartości. Zmiana taka jest jednak możliwa i jeśli się już dokona, to wpływa znacząco na postawy i postępowanie człowieka. Zmiany inicjowane są przez dążenie człowieka do „utrzymania i po-

⁴³⁴ Bogusław Śliwowski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 205.

lepszenia wyobrażeń o sobie samym” – wtedy pojawia się niezadowolenie z siebie, co oznacza niezgodność między własnymi przekonaniem, zmiany zaś „mają charakter konfrontacji z samym sobą”.⁴³⁵ Człowiek dążący do spełnienia, do życiowej satysfakcji jest bardziej skory do zmian w celu osiągnięcia oczekiwanego stanu.

Włączaniu człowieka do życia w świecie wartości służy wychowanie moralne, którego głównym zadaniem – jak twierdzi Sergiusz Hessen – jest „rozwiniecie w człowieku wolności”. Edukacja polegająca na urzeczywistnianiu potencjału ludzkiego opartego na wolności trwa całe życie, przechodząc stopniowo od etapu anomii, któremu podlega dziecko, poprzez etap heteronomii, właściwy dla okresu edukacji szkolnej, do etapu autonomii, do którego szkoła, krok po kroku, ma przygotować wychowanka, ewolucyjnie usuwając stosowanie przymusu. Usunąć przymus to, według Sergiusza Hessena, „przekuć temperament dziecka na osobowość, wychować w nim wewnętrzną siłę wolności”.⁴³⁶

Niestałość dziecka, jego reagowanie na bodźce środowiska oraz wrodzona skłonność do naśladownictwa, powinny sukcesywnie przekształcać się w indywidualność pod wpływem ponadosobowych celów stawianych w procesie wychowania, w twórczej pracy wychowawcy i wychowanka nad rozwojem jego osobowości. Wychowanek stopniowo przygotowywany do życia w wolności będzie potrafił, jak rozumiem, w pełni z tej wolności korzystać, wcielając wartości do swej niepowtarzalnej historii.

Podobne podejście możemy znaleźć w poglądach Bogusława Śliwerskiego. Mimo wielu propozycji i rozstrzygnięć w dziedzinie wychowania do realizacji wartości ciągle aktualne i ważne dla każdego następnego pokolenia jest, jego zdaniem, następujące pytanie: „Jak pogodzić względną autonomię i prawo do samostanowienia człowieka z szeroko rozumianymi wpływami osobotwórczymi?”.⁴³⁷

Dochodzenie do autonomii jednostki w procesie wychowania poprzedzone jest – jak pisałem wyżej – etapem anomii, opartym na jednokierunkowym oddziaływaniu i autorytecie wychowawcy, oraz etapem heteronomii, niesamodzielności, podlegania zasadom, które zostały ustanowione przez innych. Zatem wychowanie do wolności samo w sobie jest procesem rozciągniętym w czasie na kolejne szczeble eduka-

⁴³⁵ Piotr Brzozowski, *Skala wartości...*, *op. cit.*, s. 83.

⁴³⁶ Sergiusz Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, *op. cit.*, s. 124.

⁴³⁷ Bogusław Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, *op. cit.*, s. 13.

cji. Przejście od etapu heteronomii do etapu autonomii może okazać się trudnym i konfliktogennym doświadczeniem dla obu stron, czyli uczestników procesów edukacyjnych – zarówno w wymiarze rodzinnym, jak i instytucjonalnym. Ważne jest przy tym, aby nie niszczyć w młodym człowieku indywidualności, która stanowi warunek „aktywności własnej” w przypadku rozwoju wewnętrznego, mającego prowadzić do dojrzałości.

Koncepcja rozwoju moralnego autorstwa amerykańskiego psychologa Lawrence’a Kohlberga może stanowić przyczynek do zrozumienia pewnych prawidłowości w tym zakresie. Autor, opierając się na dotychczasowych tej kwestii pracach szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta, wyróżnił trzy główne poziomy rozumowania moralnego, a w każdym z nich dwa stadia. I tak poziom I, określane jako przedkonwencjonalny, a trwający do 9 roku życia, charakteryzuje się nieobecnością pojęć dobra i zła, a postępowanie człowieka motywowane jest unikaniem kar (stadium pierwsze) oraz podejściem hedonistycznym i lubieniem się (stadium drugie). Poziom II, konwencjonalny, między 9 a 15 rokiem życia, opiera się na podporządkowaniu jednostki płynącym z zewnątrz sankcjom, najpierw na pragnieniu uzyskania aprobaty ze strony innych osób (stadium trzecie), później zaś jednostka polega na uznanym przez siebie autorytecie (stadium czwarte). Najwyższy poziom rozwoju moralnego – III – nazywany postkonwencjonalnym, który pojawia się u jednostki powyżej 15 roku życia, charakteryzuje się tym, że „sądy moralne [jednostki] wynikają z osobistych zasad”. W stadium piątym uobecnia się „troska o wartości ważne dla społeczności, sprawiedliwy porządek moralny i szacunek dla samego siebie”. Ostatnie stadium charakteryzuje się „refleksją nad własnym sumieniem i głębokimi zasadami”.⁴³⁸

Janusz Trempała, opierając się na zaprezentowanej teorii poznawczo-rozwojowej Piageta i Kohlberga, wskazuje na trzy warunki, które musi spełnić zachowanie moralne: „Wymaga uzgodnienia własnego punktu z innymi ludźmi, z którymi wchodzimy w interakcje, wymaga

⁴³⁸ Hasło „moralny rozwój”, [w:] Arthur S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 380–381; zob. też: Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (1981), *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (1984). Zob. też: Henryk Kretek, *Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 1, s. 64–67; zob. Ewa Nowak, Karolina M. Cern, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 379–388.

zrozumienia ich intencji i poglądów, a także zdolności do podejmowania własnych wyborów moralnych i ich uzasadniania”. Generalnie rzecz biorąc, rozwój moralny dziecka opiera się – jego zdaniem – na dwóch podstawach, którymi są: rozwój poznawczy i doświadczane interakcje społeczne. Jak twierdzi badacz, w miarę przebiegającego etapowo rozwoju moralnego jednostki możemy założyć, że osiaganiu coraz wyższych etapów będą towarzyszyły „bardziej dojrzałe moralnie zachowania, tzn. bardziej zgodne z coraz lepiej uogólnionymi przez nią, uniwersalnymi zasadami etycznymi postępowania”. Konkretnymi przejawami wzrastania ku wartościom będą: umiejętność przyjmowania cudzej perspektywy, lepsza samokontrola i altruizm w sytuacjach społecznych.⁴³⁹

Inni teoretycy wychowania również zwracają uwagę na etapy edukacji aksjologicznej, która stanowi niejako przejście od stanu nieświadomego poruszania się w świecie wartości po dojrzałą postawę w tym zakresie. Na przykład francuski pedagog René Hubert w pracy *Traité de pédagogie générale* wskazuje na pewne prawidłowości w rozwoju człowieka, które – jak pisze Karol Kotłowski – determinują jego wychowanie, będące procesem integracji wokół wartości. Okazuje się, że stosownie do etapów rozwoju psychicznego wychowanka oraz specyfiki wartości i ich hierarchii wychowanie przebiega od etapu egocentryzmu, przez socjocentryzm, do logocentryzmu i uduchowienia. Odpowiednio do tego zmienia się i uszlachetnia moralność człowieka, postępując od legalności (zgodność postępowania z regułami i zwyczajami) do moralności refleksyjnej (uświadomienie racjonalności norm moralnych i dostosowanie do nich swego postępowania) oraz szlachetności, a także miłości, która nie należy do moralności, ale jest jej celem i uzasadnieniem. Ta droga wychowania ma charakter modelowy, ale nie jest udziałem wszystkich wychowanków ze względu na „wrodzone dane bądź też warunki, w jakich los każe [im] egzystować”. Pierwszy stopień osiąga większość ludzi, zdecydowanie mniej osób zdolnych jest do postępowania według moralności refleksyjnej, zaś najwyższe stadia osiagają nieliczni.⁴⁴⁰

Problematyką teorii wychowania moralnego zajmował się także Karol Kotłowski, który rozumiał je jako „dyscyplinę traktującą o celach wychowania moralnego oraz prawidłowościach działania umoż-

⁴³⁹ Janusz Trempała, *Rozumowanie moralne...*, *op. cit.*, s. 44–50.

⁴⁴⁰ René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris 1946, za: Karol Kotłowski, *Filozofia wartości...*, *op. cit.*, s. 72–74.

liwiających ich realizację”.⁴⁴¹ Autor nie przesądzał jednak ostatecznie o treściach tego wychowania. Wychodził z założenia, że o wartościach obecnych w systemie etycznym decyduje klasa społeczna sprawująca aktualnie władzę, ale zawiera on także wartości, które ukształtowały się w zamierzonych czasach historycznych, czyli tzw. wartości elementarne. Ponadto niektóre wartości zmieniły swoją treść, są inaczej rozumiane i interpretowane, nowe, zmodyfikowane znaczenie nadaje im aktualna rzeczywistość. Zadaniem tak rozumianego wychowania moralnego byłoby przystosowanie wychowanka do życia w społeczeństwie.

Autor zaproponował też trzyetapowy proces działań nauczycieli i wychowawców oparty na schemacie: wiedza – emocje – działanie. Etap pierwszy polega na „wpojeniu wychowankowi wiedzy dotyczącej treści uznanych powszechnie norm moralnych”. Etap drugi łączy tę wiedzę z uczuciami wychowanka, zaś trzeci etap ma za zadanie tak „pokierować jego postępowaniem, aby wzbudzić wolę działania w kierunku przez nas pożądanym”. Jak twierdzi autor, „proces ten jest najściślej związany z integrowaniem się tego układu odniesień naszych myśli, uczuć i działania, który nazywamy osobowością”.⁴⁴²

Karol Kotłowski sformułował też zasady wychowania moralnego i ułożył je w pewien system, który posiada dwa poziomy: zasady pierwszego i drugiego rzędu. Pierwsze z nich obejmują – jak twierdzi autor – całość postępowania, ale uzupełniają je zasady drugiego rzędu, które wskazują na te elementy osobowości wychowanka, na które należy oddziaływać.

Wśród zasad pierwszego rzędu autor wymienia:

1. Zasadę oddziaływania na całą osobowość ucznia i wszystkie formy jego aktywności;
2. Zasadę indywidualizowania oddziaływań wychowawczych;
3. Zasadę oddziaływania przez kolektyw typu socjalistycznego;
4. Zasadę organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły.

Ich rozwinięcie stanowią zasady drugiego rzędu:

1. Zasada racjonalnej motywacji norm i postępowania;
2. Zasada wiązania norm etycznych z uczuciem wychowanka;

⁴⁴¹ Karol Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 23.

⁴⁴² Idem, *Podstawowe prawidłowości...*, *op. cit.*, s. 103.

3. Zasada aktywizowania ucznia przez odwoływanie się do jego godności i poczucia własnej wartości;
4. Zasada konsekwencji wymagań i postępowania.

Zasady obu poziomów powiązane są skomplikowaną siecią połączeń, która – jak deklaruje autor – „nie jest czymś sztucznym i postulowanym, ale odzwierciedla istniejący stan rzeczy przy racjonalnym wychowaniu wszędzie tam, gdzie ono istnieje”.⁴⁴³

Inną koncepcję nabywania kompetencji aksjologicznych w wychowaniu prezentuje Urszula Ostrowska. Autorka wskazuje na pięć zhierarchizowanych etapów, z których każdy następnym charakteryzuje się większą trudnością, co obrazować może wykres przypominający wspinanie się po schodach. Pierwszy etap w tej strukturze stanowi odkrywanie/rozpoznawanie wartości, a warunkiem jego urzeczywistnienia jest zdolność do rozróżniania dobra i zła oraz dostrzegania tego, co cenne. Etap drugi wymaga wiedzy o wartościach i zdolności logicznego myślenia – jest nim rozumienie wartości. Przejście obu stopni prowadzi do nabycia umiejętności przyjmowania wartości jako własnych (interioryzacja) i jest warunkiem zaistnienia etapu trzeciego, którym jest uznawanie i akceptowanie wartości. Prawdziwy jednak pożytek dla wychowanka i jego otoczenia przynosi wejście na poziom etapu czwartego, który polega na urzeczywistnianiu wartości, co wymaga konsekwencji w działaniu, objawiającej się wiernością wobec przyjętych na siebie zobowiązań. Najwyższy stopień stanowi ukształtowanie postawy kreatywnej w zakresie tworzenia wartości. Jak pisze badaczka, „wspinanie się na coraz to wyższy poziom bez wątplenia wymaga zaangażowania, wysiłku i systematycznej pracy”.⁴⁴⁴

Koncepcję „wychowawczej drogi do wartości”, której celem jest przygotowanie i/lub doprowadzenie wychowanka do „uwewnętrznienia i dobrowolnego, świadomego uznania za własne wartości pożądanych wychowawczo, do ich realizowania w życiu”, prezentuje też Katarzyna Olbrycht. Wspomniana droga została przez nią podzielona na cztery etapy: odkrywanie wartości, ich przeżywanie, interioryzacja i internalizacja.

Odkrywanie wartości polega na ich poznaniu i zrozumieniu, które dokonuje się dzięki nazwaniu wartości i bezpośredniemu kontaktowi z wzorami osobowymi czy innymi nośnikami wartości, jak np. warto-

⁴⁴³ *Ibidem*, s. 108–109.

⁴⁴⁴ Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy...*, *op. cit.*, s. 413.

ściowe przedmioty i działania. Kolejny etap stanowi przeżywanie wartości, które – jak twierdzi autorka – „pogłębia i wzmacnia na drodze budzenia emocji zainteresowanie danymi wartościami, nasycza je emocjonalną treścią, sprawia, że przyciągają lub odpychają”. Na tym etapie dojrzewania do wartości należy aranżować odpowiednie sytuacje wychowawcze, które pomogą wychowankom je przeżyć. Teraz przychodzi kolej na uwewnętrznianie wartości, czyli ich interioryzację, które „wymaga stwarzania sytuacji możliwie systematycznego powtarzania pożądanych doświadczeń, które angażują w bezpośrednie realizowanie pożądanej wartości”. Autorka jest przekonana, że pozytywne efekty przyniosą działania, które spełnią trzy warunki polegające na praktykowaniu wartości, ćwiczeniu zachowań oraz „opanowaniu sprawności ułatwiających kontakt z nimi”. Zwieńczeniem całej wychowawczej drogi dochodzenia do wartości jest etap ich internalizacji, kiedy wychowanek włączy je do systemu wartości osobistych i będzie żył zgodnie z tymi wartościami. Etap najwyższy stawia także coraz trudniejsze wymagania wychowankowi, który powinien pracować nad rozwijaniem postawy „wierności uznanym wartościom, szacunku wobec nich, podziwu, zachwytu, odpowiedzialności za ich obecność i realizację w świecie”.

Autorka nie ukrywa, że zaprezentowana przez nią droga do wartości stanowi dla wychowawców, rodziców i wychowanków niezwykle trudne zadanie do realizacji we współczesnym świecie, i to na każdym etapie. Problem pojawia się już w momencie mówienia o wartościach, zwłaszcza tych wyższych, ponieważ obecnie raczej unika się rozmów na ten temat, a sytuacje szkolne nie sprzyjają podejmowaniu tego zagadnienia, chociażby w zakresie edukacji literackiej. Dużą przeszkodę stanowi też samo podejście szkoły i rodziców do problematyki wartości – szkoła nastawiona jest głównie na realizację zadań dydaktycznych, rodzice zaś przyznają pierwszeństwo zaspokajaniu potrzeb materialnych. Oba środowiska wychowawcze preferują zazwyczaj to, co może być użyteczne, eliminując tym samym działania bezinteresowne i wydawać by się mogło „bezproduktywne”, do których zaliczyć można np. „zachwyt i podziw nad wartościami wyższymi”.⁴⁴⁵

Podobne stanowisko reprezentuje Zbyszko Melosik, który jest zdania, że „współczesna szkoła, przekształcając się w »neoliberalną ma-

⁴⁴⁵ Katarzyna Olbrycht, *Wychowanie do wartości...*, op. cit., s. 97–99; zob. też: Allan Bloom, *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. Tomasz Bieroń, Poznań 1997.

szynkę« do testowania i sortowania młodych ludzi, przestała być płaszczyzną znaczącej »socjalizacji kulturowej«. Autor zwraca uwagę na fakt, że, z wyjątkiem pierwszych lat edukacji, szkoła zatraciła swój główny cel, którym jest „kształtowanie bogatej, mądrej, krytycznej tożsamości czy osobowości”.⁴⁴⁶

Jak można wnioskować, nawet dążenie do osiągnięcia wysokich wyników w nauce nie musi się przekładać na rozwój wewnętrzny, a jedynie stanowi drogę do osiągnięcia dalszego celu, np. wysokiego statusu materialnego.

Każda z omówionych wyżej koncepcji procesu osiągania wewnętrznej dojrzałości odzwierciedla drogę, którą może przejść osoba świadomie pracująca nad swoim rozwojem. Nie oznacza to, że każdy człowiek jest w stanie wznieść się na najwyższy poziom w urzeczywistnianiu wartości. Ważne jest jednak poznanie możliwości rozwoju duchowego i uświadomienie sobie, jakie cele i wartości można osiągnąć, decydując się na podążanie w tym kierunku.

4.1.3. Motywacja do działania – interes a wartości

Jednym z mierników skuteczności działań edukacyjnych jest wewnętrzna motywacja do działania, która lokuje się między sprzecznymi – wydawać by się mogło – celami, którymi są: załatwienie interesu oraz działanie podjęte przez wzgląd na wartości wyższe. Kwestia motywacji potrzebnej do urzeczywistniania wartości może mieć rozmaite podłoże. Innymi słowy, działalność człowieka może wynikać z różnych motywacji.

Motywacja długo była domeną zainteresowań filozofów. Na przykład perspektywa zarysowana przez oświeceniowego myśliciela francuskiego Claude’a-Adriena Helvétiusa wygląda tak, że „świat moralny podlega prawom interesu nie mniej niż świat materialny prawom ruchu”. Nie wyklucza to, co prawda, istnienia ludzi, „którzy dzięki szczęśliwym skłonnościom wrodzonym oraz gorącemu pragnieniu sławy i uznania tak miłują sprawiedliwość i cnotę, jak inni bogactwa i tytuły”. Jak twierdzi Helvétius, współtwórca etyki utilitarnej, ci, którzy są „wrażliwi wyłącznie na własne korzyści, a niepomni dobra ogółu”,

⁴⁴⁶ Zbyszko Melosik, *Kultura popularna...*, op. cit., s. 450.

stanowią prawie całą ludzkość.⁴⁴⁷ Jednak inny myśliciel oświeceniowy, Denis Diderot – jak pisze Frederick Copleston – „sprzeciwiał się redukcyjnym skłonnościom Helvétiusa i jego tłumaczeniu wszystkich pobudek moralnych w kategoriach zawołanego egotyzmu”.⁴⁴⁸ Podobną helwecjuszowską drogą podążali inni utylitaryści, np. angielski filozof Jeremy Bentham, który uważał, że naczelną zasadą postępowania powinno być zgodne – jak twierdził – z naturą ludzką dążenie do przyjemności i unikanie przykrości. Ta mająca swoje źródło w starożytności, u Epikura, zasada hedonizmu psychologicznego legła u podstaw założeń etyki Jeremy’ego Benthama, polegającej na dążeniu do osiągnięcia największego szczęścia. Filozof pisał, że jest to „zasada ustanawiająca największe szczęście tych wszystkich, których interes mamy na względzie, jako słuszny i odpowiedni, a nawet jedynie słuszny, odpowiedni i powszechnie pożądaný cel ludzkiej działalności”.⁴⁴⁹ Choć Jeremy Bentham zajmował się „szczęściem społeczności ludzkiej”, to jednak wpisane w naturę ludzką osobiste dążenie do przyjemności musi się jakoś przekładać na kształtowanie w ten sposób postaw egoistycznych, indywidualnego dążenia do przyjemności kosztem interesów innych osób, a tym samym ze stratą dla wspólnoty.

Inaczej do tej kwestii podchodzi Wojciech Chudy, który zaleca rozróżnianie dwóch zasadniczych spraw: „[...] trzeba się zdecydować, czy działam dla jakiejś wartości, czyli zadaję sobie pytanie: czy to warto? – czy też działam ze względu na swoją korzyść, czyli odpowiadam sobie na pytanie: czy mi się to opłaca?” Jak twierdzi dalej, odpowiedzi na te pytania pozwalają się człowiekowi „uchronić przed tą skazą naszej współczesnej kultury, jaką jest pomieszanie płaszczyzn interesu i wartości”.⁴⁵⁰ Jak można zauważyć, Wojciech Chudy pojmuje wartości dość elitarnie, odmiennie od tych koncepcji wartości, według których korzyść własna jest jednak wartością, choćby – jak u Schelera – zajmującą najniższe miejsce w hierarchii.

Działanie zgodne z własnym interesem nie jest wykroczeniem przeciwko wartościom wyższym i absolutnym, pozwala na realizację osobistych planów i ambicji, z których nie wszystkie muszą być podporządkowane wzniosłemu ideałom. Ważne jest jednak, jak sądzę, aby obie te

⁴⁴⁷ Claude-Adrien Helvétius, *O umyśle*, t. 1, Warszawa 1959, s. 47–49.

⁴⁴⁸ Frederick Copleston, *Historia filozofii*, t. VI, przeł. Jerzy Łoziński, Warszawa 1996, s. 46.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, s. 14–15.

⁴⁵⁰ Wojciech Chudy, *Filozofia wieczysta...*, *op. cit.*, s. 135.

motywację rozgraniczać, a przede wszystkim mieć świadomość ich istnienia oraz wpływu na nasze zachowanie i działanie. Zarówno jedni, jak i drudzy chcą być zauważeni w społeczeństwie i przez społeczeństwo docenieni, chcą się czymś wyróżnić, więc ich motywacja w urzeczywistnianiu wartości – jak wynika z rozważań Helvétiusa – jest taka sama. Nawet jeśli nie odczuwamy różnicy w motywacji, to nie do końca ich postępowanie można uznać za tożsame. Z takiego chociażby powodu, że efekty starań i jednocześnie korzyść dla społeczeństwa jest w obu sytuacjach zupełnie inna – w pierwszej koncentrują się wokół jednostki jako ich korzyść własna, w drugiej zaś służą przede wszystkim społeczeństwu, w którym ona żyje – stają się korzyścią wspólnoty.

Na marginesie tych rozważań warto wspomnieć, że istnieje także inne podejście do problemu motywacji w realizacji wartości, a dotyczące sprawy bodaj najbardziej oczekiwanej przez jednostki i wspólnoty, którą jest wspomniane wyżej przy okazji etyki Benthama – szczęście. Henryk Elzenberg, zastanawiając się nad motywacją z uwagi na wartość w kulturze i religii, doszedł do wniosku, że „dla realizacji wartości kultury motywem najistotniejszym jest nagroda”, polegająca na uznaniu w pewnej zbiorowości ludzkiej i przynosząca jej twórcy sławę. Natomiast motyw polegający na realizacji wartości w religii ma charakter czysto osobisty, intymny, jest nim szczęście, „poczucie wewnętrznej harmonii i pełni własnej rzeczywistości”. Z jednej strony wspólnotowy, z drugiej zaś jednostkowy wymiar motywacji łączy jednak obecny w obu tych sferach element nadziei: w przypadku kultury – nadzieja uznania, w przypadku religii – nadzieja szczęścia lub doskonałości, ewentualnie wewnętrznego spokoju.⁴⁵¹

Poddając analizie oba rodzaje motywacji, możemy mieć określone wątpliwości w kwestii wartościowania. Czy bardziej wartościowa jest korzyść wspólnoty motywowana kulturowo, ale przynosząca uznanie i sławę tylko jednostce, czy też korzyść własna, w przypadku motywacji mającej swe źródło w religii (rozumianej zresztą przez Henryka Elzenberga bardziej jako przeżycie osobiste, a nie wspólnotowe), mająca jednak duże znaczenie dla całej wspólnoty? Według zasady, że im więcej w społeczeństwie ludzi szczęśliwych, tym bardziej szczęśliwa jest cała wspólnota, która w ten sposób osiąga swój cel.

Motywacja stanowi – jak już wspomniałem – pewien miernik skuteczności działań edukacyjnych, dlatego, jak pisze Kazimierz Sośnicki,

⁴⁵¹ Lesław Hostyński, *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991, s. 64.

„poznając motywację jako główny element decyzji i postępowania, we właściwych jej składnikach, a zwłaszcza w przeżyciach wartości, ostatecznie osiągamy pełny obraz nie tylko przebiegu procesu wychowania, ale też rezultatów osiągniętych przez wychowanie”.⁴⁵²

Od rodzaju motywacji do działania w imię wartości w konkretnej życiowej sytuacji zależy – jak można wnioskować – sukces lub porażka działalności wychowawczej. Dotyczyć to może także przywołanych tutaj przykładów.

4.2. Samowychowanie – w kierunku Ja idealnego

Proces samowychowania dokonuje się na poziomie potrzeby samorealizacji. Józef Górniewicz, powołując się na stanowisko Victora Frankla, pisze o dwóch wymiarach samorealizacji – horyzontalnym i wertykalnym. Pierwszy z nich związany jest z „dążeniem do życia w świecie rzeczy, świecie stanowisk”, gdzie miarę rozwoju stanowi osiągnięcie sukcesu, społecznego prestiżu. Drugi wymiar odsuwa karierę na dalszy plan, a skupia się na kształtowaniu swojego charakteru. Ludzie realizujący siebie w wymiarze wertykalnym „pracę nad sobą uznają za główny cel własnej życiowej aktywności”.⁴⁵³ Dążenia jednostki w zakresie realizacji siebie w wymiarze horyzontalnym można by opisać w haśle-postulacie „jeszcze więcej mieć”, zaś w wymiarze wertykalnym – „jeszcze bardziej być”, co nieuchronnie naprowadza skojarzenia ku kategoriom „mieć” i „być” Ericha Fromma jako wymiarom egzystencji człowieka, ku przetrwaniu, czyli ku sobie, oraz ku doświadczeniu pełni, czyli ku innym ludziom. Jedynie wymiar wertykalny samorealizacji będzie można traktować w kategoriach samowychowania.

Zjawisko samowychowania pojawiło się już w czasach starożytnych. Bogusław Śliwerski uważa, że w przypadku samowychowania mamy do czynienia z sięgającym daleko w czasie jego rodowodem, którym były starożytne szkoły filozoficzne i religia wedyjsko-bramińska. Zjawisko to, chociaż występuje pod różnymi nazwami, jak np. doskonalenie siebie, kształtowanie woli i charakteru czy samorealizacja, zawsze jest „działaniem lub procesem osobistym, indywidualnym”.⁴⁵⁴ Autor wska-

⁴⁵² Kazimierz Sośnicki, *Teoria środków...*, op. cit., s. 183.

⁴⁵³ Józef Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, op. cit., s. 50–51.

⁴⁵⁴ Bogusław Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, op. cit., s. 93.

zuje dwa nurty samowychowania, które biorą swój początek w filozofii hinduskiej (joga i asceza) oraz w chrześcijaństwie (wychowanie chryścocentryczne), a także aksjologiczny nurt pedagogiki kultury oraz samowychowanie jako dążenie do doskonałości.

Jedno ze wskazanych wyżej określeń samowychowania, tzn. samorealizacja, kieruje naszą uwagę w stronę hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa, którą jej twórca umieścił najwyżej jako potrzebę właściwą tylko człowiekowi, wyróżniającą go ze świata stworzeń. Według Andrzeja Jakuba Sowińskiego, zaspokajanie tej potrzeby sprawia, że człowiek czuje się bardziej szczęśliwy i bogatszy wewnątrz. Na drodze samowychowania – jak pisze dalej autor – jednostka może ukształtować w sobie i stale rozwijać tzw. dyspozycje kierunkowe, np. postawy, motywy i przekonania, które mają duże znaczenie dla poczucia szczęścia. Ponadto człowiek podejmujący trud samowychowania „jest w stanie rozpoznać i udoskonalić swoje indywidualne potencje i zdolności”⁴⁵⁵.

Samowychowanie zawsze oznacza pracę nad swoim rozwojem wewnętrznym, pokonywanie własnych słabości i ograniczeń, stanowi sposób na osiągnięcie wewnętrznej dojrzałości.

4.2.1. Od wychowania do samowychowania

Już samo zaistnienie zjawiska samowychowania stanowi sukces działalności edukacyjnej rodziny i szkoły lub innej instytucji, np. harcerstwa, ale też – co istotne – osobisty sukces młodego człowieka. To właśnie w gestii tych podmiotów znajduje się możliwość rozbudzenia potrzeby moralnego rozwijania się i doskonalenia, pokonywania kolejnych etapów na drodze wewnętrznej przemiany, stawania się lepszym człowiekiem.

Samowychowanie powinno być oczekiwane jako konsekwencja prawidłowo przebiegającego procesu wychowania, w którym wychowanie stanowi często fundament pracy nad sobą. Stanowi ono niejako dopełnienie procesu wychowania. Kluczem jest tu dobra i twórcza relacja między rodzicem/pedagogiem a dzieckiem/wychowankiem, opierająca się na spotkaniu i dialogu, wpływająca stymulująco na rozwój i samorozwój młodego człowieka.

⁴⁵⁵ Andrzej Jakub Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006, s. 14–15.

W aspekcie aksjologicznym, w kontekście realizacji wartości różnicę między wychowaniem a samowychowaniem Georg Kerchensteiner postrzega następująco: „Świadome urzeczywistnianie w sobie wartości jest samowychowaniem. Świadome urzeczywistnianie wartości w kimś jest wychowywaniem innych”.⁴⁵⁶ Oba procesy łączy celowy i racjonalny ich charakter oraz efekt, jakim jest pozytywna zmiana w zakresie zachowań i postaw.

Pedagodzy przyjmują zależności między wychowaniem a samowychowaniem jako pewną oczywistość. Stefan Pacek dostrzega te relacje, będąc przekonany, że „najcenniejszym wynikiem [wychowania szkolnego] ma być rozbudzanie, podtrzymywanie i ukierunkowanie zdolności samowychowawczych ucznia”.⁴⁵⁷ Widoczne jest to również w stanowisku Beaty Hiszpańskiej, która twierdzi, że samowychowanie „dokonuje się we wszystkich tych momentach, kiedy wychowanek, uznając za prawdziwe otrzymane treści wychowawcze, realizuje je własną decyzją”.⁴⁵⁸ Władysław Cichoń z kolei twierdzi, że samowychowanie oznacza akceptację przez wychowanika treści przekazywanych w wychowaniu i uskutecznienie ich na zasadzie osobistej decyzji „zmiany czy modyfikacji swoich własnych nastawień, poglądów, postępowań, itp”. Jest więc ściśle związane z procesem wychowania, dokonującym się w m.in. w rodzinie i szkole, inspirującym niejako wychowanika do pracy nad sobą.⁴⁵⁹ Jakby na przekór tym ujęciom Bogusław Śliwerski twierdzi, że samowychowanie bez wychowania jest także możliwe, bowiem nie jest ono „jedynym zewnętrznym aktem determinującym pożądane zmiany w osobowości”.⁴⁶⁰

Nie sposób nie postawić pytania o to, dlaczego taki proces – polegający na wewnętrznym doskonaleniu się – jest obecny w życiu niektórych ludzi i to niezależnie od tego, czy stanowi naturalną kontynuację wychowania, czy też nie. Głównym motywem tego rodzaju działań jest odkrycie przez konkretnego człowieka dysharmonii między Ja realnym a Ja idealnym. Jest podążaniem w kierunku Ja idealnego, skonkretyzowanym pragnieniem stawania się lepszym człowiekiem. Samowychowanie ma czynić nas podobnymi do ideału, który sami sobie

⁴⁵⁶ Georg Kerchensteiner, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1936, s. 16.

⁴⁵⁷ Stefan Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 24.

⁴⁵⁸ Beata Hiszpańska, *Prawda u podstaw samowychowania*, Lublin 2010, s. 126.

⁴⁵⁹ Władysław Cichoń, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 117–118.

⁴⁶⁰ Bogusław Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, *op. cit.*, s. 154.

określimy na podstawie różnych, bliskich konkretnej osobie przesłanek. Osiągnięcie tego celu zależy m.in. od determinacji w pokonywaniu dysonansu aksjologicznego, w niwelowanie różnicy między tym, jaki/jaka jestem, a tym, jaki/jaka chcę być.

Stanisław Pacek zawiera podobną myśl w definicji samowychowania, które według niego jest „świadomym i dobrowolnym dokonywaniem zmian kierunkowych cech własnej osobowości w celu przybliżania się do ideału, określonego planem osobistego rozwoju i uzewnętrzniania swojego Ja w otaczającym świecie”.⁴⁶¹

Maria Dudzikowa posługuje się pojęciem „samokształtowanie”, którego synonimami są dla niej np. praca jednostki nad sobą czy samodoskonalenie. Rozumie je jako „inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez tę jednostkę standardami”.⁴⁶² Autorka uważa, że jednostka pragnąca zredukować rozbieżności między stanem aktualnym a oczekiwanym powinna spełnić dwa podstawowe warunki, a ich urzeczywistnienie zmotywuje ją do podjęcia pracy nad sobą na rzecz dokonania zmian. Po pierwsze, ma „uświadomić sobie i przeżyć brak w aktualnym stanie jakichś cech i właściwości”. Po drugie zaś, osoba ta powinna być przekonana, że podjęte przez nią w tym celu działania doprowadzą do „pożądanego przez nią wyniku z prawdopodobieństwem wyższym od zera”.⁴⁶³

Oznacza to, jak sądzę, zaangażowanie zarówno sfery intelektualnej (uświadomić), jak i emocjonalnej (przeżyć) w celu zdiagnozowania jakiegoś niedostatku własnej osoby, a jego wypełnienie ma przynieść jednostce określone korzyści osobiste, np. w formie satysfakcji czy lepszych relacji z otoczeniem. Równie ważna jest wizja przyszłości, w której postrzegamy własną osobę jako tę już posiadającą cechy i właściwości. Zabiegamy o ich osiągnięcie na drodze samokształtowania.

Do dysharmonii między obecnym u większości ludzi pragnieniem dobra a uleganiem złu dość optymistycznie podchodzi Janusz Gajda, który stara się znaleźć rozwiązanie sprzyjające zbliżeniu obu rodzajów wartości – uznawanych i odczuwanych w życiu konkretnego człowieka. Twierdzi przy tym, że „uznawane wartości są sprzyjającym warunkiem

⁴⁶¹ Stefan Pacek, *Jak kierować...*, op. cit., s. 28.

⁴⁶² Maria Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993, s. 35.

⁴⁶³ *Ibidem*, s. 33.

do pojawienia się określonych motywacji, swoistych dążeń ludzkich o wyraźnym kierunku i zabarwieniu uczuciowym”. Człowiek, któremu przyświecają w życiu określone ideały, jest w stanie je zrealizować, jeśli stworzy ku temu odpowiednią motywację, zada sobie pytanie o cel i sens ich realizacji oraz uzyska satysfakcjonującą odpowiedź. Należy sobie uświadomić, że „realizowane [wartości] mają poważny wpływ na dokonywane oceny, w tym również na samoocenę”. Samoocena, odniesienie się do własnej wartości, jest istotnym, jeśli nie najważniejszym, czynnikiem decydującym o jakości naszego życia i relacjach z otoczeniem. Dlatego też, jak pisze Janusz Gajda, odwołując się do opozycji wskazanej u Piotra Olesia „Ja realne – Ja idealne”, „uświadomienie sobie rozbieżności między ja realnym a ja idealnym stanowi punkt wyjścia do pracy nad sobą”.⁴⁶⁴ Takie ujęcie zbieżne jest z proponowaną przez Wincentego Okonia definicją samowychowania, według której jest to „samorzutna praca człowieka nad ukształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości – stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów”.⁴⁶⁵

Istnieje jeszcze inny aspekt rozbieżności Ja idealnego i Ja realnego, mianowicie – jak twierdzą Teresa Zubrzycka-Maciąg i Janusz Kirenko – wypadkową tej rozbieżności jest samoocena, która, zależnie od dystansu dzielącego obie zmienne (obie kategorie?), może być pozytywna lub negatywna.⁴⁶⁶

Wydaje się, że ani jeden, ani drugi rodzaj samooceny nie przesądza o wejściu wychowanka na drogę wewnętrznego rozwoju, póki on sam nie odczuje takiej potrzeby i nie podejmie – w duchu osobistej wolności – takiej decyzji. Nie zawsze samo poczucie rozdźwięku stanowi wystarczającą motywację do pracy nad sobą.

Pokonywanie dystansu między własnymi słabościami a stanem oczekiwanym, pożądanym wręcz, ma prowadzić do osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości, która jest celem szeroko pojętej edukacji aksjologicznej, także w wymiarze pracy nad sobą. Do samowychowania człowiek dojrzewa stopniowo. Adekwatnie do kolejnych etapów wzrastania w sferze moralności – od fazy anomii, poprzez heteronomię, do autonomii – rodzice/wychowawcy stosują odpowiednie działania pedagogiczne wobec jednostki.

⁴⁶⁴ Janusz Gajda, *Wartości w życiu...*, *op. cit.*, s. 18.

⁴⁶⁵ Wincenty Okoń, *Nowy słownik...*, *op. cit.*, s. 251.

⁴⁶⁶ Teresa Zubrzycka-Maciąg, Janusz Kirenko, *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Lublin 2015, s. 169.

Stosunki łączące oba podmioty procesu wychowania przebiegają w kierunku uzyskania przez dziecko/wychowanka w ostatnim stadium rozwoju społeczno-moralnego samodzielności i dopiero wtedy, jak twierdzi Bogusław Śliwerski, „można mówić o właściwym samowychowaniu”.⁴⁶⁷ Wejście na tę drogę jest wręcz życiową koniecznością, która prowadzi do osiągnięcia dojrzałości, pełni człowieczeństwa. Jak twierdzi Jadwiga Mizińska, „osoba dojrzała, czyli autonomiczna, musi w każdym wymiarze zadbać o siebie sama: zarówno w zapewnieniu sobie godziwych warunków do życia materialnego, jak też o jakość i styl życia duchowego”.⁴⁶⁸ Osiągnięcie dojrzałości bez samowychowania jest wręcz niemożliwe.

Mimo niewątpliwych korzyści osobistych, jakie może mieć osoba podążająca drogą samowychowania ku wewnętrznej dojrzałości, błędem byłoby ograniczanie ich, jak sądzę, jedynie do wymiaru jednostkowego. Samowychowanie ma, co prawda, charakter indywidualny i dzięki temu niepowtarzalny, dokonuje się w samym człowieku, z jego inicjatywy i zgodnie z jego poczuciem wolności oraz świadomością życiowego posłannictwa. Jednocześnie – jak wszystkie inne procesy zachodzące w społeczeństwie – podlega określonym uwarunkowaniom zewnętrznym, ale też wpływa na bliższe i dalsze otoczenie.

Wskazane przez Bogusława Śliwerskiego w definicji edukacji jej funkcje – socjalizująca i wyzwalająca – w pewnym stopniu tłumaczą, jak sądzę, że także w pracy nad sobą oba czynniki – zewnętrzny i wewnętrzny – współdecydują o powodzeniu podejmowanych przez jednostkę działań mających na celu samodoskonalenie.

Relacje między jednostką a wspólnotą, ich wzajemne zależności i uwarunkowania w aspekcie procesu samowychowania można rozpatrywać w trzech co najmniej aspektach. Pierwszy z nich wiąże się z rekonstrukcyjną funkcją samowychowania, jak określa ją Stanisław Pacek, a odnosi się ona do działalności podmiotu na rzecz zmian we własnym środowisku.⁴⁶⁹ Aktywność wychowanka w tym procesie nie służy jedynie jemu samemu, ale także bliższemu i dalszemu otoczeniu, ma charakter osobisty i społeczny jednocześnie, ma przynieść określone korzyści jemu samemu i wspólnocie, w której żyje i funkcjonuje.

⁴⁶⁷ Bogusław Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, *op. cit.*, s. 163.

⁴⁶⁸ Jadwiga Mizińska, *Unde bonum? Unde malum? Eseje o metafizyce duchowości*, Lublin 2015, s. 189.

⁴⁶⁹ Stefan Pacek, *Jak kierować...*, *op. cit.*, s. 28.

Pozytywne zmiany w osobowości i postępowaniu jednostki wpływają na wspólnotę, w której żyje i funkcjonuje.

Drugi aspekt wspomnianych wyżej relacji odnosi się do grupowego charakteru samowychowania. Tak postrzega je Bogusław Śliwerski, który uważa, że, co prawda, nie istnieje zbiorowe samowychowanie, ale grupa, z którą identyfikuje się wychowanek, może mu to ułatwiać, m.in. przez motywowanie jednostki do pracy nad sobą, przysposabianie do samodzielności czy „doprowadzanie jednostki do akceptacji uczuciowej konieczności istnienia przymusu społecznego, pozwalającego jednakże na samorealizację”.⁴⁷⁰

W tym kontekście ważne jest, jak sądzę, stosowanie odpowiednich bodźców przez środowisko wychowawcze, aby rozbudzić w młodym człowieku potrzebę pracy nad sobą. Może się to odbywać przez ukazywanie mu określonych ideałów i wartości oraz wzorców osobowych. Duży potencjał aksjologiczny posiadają też wspólnie odwiedzane ważne miejsca, np. muzea oraz spotkania z ludźmi potrafiącymi przez osobisty przykład zainspirować do pozytywnej zmiany myślenia i działania. Dzięki takiej inspiracji wrażliwy i refleksyjny młody człowiek sam odkryje odpowiednie dla siebie wartości, ku którym zechce podążać.

Jako trzeci aspekt relacji jednostki i społeczeństwa w kontekście samowychowania chciałbym wyróżnić indywidualizm. Józef Maria Bocheński, twierdzi, że „jedyną ważną rzeczywistością w społeczeństwie są właśnie poszczególni ludzie, nie zbiorowość”.⁴⁷¹ W kontekście samowychowania – jak się zdaje – można stwierdzić, że tylko wybitne jednostki są w stanie unieść trud pracy nad sobą bez wsparcia ze strony wspólnoty, a i to nie oznacza, że jednostka nie korzysta z zasobów kulturowych, jakie wspólnota przez wieki zgromadziła.

We współczesnym świecie trudno jednak podążać własną drogą, nie ulegać europejskim czy zachodnim tendencjom i trendom, tak mocno lansowanym w masowych mediach i całej kulturze popularnej, bo można – jak zauważa Jadwiga Mizińska – narazić się na izolację czy wykluczenie lub też jakąś inną formę ostracyzmu. Bycie sobą, indywidualizacja to, jak twierdzi autorka, „ciężka praca nad tym, by czuć, myśleć, oceniać, a ostatecznie żyć po swojemu”, co w dzisiejszym świecie wymaga „nieprawdopodobnego wysiłku, ogromnej determinacji”.⁴⁷²

⁴⁷⁰ Bogusław Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, op. cit., s. 178.

⁴⁷¹ Józef Bocheński, *Sto zabobonów...*, op. cit., s. 70.

⁴⁷² Jadwiga Mizińska, *Unde bonum?...*, op. cit., s. 191.

Kontynuując wątek indywidualizmu, uważam, że samowychowanie może być także efektem naturalnego dla nastolatków buntu wobec zastanej rzeczywistości, bodźcem wewnętrznym, który ma na celu zmanifestowanie własnej odrębności, a także sprzeciwu, mającego szansę zainspirować poszukiwania życiowego celu i młodzieńczą kreatywność. W tym buncie kryje się ogromny potencjał, energia i emocje konieczne do dokonania wewnętrznej przemiany, która z kolei jest w stanie nadać sens życiu i wyzwolić z niego to, co najlepsze. To także jest samowychowanie.

Samowychowanie pomaga młodemu człowiekowi, oscylującemu między odrębnością a wspólnotowością życia, w odnalezieniu swojego miejsca w świecie, które zapewne znajduje się gdzieś między tymi biegunami.

4.2.2. Refleksja – podstawa samowychowania

W kontekście edukacji istotne jest zrozumienie czynności ludzkiego umysłu, nazywanej refleksją, stanowiącej podstawę wartościowania racjonalnego, które to odróżnia człowieka w świecie stworzeń. Zdolność do refleksji stanowi istotny potencjał człowieka, a urzeczywistniona staje się czynnością świadomą i subiektywną, mającą ważne zastosowanie praktyczne. Refleksja – jeśli już zaistnieje – może stanowić podstawę do podjęcia przez jednostkę działań samowychowawczych, ale przede wszystkim decyduje o trwałości dokonujących się w człowieku zmian.

Stanisław Ruciński kreśli portret „człowieka refleksyjnego”, który, jego zdaniem, posiada takie cechy, jak: pogłębiona samoświadomość, orientacja w złożoności współczesnego świata, dążenie do autentyczności w swoim życiu, w tym również do odnalezienia humanistycznego sensu życia i działania w świecie – swojego i innych ludzi, a także posiadanie możliwości twórczych. Według tego autora postawa refleksyjna wpisuje się mocno w ideał wychowania, w którym skłonność do refleksji owocuje „pełnym zdawaniem sobie sprawy z odpowiedzialności za urzeczywistnianie wartości”, zapewniając w ten sposób „dojrzały wybór kierunku naszej aktywności”.⁴⁷³ Jak można zauważyć, ściśle powią-

⁴⁷³ Stanisław Ruciński, *O potrzebie postawy refleksyjnej*, „Studia Pedagogiczne” 1974, t. XXX, s. 221–235.

zanie zdolności do refleksji z odpowiedzialnością i dojrzałością wynika z pewnego potencjału, którym dysponuje „człowiek refleksyjny”. Potencjału, który jest dyspozycją kształtowaną i rozwijaną w sposób świadomy i celowy początkowo przez otoczenie wychowawcze, później przez samego człowieka w procesie samowychowania.

Władysław Cichoń twierdzi, że kształtowanie własnej osoby jest możliwe wtedy, gdy potrafimy być krytyczni wobec samych siebie, posiadamy zdolność refleksji nad własnym postępowaniem oraz wyciągamy z tego odpowiednie wnioski pomocne w samowychowaniu, w „wychowawczym kształtowaniu i korygowaniu samego siebie”.⁴⁷⁴

Podobne stanowisko reprezentuje Krystyna Skurjat, która łączy oba zjawiska wychowania i samowychowania, pisząc: „Kształtowanie tożsamości człowieka wymaga nie tylko ustawicznej pracy innych ludzi, ale także autorefleksji, autoironii, autodystansu, autokrytycyzmu tej oto, określonej jednostki”.⁴⁷⁵ Wskazane przez autorkę formy odniesienia do samego siebie, do Ja, stanowią w istocie elementy potrzebne do tego, aby zaistniał proces samowychowania. Pojawienie się tego rodzaju odniesień stanowi sygnał, że jednostka znalazła się na drodze do osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości, która jest głównym celem samowychowania i całego procesu edukacji aksjologicznej.

Kształtowanie u młodych ludzi postaw dojrzałych, odpowiedzialnych, opartych na refleksji, jest jednym z celów kształcenia ogólnego (historia, język polski, etyka)⁴⁷⁶, jednak działania zewnętrzne w tym zakresie mają ograniczone możliwości ze względu na autonomię i podmiotowość wychowanka. Jak pisze Wojciech Chudy, „dla pedagogiki ważne jest to, że to sama jednostka osobowa poznaje i rozstrzyga o ukierunko-

⁴⁷⁴ Władysław Cichoń, *Wartości...*, *op. cit.*, s. 117–118.

⁴⁷⁵ Krystyna Skurjat, *Dialog wychowawczy...*, *op. cit.*, s. 133.

⁴⁷⁶ Zob. zał. nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s. 1: „Celem kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jest [...] 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”; s. 203: „Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych”; zob. też: J. Bracisiewicz, *Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wskazówki dla dyrektorów szkół, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, www.ore.edu.pl [dostęp: 10.12.2013 r.]; s. 26: „Nauczanie historii w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej powinno mieć charakter otwarty i sprzyjać poznawaniu dziejów najnowszymi metodami zbliżającymi uczniów do refleksji o własnej tradycji rodzinnej oraz o tym, co stanowi o dzisiejszej tożsamości wspólnoty obywatelskiej i narodowej”.

waniu swojego działania w aspekcie aksjologicznym i etycznym, to zaś stanowi centralny element samowychowania”.⁴⁷⁷

Jak wynika z powyższych rozważań, w procesie samowychowania pomocna, a może nawet wręcz niezbędna okazuje się refleksja, którą uważam za podstawę wszelkich działań o tym charakterze.

Czym jest refleksja? W *Innym słowniku języka polskiego* można znaleźć następujące objaśnienie znaczenia tego słowa: „Nasze refleksje nad czymś, to myśli, jakie to w nas wywołuje, gdy zastanawiamy się nad tym w skupieniu” i podaje przykład użycia słowa w zdaniu: „Śmierć przyjaciela po raz pierwszy skłoniła go do głębszej refleksji nad sensem trwania”.⁴⁷⁸ Wynika z tego, że impulsem do podjęcia refleksji, do głębszego zastanowienia się nad jakąś sprawą, są zazwyczaj emocje o dużym natężeniu, a refleksje pojawiają się zazwyczaj pod wpływem intensywnych przeżyć.

Znaczenie to potwierdza, ale też rozszerza *Słownik języka polskiego PWN*, według którego słowo „refleksja” ma kilka znaczeń: pierwsze z nich określa „głębsze zastanowienie się nad czymś, wywołane silnym przeżyciem”, drugie zaś efekt tej czynności – „myśl lub wypowiedź, będącą wynikiem takiego zastanowienia się”. Oba znaczenia funkcjonują w języku potocznym, gdzie pojawia się np. pojęcie „natura refleksyjna”, określające człowieka skłonnego do rozmyślań i kontemplacji otaczającej rzeczywistości, zachowań i postaw własnych oraz innych ludzi. W terminologii filozoficznej, w najbardziej ogólnym ujęciu, refleksja oznacza „zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności” lub „czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go, uprzytamniamy sobie jego zachodzenie”.⁴⁷⁹

W bardziej szczegółowym sensie, jak ujmuje to Didier Julia w *Słowniku filozofii*, refleksją jest „postawa mentalna tego, kto unika pośpiechu w ferowaniu sądów i impulsywności w swoim postępowaniu”. Autor podaje jeszcze inne znaczenie refleksji: jest to „skupienie, dzięki któremu umysł rozjaśnia myśli, analizuje swoje uczucia”. Refleksja pełni w życiu człowieka, zdaniem autora, dwie ważne funkcje: 1) „pozwala jednostce postrzegać samego siebie jako jedność duchową, niezależnie od zmiany i działania w świecie; 2) refleksja pozwala nam wyodrębnić z naszych jednostkowych uczuć, z naszych emocji i indywidualnych doświadczeń ich

⁴⁷⁷ Wojciech Chudy, *Refleksja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8 (Pap-Sc), Lublin 2007, s. 687.

⁴⁷⁸ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. P-Ż, Warszawa 2000, s. 424.

⁴⁷⁹ <http://sjp.pwn.pl/sjp/;2573649> [dostęp: 17.04.2015 r.]

uniwersalne znaczenie”.⁴⁸⁰ Z kolei Wojciech Chudy przez refleksję rozumie „czynność umysłu polegającą na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu”. Jako najistotniejszą cechę refleksji wskazuje „samozwrotność aktów poznawczych”. Dzięki refleksji, jak pisze filozof, „człowiek reflektuje własną niepowtarzalność pośród świata”.⁴⁸¹

Refleksja daje nam możliwość – jak twierdzi Gilbert Ryle – wglądu i poznania swojego wewnętrznego świata. Tak jak człowiek dzięki swoim zmysłom może poznawać otaczający go świat, względem podmiotu poznającego zewnętrzny, tak może również, dzięki innego rodzaju spostrzeganiu – niezmysłowemu, docierać do tego, co dzieje się w jego umyśle, do swego świata wewnętrznego. Wiedza co do wnętrza człowieka dana jest tylko temu podmiotowi, którego ona dotyczy. Umysł ludzki posiada dwie właściwości: jest nieustannie świadomy rozgrywających się w nim zjawisk, co nazywamy samoświadomością, a ponadto może niektóre z nich analizować, co z kolei określane jest mianem introspekcji (refleksji).⁴⁸²

Praca nad sobą polega m.in. na rozwijaniu własnej refleksyjności, którą Maria Jarymowicz rozumie jako „doraźną lub trwałą gotowość do namysłu nad własnym funkcjonowaniem”, nad tym, co się dzieje w rzeczywistości zewnętrznej oraz we wnętrzu człowieka – „wymaga czasu i wysiłku, a motywacja do jego inwestowania wymaga przyswojenia idei poszukiwania przesłanek rozumienia dobra i zła (polubienia jej, zidentyfikowania się z nią)”. Jako że – zdaniem Marii Jarymowicz – „system wartościowania refleksyjnego jest rozwojowo późniejszy i statystycznie rzadszy”⁴⁸³, to praca nad sobą w zakresie rozwijania własnej refleksyjności, która, według Kanta, jest wewnętrznym zmysłem człowieka, wymaga przede wszystkim świadomych decyzji i konsekwencji, ale także wysiłku wcielania swoich postanowień w życie.

Działanie po namyśle jest z pewnością zachowaniem społecznie oczekiwanym, ponieważ pozwala na bardziej obiektywny ogląd rzeczywistości. Nie wszyscy badacze podzielają jednak przekonanie o późnym dochodzeniu do refleksyjności. Przytoczę tutaj spostrzeżenia pedagoga

⁴⁸⁰ Didier Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1993, s. 294.

⁴⁸¹ Wojciech Chudy, *Refleksja...*, *op. cit.*, s. 686–687.

⁴⁸² Autor używa określenia „introspekcja” w odniesieniu do tego, co powszechnie dziś nazywamy refleksją, utożsamiając ją z analizą własnych myśli. Zob. Gilbert Ryle, *Czym jest umysł?*, Warszawa 1970, s. 253–254.

⁴⁸³ Por. Maria Jarymowicz, *O wartościowaniach...*, *op. cit.*, s. 180.

Karola Kotłowskiego, podejmującego namysł nad działaniem „ludów pierwotnych”. Autor stawia pytanie: „Czy człowiek działał początkowo spontanicznie, instynktownie i bezrefleksyjnie, czy też jego działanie było rezultatem refleksji, lub przynajmniej było z nią nierozzerwalnie związane?” Zdaniem autora „refleksja tkwi u podstaw poglądu na świat i najbardziej nawet prymitywny światopogląd musi być wynikiem jakiegoś, choćby najbardziej prymitywnego, myślenia refleksyjnego”.⁴⁸⁴

Należałoby także zaznaczyć, jak sądzę, że istnieją co najmniej zagrożenia dla oczekiwanego przez nas działania po namyśle. Chodzi tu mianowicie o działanie afektywne, podjęte w odpowiedzi na bodziec, bez udziału czynnika racjonalnego, oraz o rutynę. Rutyna, czyli postępowanie według utartych wzorów w niektórych rodzajach działalności, jak np. w sztuce, nauce, odbierana jest raczej nieprzychylnie. Rutyna nie ma w społecznym odbiorze znaczenia jednoznacznie negatywnego, kojarzy się m.in. z działalnością instytucji publicznych i oznacza nabywanie wprawy np. w wykonywaniu jakiejś czynności. Także w edukacji, choćby w kwestii przyswajania wiedzy, ale także wartości i umiejętności życia według określonych norm, rutyna jest zjawiskiem oczywistym. Pozytywnie o tego rodzaju aktywności ludzkiej pisał już Arystoteles, który traktował cnotę jako „przyzwyczajenie stałe, [będące] następstwem cnotliwej działalności człowieka”. Cnoty etyczne nakazują człowiekowi postępowanie według zasady środka, czyli „punktu między dwoma ekstremami, między nadmiarem a niedostatkiem”, a można je ukształtować „przez wychowanie i odpowiednie nawyki”.⁴⁸⁵ Wobec tego ukształtowanie powtarzanych rutynowo w ciągu życia nawyków, polegających na dokonywaniu właściwych wyborów, tzn. zgodnych z zasadą środka, jest celem wychowania.

Natomiast do rutyny, oznaczającej sztympowe i bezrefleksyjne, a tym samym szkodliwe podejście do rozwiązania problemu, podchodzi się zazwyczaj bez aprobaty, ponieważ oznacza ona – jak pisze Mariola Kuszyk-Bytniewska – „wycofanie się refleksji z dobrze opracowanych algorytmów działania, które jednak same w sobie nie stanowią gwarancji skuteczności przyszłych działań i pomysłów”. Pozbawiona refleksji rutyna – jak twierdzi autorka – „redukuje niepokój poznawczy i egzystencjalny, uwalnia od wahań i niepewności związanych z interpretacją, z wyborami, odciąża sumienie i integruje ze wspólnotą,

⁴⁸⁴ Karol Kotłowski, *Filozofia wartości...*, op. cit., s. 128.

⁴⁸⁵ Kazimierz Leśniak, *Arystoteles*, Warszawa 1989, s. 84.

zacierają *ego*”. Jak pisze dalej, „rutyna jest osadem codzienności, bycia w świecie przez ten świat ogarnianym i motywowanym poza kontrolą myśli”. Słusznie więc Edmund Husserl umieszczał rutynę w pojęciu „świata życia codziennego – *Lebenswelt*”.⁴⁸⁶

Jak wynika z tych rozważań, przez rutynę tracimy niemal wszystko to, co ustanawia nas ludźmi, naszą podmiotowość, nasze zainteresowanie wartościami, które wyrasta przecież z naszych niepowtarzalnych emocji i refleksji nad sobą czy nad światem, ale także naszą aktywność kierowaną na przemianę siebie i świata wokół. Człowiek zdominowany przez codzienność wtapia się w nią bezwiednie, tracąc możliwość samorealizacji. Inne, pochodzące ze wspomnianego wyżej „świata życia codziennego”, oblicze rutyny nie jawi się już tak negatywnie, bowiem wiele zwykłych życiowych czynności wykonujemy rutynowo, bez zastanawiania się nad ich sensem i celem, a nawet jednym z celów edukacji jest kształtowanie nawyków, czyli wdrażanie do rutynowego postępowania w określonym zakresie.

Refleksja pełni, jak już wspomniałem, ważną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Dostrzegł to np. żyjący w XIX wieku francuski filozof Jules Lagneau. Barbara Skarga tak pisze o jego zainteresowaniach: „Charakterystyczne dla filozofii Lagneau aktywistyczne nastawienie, które samą refleksję ujmowało jako rodzaj najwyższego działania, znalazło swój wyraz w postulatach wychowawczych. Dla Lagneau człowiek to istota przede wszystkim moralna i przez to właśnie kulturotwórcza. Należy go więc uczyć nie tylko myśleć, lecz widzieć wartości i cenić je, by żył według moralnego prawa”.⁴⁸⁷ Refleksja miała więc praktyczne zastosowanie edukacyjne, służyła urzeczywistnianiu wartości, zwłaszcza moralnych, stanowiła podstawę działania w dobrej intencji.

Również obecnie zjawisko refleksji jest uznawane za użyteczne w edukacji, zwłaszcza w aspekcie samowychowania, bowiem, jak twierdzi Wojciech Chudy, przez refleksję „sama jednostka osobowa poznaje i rozstrzyga o ukierunkowaniu swojego działania w aspekcie aksjologicznym i etycznym, to zaś stanowi centralny element samowychowania”. Dzięki refleksji posiadamy zdolność samokontroli oraz „władzy konfrontacji aktów i postaw zaistniałych w przeszłości z danym aktem,

⁴⁸⁶ Mariola Kuszyk-Bytniewska, *Działanie wobec rzeczywistości. Projekt onto-epistemologii społecznej*, Lublin 2015, s. 148.

⁴⁸⁷ Barbara Skarga, *Przeszłość i interpretacja. Z warsztatu historyka filozofii*, Warszawa 1987, s. 288–289.

co do którego podmiot ma podjąć decyzję”. Wysiłek człowieka włożony w rozwijanie własnej refleksyjności przynosi zazwyczaj spodziewane efekty, ponieważ – nawiązując do słów Wojciecha Chudego – „stopień refleksyjności danej jednostki ludzkiej decyduje często o jej sprawności intelektualnej i o jej moralności”.⁴⁸⁸ A tym samym – jak można domniemywać – o postrzeganiu jednostki w jej własnym środowisku oraz w swoich oczach.

W tym miejscu należałoby jeszcze przypomnieć, że w polskiej pedagogice istnieje koncepcja edukacji refleksyjnej autorstwa Wandy Woronowicz.⁴⁸⁹ Inspiracją do jej powstania stała się diagnoza w zakresie zachowań i świadomości młodego pokolenia, które – jak twierdzi autorka – będąc lustrzanym odbiciem świata dorosłych, ujawnia głęboki kryzys cywilizacji i samego człowieczeństwa: „Geneza edukacji refleksyjnej jest zawarta we współczesnej rzeczywistości charakteryzującej się czynnym egoizmem człowieka, jego agresją i rosnącym brakiem poszanowania wartości moralnych”.

Koncepcja edukacji refleksyjnej opiera się na założeniu, że w otaczającym nas świecie istnieje deficyt namysłu nad rzeczywistością, brak refleksji moralnej nad zjawiskami życia społecznego, nad wydarzeniami, nad postępowaniem swoim i innych osób. Jeśli zaś chodzi o cele edukacji refleksyjnej, to autorka postuluje potrzebę zmiany tak postrzeganej rzeczywistości „na empatyczną, w której jednostka dobrowolnie zechce przestrzegać korzystnych dla wszystkich zasad współistnienia i przyjmie z własnej woli wyższe wartości etyczne jako normy postępowania”.⁴⁹⁰ Celem edukacji refleksyjnej jest także „wdrażanie uczniów do refleksji umożliwiającej odróżnianie dobra od zła i skłaniającej ku dobru”. Efektem tego ma być „wartościowanie moralne własnych działań – rozumiane jako rozmaite widzenie wartości”.⁴⁹¹ Autorka znalazła pomoc w literaturze filozoficznej. Jak deklaruje, edukacja refleksyjna „bierze się z tych nurtów filozofii, które dążyły zawsze do ukształtowania człowieka lepszego, niż jest”.⁴⁹²

⁴⁸⁸ Wojciech Chudy, *Refleksja...*, *op. cit.*, s. 686–687.

⁴⁸⁹ Koncepcja ta została zaprezentowana m.in. w książkach *Edukacja refleksyjna* (1996), *Problemy edukacji refleksyjnej* (2000), *Refleksja, sumienie, edukacja* (2006) czy *Inspiracje edukacji refleksyjnej* (2014).

⁴⁹⁰ Wanda Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. Tadeusz Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 965.

⁴⁹¹ Wanda Woronowicz, *Edukacja refleksyjna...*, *op. cit.*, s. 115.

⁴⁹² *Ibidem*, s. 6–7.

Idea edukacji refleksyjnej zakłada, że człowiek najpierw powinien wykazać się aktywnością intelektualną, dopiero potem ustosunkować się do rzeczywistości. Innymi słowy, myślenie powinno poprzedzać działania, w tym także działanie słowne w postaci np. osądu. Refleksyjne podejście do rzeczywistości „pozwała nie tylko uniknąć pośpiesznego, porywczego, gwałtownego reagowania na bodźce, co z reguły powoduje niedobre skutki, lecz umożliwia korzystne dla wszystkich oraz sprawiedliwe rozwiązywanie problemów”.⁴⁹³ Edukacja refleksyjna ma wyrobić nawyk myślenia, który kształtuje się w wyniku długotrwałego procesu, wręcz treningu. W centrum edukacji refleksyjnej stoją wartości i wartościowanie. W sytuacji szkolnej wartościowaniu podlegałyby wydarzenia i postaci historyczne czy literackie, ale także autentyczne sytuacje i zachowania mające miejsce w środowisku szkolnym oraz we współczesnym życiu społecznym i politycznym. Jak zakłada autorka, produktem końcowym edukacji ma być człowiek refleksyjny, czyli „osoba wdrożona do głębokiego zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza o cechach moralnie niejednoznacznych, według przyjętego w naszym społeczeństwie systemu wartości wysokich”.⁴⁹⁴

Reasumując, możliwość odwołania się na drodze refleksji przed podjęciem decyzji do własnego doświadczenia życiowego, ale także do doświadczenia innych ludzi, pozytywnie wyróżnia człowieka w świecie. W sferze edukacji bazują na tym także szeroko pojęte nauki humanistyczne, w tym np. historia z metodą „refleksji historycznej” czy literatura piękna z utworami poetyckimi, prozatorskimi lub dramatycznymi niosącymi uniwersalne bądź też unikalne, indywidualne przesłanie.

Podsumowanie

W moim rozumieniu edukacja aksjologiczna nie kończy się wraz z opuszczeniem szkoły czy rodziny, ale jest procesem świadomej lub nieświadomionej pracy nad kształtowaniem własnej osobowości i nieodłącznym elementem funkcjonowania człowieka w świecie. Jest procesem, który trwa całe życie. W związku z tym zaproponowałem definicję edukacji

⁴⁹³ *Ibidem*, s. 113.

⁴⁹⁴ *Eadem*, *Problemy...*, *op. cit.*, s. 79.

aksjologicznej, na którą składa się ogół działań i procesów opartych na aktywności własnej jednostki oraz jej otoczenia wychowawczego (rodziców, wychowawców, środowiska). Ponadto uwzględniłem fakt, że edukacja aksjologiczna obejmuje kształcenie oraz wychowanie, a jej cel stanowi takie formowanie osobowości człowieka, aby był zdolny do urzeczywistniania wartości wyższych, osiągając tym samym dojrzałość wewnętrzną.

W rozdziale tym podjąłem próbę opisanie i zrozumienia zewnętrznych oraz wewnętrznych uwarunkowań edukacji aksjologicznej. W pierwszej grupie umieściłem czynniki rodzinne, instytucjonalne oraz te właściwe kulturze masowej. Mając świadomość, że do grupy uwarunkowań wewnętrznych należą m.in. czynniki genetyczne, psychiczne, indywidualne doświadczenia życiowe oraz samowychowanie, zdecydowałem, aby pozostać jedynie przy problematyce samowychowania, które – mimo ewidentnych znamion indywidualności i niepowtarzalności – można przeanalizować w kategoriach właściwych edukacji. W edukacji aksjologicznej, w każdym jej wymiarze, decydujące znaczenie ma osobisty przykład, uczestnictwo w sytuacjach o charakterze aksjologicznym oraz komunikacja, najlepiej w formie osobistej rozmowy. To znak, że edukacja aksjologiczna opiera się na relacjach.

Pierwszą i najważniejszą wspólnotą, która kształtuje świat wartości człowieka, jest rodzina. Odbywa się to zazwyczaj przez osobisty przykład, wspólny udział w planowanych i nieplanowanych sytuacjach o charakterze wychowawczym oraz przez dialog.

Model rodziny, oparty na wybranym, zdeteminowanym kulturowo systemie wartości, oraz realizowany styl wychowania decydują o efektach całego procesu, o stopniu urzeczywistnienia wyobrażeń rodziców na temat postaw i zachowań dziecka. Współczesna polska rodzina oscyluje między modelem tradycyjnym, opartym na tradycji katolickiej i patriotycznej, a modelem ponowoczesnym, którego podwaliny ukształtowały się w wyniku przemian politycznych po drugiej wojnie światowej, zaś po roku 1989 uzupełniły go przemiany w duchu ideologii liberalnej. Oba obecnie funkcjonujące modele różni wizja: wspólnotowa – w przypadku rodziny tradycyjnej, i akcentująca indywidualizm – kiedy mówimy o modelu ponowoczesnym. Wyróżnienie obu biegunowo skrajnych modeli nie wyklucza, a wręcz zakłada istnienie i funkcjonowanie wzorców pośrednich, znajdujących się bliżej lub dalej od któregoś z modeli podstawowych. W ostatnich czasach największy wpływ na kształtowanie się modelu rodziny miała transformacja ustrojowa, która wprowa-

dziła do systemu nowe wartości, stojące często w opozycji do wartości utrwalonych w naszej kulturze.

Rodzina, z natury swej dość podatna na wpływy zewnętrzne (polityczne, społeczne, obyczajowe czy ekonomiczne), znalazła się w sytuacji kryzysowej, o czym są przekonane obie strony dyskursu publicznego – konserwatywna i liberalna, upatrując jednak jego przyczyny w działalności swoich ideowych przeciwników. Ścieranie się skrajnych poglądów na temat życia rodzinnego, także w ramach tej najmniejszej wspólnoty, ma destrukcyjny wpływ na jej funkcjonowanie. Zwłaszcza młode pokolenie w sytuacji zachwiania dotychczasowego systemu wartości i reprezentujących go autorytetów, w tym rodziców, może czuć się zagubione, niepewne swego miejsca w świecie i swojej przyszłości. Dlatego nieocenionym dobrem wydaje się atmosfera panująca w rodzinie, która wpływa pozytywnie na rozwój dziecka i kształtowanie się osobistego świata wartości.

Modelom rodziny odpowiadają style wychowania – dla modelu tradycyjnego charakterystyczny jest styl autokratyczny, dla ponowoczesnego zaś – liberalny. W każdym z nich znaleźć można odmianę pozytywną i negatywną, co obrazuje sposób traktowania dziecka – z miłością, szacunkiem i akceptacją bądź z niechęcią i odrzuceniem. Praktykowanie w życiu codziennym negatywnej odmiany stylów wychowania znacząco utrudnia dziecku wchodzenie w świat wartości wyższych, a tym samym drogę do wewnętrznej dojrzałości.

Jedną z metod osiągnięcia pozytywnym rezultatów w zakresie edukacji aksjologicznej w rodzinie jest rozmowa, którą można określić mianem wspólnego odkrywania wartości, zarówno kiedy dotyczy spraw dobrych i ważnych, jak i wówczas, gdy poruszane są te uznawane za złe, ale również warte uwagi. Rozmowa jako ważny element systemu wychowawczego pozwala na wzajemne poznanie swoich myśli i uczuć oraz na ukazanie innej, może bardziej optymistycznej, perspektywy problemów, które aktualnie rodzina przeżywa. Rozmawiający ze sobą ludzie wykazują się otwartością na sprawy innych, gotowością do dzielenia się własnymi uczuciami, przemyśleniami i doświadczeniem życiowym, co zwłaszcza dla osób wkraczających w dorosłe życie może stanowić wartość nieocenioną. Oparta na miłości, życzliwości i wzajemnej akceptacji rodzinna rozmowa potrafi skutecznie uchronić dziecko przed niekorzystnymi wpływami świata zewnętrznego.

Do grupy uwarunkowań zewnętrznych kształtujących świat wartości należy edukacja w jej wymiarze instytucjonalnym. Główne zada-

nie instytucji edukacyjnych w zakresie edukacji aksjologicznej polega na wspieraniu rodziny w wysiłkach na rzecz prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dziecka. Podobnie jak w przypadku rodziny, tak i w edukacji instytucjonalnej występują dwa podstawowe style – autokratyczny i liberalny, oraz przypisane im odmiany – pozytywna i negatywna. Opozycje te obrazują konflikt ideologiczny, z jakim mamy do czynienia w codziennej praktyce edukacyjnej, gdzie styl oparty na tradycyjnych wartościach i autorytecie wychowawcy ściera się ze stylem liberalnym, propagującym tolerancję i prymat wolności. Reprezentanci antynomicznych systemów wartości, konserwatywnych i liberalnych, starają się usankcjonować swoją wizję świata i człowieka, mieć realny wpływ na kształt edukacji aksjologicznej w wymiarze instytucjonalnym. Odpowiedzią na taki stan rzeczy jest propozycja pośrednia, zakładająca pozycję nauczyciela i wychowawcy jako przewodnika i animatora, wspierającego wychowanka swoją wiedzą i doświadczeniem w procesie dochodzenia do dojrzałości. Warunkiem skuteczności edukacji aksjologicznej w instytucji jest zgoda obu stron co do wspólnego systemu wartości, do którego można się odwołać na każdym etapie procesu edukacyjnego.

Poznawaniu, odkrywaniu i wprowadzaniu wychowanka w świat wartości służą sytuacje wychowawcze, które – bazując na emocjonalnym kontakcie człowieka z wartością – stanowią ważny element edukacji aksjologicznej. Zwolennicy tej metody zwracają uwagę na konieczność naturalnego charakteru tych sytuacji, który polega na korzystaniu z obiektywnej rzeczywistości (dobra kultury, spotkania z wartościowymi ludźmi, obserwacja postaw i zachowań ludzkich). Sprzyja to realizacji celu, którym jest przygotowanie młodego człowieka do świadomego poruszania się w świecie wartości. Przeciwnicy zaś są przekonani, że wychowanie pod kierunkiem nauczyciela nosi znamiona manipulacji. W związku z tym należałoby oprzeć całość na autonomicznym odkrywaniu wartości przez wychowanka, który sam miałby decydować o tym, co jest dla niego wartościowe, i podejmować starania, by wybrane wartości urzeczywistnić. Rola nauczyciela sprowadza się do proponowania i prezentacji określonych treści, będących nośnikami wartości. Sytuacje wychowawcze mogą organizować instytucje edukacyjne, ale również rodzice. Obok tych, które są celowo organizowane, ważną rolę w edukacji aksjologicznej odgrywają również sytuacje nieplanowane. Stanowią one istotny element doświadczenia życiowego każdego człowieka, skutecznie wpływając na zmianę dotychczasowych postaw i zachowań.

W obu przypadkach obowiązuje zasada „uczenie się/wychowanie przez przeżywanie”, akcentująca rolę emocji w przyswajaniu wartości i trwałości doświadczeń aksjologicznych. Emocje powinny być obecne w każdym wymiarze edukacji aksjologicznej, ponieważ przeżywanie wartości sprzyja ich akceptacji, a także motywuje do zmiany i działania.

Edukacja aksjologiczna w jej wymiarze instytucjonalnym często odwołuje się do kategorii wolności, która ze względów historycznych zajmuje w kulturze polskiej szczególnie ważne miejsce. Rozróżnia się przy tym wolność negatywną, czyli „wolność od...”, oraz wolność pozytywną, czyli „wolność do...”, przypisując pierwszej z nich dążenie do realizacji celów osobistych, egoistycznych, drugiej zaś dążenie do realizacji dobra wspólnego, służącego wspólnocie. Wolność jednostki wyraża się m.in. w możliwości nieskrępowanego wyboru wartości. W edukacji przejawia się na przykład podmiotowym traktowaniem wychowanka, który, zanim zacznie w pełni korzystać z przywileju autonomicznego wyboru i realizacji wartości, powinien przejść staranne przygotowanie.

Obserwowane współcześnie usuwanie wartości uznawanych za wysokie w hierarchii z życia osobistego i wspólnotowego skutkuje pojawianiem się w to miejsce zjawisk niepożądanych – antywartości, które od niepamiętnych czasów edukacja stara się eliminować. Aby jednak konkretna wartość proponowana w ramach edukacji mogła być realizowana, musi być uprzednio przez wychowanka zaakceptowana, w wolności przyjęta do systemu wartości osobistych. Stanie się tak, jeśli wychowanek dostrzeże, że dzięki tej wartości może zrealizować osobiste cele. Interioryzacja wartości okazuje się możliwa m.in. dzięki wytworzeniu pozytywnej, emocjonalnej relacji między podmiotem a wartością. Ważny jest także rodzaj interakcji między wychowawcą a wychowankiem, która musi być adekwatna do etapu jego rozwoju moralnego. Umiejętne posługiwanie się perswazją bezpośrednią i pośrednią decyduje w znacznym stopniu o powodzeniu podjętych w tym zakresie działań.

Istotnym czynnikiem kształtującym człowieka w sferze aksjologicznej jest kultura masowa. Zjawisko to, charakteryzujące się szerokim zasięgiem oddziaływania i uproszczoną treścią przekazu, wywiera znaczący wpływ na życie i rozwój jednostki oraz wspólnoty, głównie w aspekcie aksjologicznym.

Kultura masowa stała się obiektem krytyki ze strony środowisk kultywujących tradycyjne formy życia społecznego, zwłaszcza w kwestii propagowania przez nią określonych wzorców i stylów, opartych

na wartościach hedonistycznych. Krytyka kultury masowej obejmuje także takie zagadnienia, jak przedmiotowe traktowanie odbiorcy, jego bierność intelektualną i bezrefleksyjne przyjmowanie proponowanych treści, wykorzystywanie jej do celów ideologicznych i korporacyjnych. Zniekształca ona obraz świata, wpisując się w obiegowe opinie i stereotypy, a dzięki dużej emocjonalności przekazu posiada moc przekonywania do propagowanych przez siebie treści.

Skutkiem oddziaływania kultury masowej jest także odwracanie się od wartości wyższych, których realizacja wymaga od człowieka wysiłku. Społeczeństwo wychowywane w ten sposób neguje też potrzebę odnoszenia się do wartości absolutnych, które wymagają zaangażowania (choćby w formie kontemplacji), a postrzegane jako „nieżyciowe” i „niepraktyczne” zostają odsunięte od głównego nurtu życia.

W kontekście edukacji aksjologicznej ważne jest to, że media kształtują poglądy, postawy i zachowania, wpływają na ich zainteresowania, postrzeganie świata i innych ludzi. Kultura masowa, stanowiąc część naszego życia społecznego, wpisuje się w nurt oddziaływania aksjologicznego, towarzysząc człowiekowi już od najmłodszych lat. Skutecznie konkuruje z rodziną i szkołą w kwestii wpływu na rozwój moralny. Stanowi istotny składnik edukacji nieformalnej, równoległej, wcześniej i silniej niż szkoła wpływa na kształtowanie się systemu wartości młodego człowieka. Młodzież poświęca znaczną część czasu wolnego na korzystanie z mediów elektronicznych, co ogranicza kontakty wewnątrzrodzinne i z rówieśnikami. W połączeniu z atrakcyjnością przekazu obrazowo-dźwiękowego, a także możliwością interakcji, którą zapewniają media, stawia to źródło wiedzy o wartościach, stylu życia i postępowania na wysokiej pozycji wśród form oddziaływania środowiskowego.

Oczywisty wydaje się silny wpływ masowej komunikacji na kształtowanie się osobowości, zwłaszcza młodych, dorastających jednostek. Młodzi często czerpią z mediów wzorce postaw i zachowań – kreowanych przez idoli publiczności – które bywają diametralnie różne od wartości propagowanych przez tradycyjną rodzinę i szkołę. Słowo i obraz medialny zawierają w sobie ogromną moc perswazji, dlatego też treści przekazywane w ten sposób zwłaszcza młodzi ludzie traktują często jako bardziej wiarygodne od tego, co przekazuje im najbliższe środowisko wychowawcze, a nawet od tego, co sami myślą na dany temat. Stała obecność masowych środków komunikacji w życiu jednostki izoluje ją od innych ludzi, ale też od realnego świata, fikcja miesza się z rzeczy-

wistością, człowiek bardziej wierzy medialnym komunikatom niż samemu sobie.

Niekorzystne oddziaływanie kultury masowej przejawia się m.in. w drastycznym spadku czytelnictwa, w braku większego zainteresowania teatrem, muzyką poważną, muzeami. Wpływ kultury masowej na świat wartości młodego człowieka może wywołać potrzebę stworzenia przeciwwagi dla pojawiających się tam treści. Jedną z form może być np. rozmowa w rodzinie czy szkole na tematy podejmowane przez media, która umożliwi dzieciom i młodzieży dostrzeżenie innej strony upowszechnianych tam wartości. W ramach kultury pojmowanej jako komunikacja możliwy jest interaktywny przekaz mający na celu obiektywizację treści obecnych w mediach, dostrzeżenie innych aspektów, których poznanie może stać się źródłem pogłębionej refleksji.

Obecnie mamy do czynienia z faktem podwójnego wyobcowania jednostki: od samej siebie oraz od innych członków społeczności. Propagowanie w kulturze masowej wartości przyjemnościowych, hedonistycznych ma na celu zwiększenie konsumpcji, zakupu produktów czy usług, ale także – co może stanowić niejako skutek uboczny – przez skupianie się na zaspokajaniu własnych potrzeb i przyjemności jednostka odchodzi od zainteresowania się sprawami o szerszym wymiarze, np. dotyczących wspólnoty i jej potrzeb. Rozmywanie kontaktu z otaczającą rzeczywistością i kontaktu z własnym wnętrzem czyni z człowieka raczej *homo consumens*, niż utrwala *homo sapiens*.

Prawdą jest, że nie wszystkie przejawy kultury popularnej są pozbawione aspiracji innych niż tylko propagowanie wartości hedonistycznych. Treści właściwe kulturze wysokiej, dotyczące spraw wzniosłych, dylematów moralnych czy głębi życia religijnego naturalną koleją rzeczy przenikają do kultury popularnej, podnosząc tym samym jej poziom i horyzont ambicji. Nierzadko przesłanie płynące z utworów kultury popularnej ukazuje perspektywy będące dotychczas w sferze zainteresowań wielkich myślicieli.

Czwarty z wymienionych na wstępie wymiarów edukacji aksjologicznej koncentruje się na indywidualnej działalności człowieka w tym zakresie. Aktywność własna podmiotu w ramach edukacji aksjologicznej wzrasta wraz z wiekiem i stopniem dojrzałości, kiedy człowiek staje się coraz bardziej samodzielny w swoich decyzjach, także tych dotyczących wyboru spraw i rzeczy ważnych, czyli wartości. Tym samym zyskuje coraz większy wpływ na własne życie, coraz istotniejsza jest edukacja aksjologiczna w wymiarze indywidualnym.

Celem edukacji aksjologicznej jest osiągnięcie wewnętrznej dojrzałości, która przejawia się w urzeczywistnianiu i tworzeniu wartości wyższych, dążeniu do doskonałości w swoim postępowaniu, przyjmowaniu odpowiedzialności za siebie i innych. Świadomemu postępowaniu na drodze ku dojrzałości pomocna może okazać się znajomość prawideł rozwoju wewnętrznego, w tym koncepcji filozoficznych oraz psychologicznych i pedagogicznych. Filozofowie nie są zgodni co do tego, czy rozwój moralny jest w ogóle możliwy (np. Karl Jaspers), starają się też zrozumieć, dlaczego wspinanie się na coraz wyższe szczeble rozwoju duchowego jest dla człowieka takie trudne. Immanuel Kant wskazuje na problem przekazywania własnej wolności innym, co oznacza również cedowanie na innych odpowiedzialności. Erich Fromm nazywa to „ucieczką od wolności”, która wynika z tego, że dla człowieka większe znaczenie ma poczucie bezpieczeństwa niż pragnienie korzystania z wolności, która wiąże się z odpowiedzialnością za podjęte w wolności wybory. Inni filozofowie są przekonani, że rozwój jest możliwy i zależy od woli człowieka, od umiejętności pokonywania własnych słabości, ale także od obecności czynnika religijnego, który silnie motywuje człowieka do działania na rzecz osiągnięcia dojrzałości. Niemal w każdym ujęciu pojawia się kwestia poczucia odpowiedzialności za własne wybory i postępowanie. W sytuacji coraz późniejszego osiągnięcia przez młodzież dojrzałości psychicznej i społecznej fakt ten może być wykorzystywany przez ideologie oferujące głównie młodym, ufnym ludziom świat wartości sprzeczny z dobrem jednostki i wspólnoty.

Psychologowie i pedagodzy zakładają, że praca w kierunku rozwoju duchowego jest naturalnym etapem rozwoju człowieka w ogóle, opartym jednak zawsze na autonomicznej decyzji jednostki. Zmiany, jakie się wówczas dokonują, są zazwyczaj trwałe, gdyż utwierdzają człowieka w dobrym wyobrażeniu własnej osoby. Pomoc w zakresie rozwoju wewnętrznego, jaką oferuje edukacja rodzinna i instytucjonalna, powinna uwzględniać prawidłowości rozwojowe, którym podlega każdy człowiek – począwszy od etapu anomii, przez heteronomię, aż do autonomii. Pomoc ta polegać ma na przygotowaniu wychowanka do życia w wolności, które przechodzi stopniowo od oddziaływania jednokierunkowego, opartego na autorytecie rodzica czy wychowawcy, przez trudny i konfliktogenny okres ustalania działań między stronami zaangażowanymi w wychowanie, do etapu dominującej aktywności własnej. Efektem wzorcowo przebiegającego rozwoju wewnętrznego będzie osiągnięcie najwyższych i jednocześnie najtrudniejszych etapów, jednak udaje się to nielicznym. Jednym z mierników skuteczności eduka-

cji w zakresie rozwoju wewnętrznego jest motywacja, jaka przyświeca wychowankowi przy podejmowaniu decyzji o urzeczywistnieniu wartości wyższych – może mieć charakter egoistyczny bądź też altruistyczny, służyć własnemu interesowi lub pożytkowi wspólnoty.

Jeśli człowiek zdecyduje się pokonywać kolejne etapy rozwoju duchowego, to znak, że wkroczył na drogę samowychowania, którego zaistnienie jest wspólnym sukcesem jednostki i jej środowiska wychowawczego. Podobnie jak na horyzoncie edukacji instytucjonalnej, czasem także edukacji rodzinnej, stoi ideał wychowania, tak w przypadku samowychowania pojawia się idealne Ja. Zazwyczaj inspirację dla wszelkich działań o charakterze samowychowawczym stanowi silne, emocjonalne odczucie dysharmonii spowodowanej rozbieżnością między tym, jaki człowiek jest w rzeczywistości (Ja realne), a tym, jaki chciałby być, co odzwierciedlają jego deklaracje (Ja idealne), między pragnieniem dobra a uleganiem złu, swoim słabościom i przyzwyczajeniom. Samowychowanie staje się wtedy sposobem na pokonywanie dystansu, który dzieli człowieka od stanu oczekiwanego do wewnętrznej dojrzałości. Samowychowanie ma charakter indywidualny i niepowtarzalny, dokonuje się w samym człowieku i z jego inicjatywy, jest zgodne z osobistym poczuciem życiowego posłannictwa. Istotne są jednak relacje między jednostką, która wybrała drogę samowychowania, a wspólnotą, w której funkcjonuje. Zmiany dokonujące się w człowieku ważne są dla niego samego, ale też dla bliższego i dalszego otoczenia. Wspólnota – rodzinna czy instytucjonalna (np. harcerska) – może człowieka motywować i wspierać w procesie samowychowania, ukazywać mu określone wartości, które warto w swoim życiu realizować. Samowychowanie może być efektem młodzieńczego buntu nastolatka wobec rzeczywistości, niezgody na taki świat, w jakim przyszło mu żyć.

U źródeł samowychowania zazwyczaj znajdują się emocje, poczucie dysharmonii, niezgoda na zastaną rzeczywistość, jednak o trwałości tego procesu decyduje zdolność do refleksji, dlatego też refleksja stanowi, moim zdaniem, podstawę całego procesu. Człowiek refleksyjny, który ma pogłębione życie wewnętrzne, decyzje podejmuje po namyśle, nie ulegając emocjom, wykazuje się zdrowym rozsądkiem w działaniu, stanowi w literaturze pedagogicznej swego rodzaju ideał wychowania. Wrogiem prawidłowo przebiegającego procesu samowychowania jest nadmierna emocjonalność oraz rutyna, rozumiana jako odejście od wzniosłych ideałów i refleksyjności w działaniu, która sprowadza egzystencję człowieka do szarej codzienności.

Warto uświadomić sobie również to, że w edukacji aksjologicznej nie zawsze mamy do czynienia z samowychowaniem jako naturalnym jej etapem. Bywa i tak, że człowiek z różnych powodów nie decyduje się na przekroczenie własnych ograniczeń i pozostaje na niższym poziomie rozwoju moralnego. Wtedy zadaniem edukacji aksjologicznej jest przekonywanie o potrzebie rozwoju wewnętrznego i pomoc w pokonywaniu trudności na tej drodze. Może się to odbywać właściwie na każdym etapie życia. Podstawą i przyzwoleniem na takie działania jest osobista i podjęta w wolności decyzja konkretnego człowieka.

Dążenie do jedności słów i czynów wymaga niewątpliwie pracy nad sobą, pokonywania własnych słabości, takiego kształtowania własnej moralności, aby ani słabości wewnętrzne, ani czynniki spoza Ja, jak np. opinia otoczenia czy dominująca w danym środowisku ideologia lub styl życia, nie były w stanie tym aspiracjom przeszkodzić. Pragnienie połączenia obu aspektów ludzkiej osobowości stanowi cel działań wychowawczych. Potrzebne jest także ukazywanie wartości, do których warto dążyć, a które mogą pomóc uświadomić sens ludzkiego życia. Świadomość rozbieżności słów i czynów czy też rozbieżności między czynem a oczekiwaniem społecznym pomaga człowiekowi stale korygować własne zachowania, a jeśli pełni jakąś rolę wychowawczą – także zachowania podopiecznych. Edukacja aksjologiczna w różnych swoich wymiarach pracuje na rzecz zmiany postępowania w kierunku koherencji między głoszonymi hasłami czy deklaracjami a codziennym postępowaniem. Efekty tej pracy – jak pokazuje doświadczenie – zależą już tylko, a przynajmniej w największym stopniu, od nas samych.

Aktywność człowieka na gruncie realizacji wartości wyższych staje się możliwa przede wszystkim dzięki wychowaniu – rodzinnemu, instytucjonalnemu czy środowiskowemu, które ingeruje, w sposób pozytywny lub negatywny, w postrzeganie świata przez jednostkę, uczy aktywności lub bierności, wdraża do odpowiedzialności bądź do jej odrzucania, ukazuje wartości moralne w pozytywnym lub negatywnym świetle. Problemy i dylematy moralne pojawiają się m.in. w sytuacji, kiedy występuje nie-spójność przekazu płynącego do wychowanka z różnych jego środowisk wychowawczych – przekazu aktualnego i tego wdrukowanego w przeszłości, a siła oddziaływania konkretnego środowiska oraz siła własnego charakteru i trwałość zaakceptowanych wartości ujawni się w decyzjach oraz postępowaniu jednostki. Dlatego tak znaczącą rolę w procesie dochodzenia do wewnętrznej dojrzałości spełnia samowychowanie, które stanowi spójną wizję odkrywania i rozwoju własnej osoby.

VI

MODEL AKTYWNOŚCI AKSJOLOGICZNEJ

Rozważania teoretyczne podjęte w tej publikacji miały na celu doprowadzenie do skonstruowania modelu aktywności aksjologicznej, który może okazać się pomocny teoretykom i praktykom edukacji w poznaniu oraz opisie człowieka w kategoriach reprezentowanych przez niego wartości. To z kolei może zainspirować do ustalenia celów i podjęcia działań w kierunku oczekiwanych zmian.

Jak twierdzi Mieczysław Łobocki, poznanie wartości podzielanych przez dzieci i młodzież może ułatwić ich uwewnętrznienie i ewentualną zmianę w pożądanym kierunku. To nadaje sens badaniom pedagogicznym, które mają służyć usprawnieniu procesu wychowania.⁴⁹⁵

Empiryczne potwierdzenie przydatności tego modelu mogą stanowić badania, które prowadziłem przez kilka lat wśród uczestników lekcji muzealnych w Państwowym Muzeum na Majdanku. Założenia i częściowe wyniki badań przedstawiam poniżej.

Wyszedłem z założenia, że wiarygodność empirycznych badań aksjologicznych wzrasta, jeśli zastosuje się taką procedurę badawczą, która pozwoli na uzyskanie odpowiedzi nie wprost. Nie umniejszając przydatności wyników badań opartych na pytaniach bezpośrednich, np. listach wyboru wartości, zakładam, że wartości „należą do najbardziej intymnej sfery człowieka i nie muszą być ujawniane”.⁴⁹⁶ W tego rodzaju badaniach ujawniają się zazwyczaj wartości deklarowane, które w rzeczywistości różnią się z faktycznie uznawanymi. Dlatego należałoby, moim zdaniem, znaleźć inny sposób poznania wartości reprezentowanych przez jednostkę.

Konkretną propozycję badawczą pozwalającą ominąć dociekanie wprost przedstawił Ronald Inglehart, który – jak pisze Piotr Brzozow-

⁴⁹⁵ Mieczysław Łobocki, *Pedagogika wobec wartości...*, *op. cit.*, s. 132–133.

⁴⁹⁶ Henryk Borowski, *Wartość jako przeżycie...*, *op. cit.*, s. 178.

ski – doszedł do wniosku, że „trudno jest mierzyć wartości bezpośrednio i dlatego prosił swoich badanych, aby wskazywali najważniejsze cele [...] z listy celów społecznych”.⁴⁹⁷ Zbieżność pojęć celów i wartości została wykorzystana do bardziej – jak się zdaje – wiarygodnego poznania tego delikatnego ze swej natury obszaru ludzkiej osobowości.

Pewną wskazówkę stanowią słowa Kazimierza Denka, który jest przekonany, że „wartości nie ujawniają się wprost, lecz najczęściej manifestują się poprzez sposób myślenia i ekspresji”.⁴⁹⁸ Odczytanie wartości ze „sposobu myślenia i ekspresji” pozwoliłoby na pominięcie wartości jedynie deklarowanych na korzyść wiedzy o wartościach, będących dla konkretnego człowieka drogowskazem życia. W ten sposób może ujawnić się – w wyniku przeżyć wywołanych chociażby sytuacją wychowawczą – potencjał aksjologiczny jednostki.

Starając się rozwinąć myśl tego autora, proponuję badanie wartości na podstawie modelu aktywności aksjologicznej; w sposób pośredni, za pomocą prostych, otwartych pytań, które poruszają podstawowe dla tego rodzaju aktywności kwestie: poznanie wartości w konkretnej sytuacji życiowej oraz wartościowanie emocjonalne i refleksyjne, postanowienie zmiany lub działania.

Za Czesławem Majorkiem przyjąłem, że zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne są nie tylko pomocne w przyswajaniu nowych treści, ale są również „ważnym środkiem przeżywania wartości w tych faktach ukrytych”.⁴⁹⁹ Jestem przekonany, że szczególnie ważne dla przeżywania wartości ukrytych w faktach historycznych są miejsca pamięci, takie jak były niemieckie obozy koncentracyjne i obozy zagłady.

Postaram się to objaśnić na przykładzie badań, które przeprowadziłem wśród młodzieży gimnazjalnej i licealnej uczestniczącej w zajęciach muzealnych w Państwowym Muzeum na Majdanku w latach 2012–2014, które określane jest jako „miejsce pamięci i muzeum”.

Miejsca pamięci – tak określane są konkretne, fizycznie istniejące przestrzenie związane z wydarzeniami historycznymi, jak np. cmentarz wojenny, pomnik, tablica pamiątkowa w miejscu straceń, bitwy, byłego obozu jenieckiego, koncentracyjnego, obozu zagłady. Mają one dokumentować, upamiętniać cierpienie i śmierć powstańców, jeńców,

⁴⁹⁷ Piotr Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości...*, op. cit., s. 76; zob. też: Inglehart Ronald, *Culture shift in advanced industrial society*, Princeton 1990, s. 74–75.

⁴⁹⁸ Kazimierz Denek, *Wartości i cele...*, op. cit., s. 15.

⁴⁹⁹ Czesław Majorek, *Uczenie się historii...*, op. cit., s. 115.

całych grup czy narodów skazanych na wyniszczenie, pobudzać do zadumy i refleksji.

Do miejsc pamięci zalicza się m.in. muzea utworzone na terenach dawnych niemieckich obozów koncentracyjnych, które sygnalizują swoje istnienie – jak pisze Wiesław Theiss – przynajmniej w dwóch wymiarach: „1. W wymiarze rzeczowym mówią o tym, co się zdarzyło, dokumentują miniony czas i prezentują zachowane relikty, pogłębiają wiedzę i oddziałują na emocje. 2. W wymiarze symbolicznym są formą hołdu dla zamordowanych, wzbudzają refleksję i zadumę nad losem ludzi i świata, tworzą więzy pomiędzy pokoleniami wnuków ofiar, odkrywają uniwersalne i ponadczasowe wartości kultury”.⁵⁰⁰ Jak widać, wskazane przez autora wymiary istnienia miejsc pamięci – rzeczowy i symboliczny – odwołują się m.in. do emocji oraz do refleksji, które umożliwiają odkrycie wartości.

Muzea usytuowane w autentycznej przestrzeni historycznej posiadają ogromny potencjał edukacyjny, w tym szczególnie wychowawczy, są predestynowane do tego, aby przybliżyć świat wartości, aby zwiedzający mogli te wartości przeżywać, przyswajać i według nich postępować w swoim życiu. Wartości, które celem edukacji wyznaczają horyzont aksjologiczny, można uczynić podstawą wszelkich działań edukacyjnych w muzeum – miejscu pamięci. Przy czym szczególne znaczenie dla młodych ludzi będą miały te wartości, które odkrywają samodzielnie, na które zwrócą uwagę, aktywnie uczestnicząc w zajęciach muzealnych – słuchając opowiadania przewodnika, wchodząc w kontakt z obiektami muzealnymi, poznając historie ludzkie – ofiar i sprawców. Odniesienie tych treści do własnego życia i do życia społecznego będzie już tylko kwestią pewnych predyspozycji do opartej na emocjach refleksji. Wprowadzenie osobistych przemyśleń w życie może nastąpić na drodze kolejnych, podjętych już później decyzji. Wtedy dopiero wartości osobiście odkryte lub przypomniane w muzeum – miejscu pamięci, „staną się ciałem”, uzyskają właściwą postać, wejdą w życie człowieka i jego system aksjologiczny, według którego będzie kształtował swoje poglądy, postawy i zachowania.

Edukacja w miejscach pamięci doczekała się już opracowań teoretycznych, opartych zazwyczaj na koncepcjach niemieckiej pedagogiki pamięci. Odwołując się do tych założeń, Tomasz Kranz przedstawia

⁵⁰⁰ Theiss Wiesław, *Przedmowa*, [w:] Tomasz Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2002, s. 9.

tego rodzaju edukację jako „proces poznawczy odbywający się w autentycznym miejscu historycznym, łączący poznawanie historii z autorefleksją egzystencjalną, tzn. refleksją nad własnymi postawami, opiniami i zachowaniami”.⁵⁰¹ Między wskazanymi przez autora etapami „poznawanie historii” i „autorefleksja egzystencjalna” wpisane są emocje, których zazwyczaj doświadczają zwiedzający tego rodzaju miejsca historyczne.

Zajęcia edukacyjne w Państwowym Muzeum na Majdanku odbywają się w rozmaitych formach, dostosowanych do wieku uczestników, ich zainteresowań i oczekiwań, a także możliwości intelektualnych i emocjonalnych oraz czasu, jaki chcą przeznaczyć na udział w programie. Udział wziąć można np. w lekcji muzealnej, dniu studyjnym, spotkaniu ze świadkiem przeszłości, kilkudniowych warsztatach historycznych, workcampie, międzynarodowych seminariach edukacyjno-historycznych, seminariach dla nauczycieli i studentów, stażach, praktykach i wolontariacie. Uczestnicy programów edukacyjnych mają do dyspozycji ekspozycję muzealną, archiwum z cennymi zbiorami historycznymi (dokumenty osobiste i obozowe, zdjęcia, listy, wiersze, pamiętniki i wspomnienia – także w formie nagrań audio i wideo) oraz bibliotekę. Każda z tych form jest poprzedzona przygotowaniem uczestników, dostarczeniem im wiedzy z zakresu drugiej wojny światowej, a po zakończeniu celowe jest podsumowanie programu i jego ewaluacja.

Najpopularniejszą formą zajęć, oprócz standardowego oprowadzania po ekspozycji, jest lekcja muzealna, trwająca zazwyczaj od czterech do pięciu godzin. Chociaż lekcje nie są jednorodne, muzeum proponuje różne szczegółowe tematy, to jednak każda z nich zawiera stałe elementy:

1. Obejrzenie filmu o historii obozu koncentracyjnego na Majdanku,
2. Zwiedzanie terenu byłego obozu, w tym wystaw historycznych, komór gazowych, krematorium i mauzoleum,
3. Ukierunkowane tematycznie podsumowanie zajęć, poprzedzone pracą grupową lub indywidualną nad ustalonym wcześniej zagadnieniem.

Lekcja muzealna, ale także każdy inny rodzaj pracy edukacyjnej z młodzieżą w tym muzeum, stanowi pewną sytuację aksjologiczną, którą współtworzą takie elementy, jak: wiedza na temat historii obozu

⁵⁰¹ Tomasz Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, wyd. II zmienione, Lublin 2009, s. 11.

oraz biografie wybranych ofiar i sprawców zbrodni, autentyczna przestrzeń historyczna jako elementy rzeczywistości obiektywnej oraz subiektywne ze swej natury osobiste przeżycie.

Przeżycie takie ma szansę zaistnieć, jeśli zostaną spełnione pewne warunki, do których należą:

1. Uwarunkowania zewnętrzne, np. odpowiedni czas i atmosfera zajęć, brak czynników rozprasających w postaci głośnych rozmów na tematy niezwiązane z lekcją muzealną.
2. Uwarunkowania wewnętrzne, w tym zdolność do koncentracji i kontemplacji, która potrzebna jest, aby dostrzec potencjał obiektu muzealnego, jego związek z tragedią osób i wydarzeń z przeszłości, oraz uaktywnić wrażliwość moralną, szczególnie zdolność do empatii.

Relikty obozowe, którymi są wszystkie autentyczne przedmioty pochodzące z czasów działalności obozu oraz szczątki ofiar, jako obiekty kontemplacji mogą pobudzić myślenie i skłonić do refleksji nie tylko w odniesieniu do minionych wydarzeń, ale też własnego życia i własnych postaw. W kontakcie z reliktem może dojść do przeżycia moralnego, w trakcie którego krystalizuje się świat wartości, w tym szczególnie dobra i zła. Sprzyja to polaryzacji świata wartości, ostremu podziałowi na katów i ofiary, co znajduje też odzwierciedlenie w wypowiedziach uczestników zajęć edukacyjnych.

Podobnie jak artysta wkłada w dzieło swoje uczucia, tak więzień nieświadomie lokuje w rzeczach osobistych, w przedmiotach swego obozowego otoczenia, w tym, co dzisiaj nazywamy relikdami, cały swój ból i cierpienie, swoje emocje, swoją tragedię, swoje życie. Ogląd tego życia – chociaż zawsze subiektywny – możliwy jest dzięki kontemplacji, która, jak pisze Stefan Swieżawski, jest „świadomym zatrzymaniem się przy pewnych treściach”.⁵⁰²

W miejscach pamięci za taką treść możemy uznać przede wszystkim prochy ofiar w mauzoleum oraz eksponaty muzealne, czyli relikty obozowe, przedmioty naznaczone losem więźniów. Połączona z poznaniem historii miejsca pamięci kontemplacja reliktu obozowego, za którym stoi konkretny, żyjący kiedyś człowiek wraz ze swoją, czasem bardzo krótką, historią życia, ze swoim cierpieniem i śmiercią, pozwala nam zgłębić nagromadzone w tym przedmiocie emocje, poznać samych siebie, własną wrażliwość moralną i społeczną, reakcję na cudzy ból.

⁵⁰² Marcin Iwanicki, Tomasz Rakowski, Jacek Wojtysiak, *Sukces nieważny, czyli z Profesorem Stefanem Swieżawskim rozmowy o kontemplacji*, Tarnów 2001.

Skupienie uwagi na konkretnym, szczególnym przedmiocie obozowym daje człowiekowi szansę zmierzyć się z sytuacjami granicznymi, do których twórca tego pojęcia, Karl Jaspers, zalicza m.in. śmierć i cierpienie. Zmierzyć się – w przypadku pobytu w byłych obozach zagłady – niejako zastępczo, pośrednio, poprzez dowód cierpienia i śmierci innego, nieznanego osobiście człowieka. Reakcja na kontakt z reliktem obozowym może być podobna do reakcji człowieka na własne sytuacje graniczne: „[...] sprowadza się bądź do ich maskowania, bądź też, jeśli pojęliśmy je naprawdę, do rozpacz i odrodzenia: stajemy się sobą dzięki przemianie naszej świadomości bytu”.⁵⁰³

Refleksja sięgająca istoty ludzkiej bezradności, stałego odradzania się zła i ludzkiej niemocy wobec niego, rodzi odwagę nie tylko, aby stawiać bezpośrednio trudne pytania, ale także jest początkiem nowego myślenia, może też prowadzić dalej – do duchowego odrodzenia, oczyszczenia, do przemiany, do przewartościowania swojego życia.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych miały pomóc w rozstrzygnięciu dylematów odnośnie do wpływu kontaktu z przeszłością w autentycznym miejscu historycznym na młode pokolenie, miały sprawdzić intensywność oddziaływania miejsca pamięci na uczucia i refleksje współczesnej młodzieży w czasach dość odległych od wojny. Jest to możliwe dzięki badaniu przekazu werbalnego w formie kwestionariuszy ankiet skierowanych do uczestników lekcji muzealnych. Osiągnięcie tego celu przybliży poznanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy intensywne, kilkugodzinne spotkanie z tragiczną historią w miejscu naznaczonym cierpieniem i śmiercią tysięcy ofiar w byłym niemieckim obozie koncentracyjnym wywołuje u młodych ludzi w wieku szkolnym (15–18 lat) emocje i refleksje? Innymi słowy, co pojawiło się w sercach i umysłach młodych ludzi w czasie doświadczenia bezpośredniego kontaktu z odległą i umuzealnioną już, ale jednak prawdziwą rzeczywistością obozu koncentracyjnego?
2. Emocje związane z odwiedzeniem miejsca pamięci i zrodzone tam refleksje mogą zaowocować osobistymi postanowieniami odnośnie do zmiany zachowań lub zapowiedzią jakichś działań. W związku z tym nasuwają się pytania: czy te emocje i refleksje stały się podstawą do zmian (albo przynajmniej deklaracji takich zmian) w życiu

⁵⁰³ Karl Jaspers, *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów*, przeł. A. Wołkowicz, Warszawa 1998, s. 13.

młodego człowieka? Czy przeżycia związane z pobyt w muzeum zaowocują przemyśleniami, a te z kolei staną się inspiracją do zmiany postaw, zachowań oraz aktywności, także na rzecz innych ludzi? Nie jest wykluczone, że samo postawienie pytania o postanowienia wywołało u niektórych osób myślenie także w tym kierunku – o korzyściach dla życia młodych osób i ich środowiska płynących z tego doświadczenia życiowego.

Bezpośrednio po lekcji muzealnej prosiłem uczniów o wypełnienie ankiety, która zawierała dwa pytania, odwołujące się do prawideł aktywności aksjologicznej: pierwsze dotyczyło wartościowania, drugie ewentualnych działań w przyszłości:

1. Jakie uczucia i refleksje/przemyślenia pojawiły się u Ciebie w trakcie lekcji muzealnej?
2. Czy w związku z wizytą w muzeum masz zamiar podjąć jakieś postanowienia lub działania?

Celowo nie przedstawiałem uczniom listy wartości, aby nie sugerować wyboru tych najbardziej pożądaných społecznie. Pytania o wartości nie były zadawane wprost. Intencją było wydobyć ich z odpowiedzi uczniów, gdyż wtedy można mówić o autentyczności tych wypowiedzi. Nazwy wartości pojawiły się jako efekt przeżyć i refleksji związanych z udziałem w lekcji muzealnej. Założyłem, że konieczne są bodźce, aby te wartości mogły się ujawnić, i że sytuacja, w jakiej uczestniczyli, będąca niewątpliwie silnym bodźcem, wydobydzie te wartości z zakamarków osobowości.

W przypadku kierowanych do uczniów pytań dotyczących zmiany własnych postaw i chęci działań, jakie wywołała w nich wizyta w miejscu pamięci, mogą pojawić się pewne wątpliwości związane z wywieraniem swego rodzaju presji na młodych ludzi, którzy mają prawo do osobistego przeżywania i osobistej refleksji, a tym bardziej zgodnej w własną wolą zmiany postawy czy dotychczasowego zachowania. Mimo tych wątpliwości postanowiłem jednak zadać uczestnikom zajęć muzealnych to pytanie, które może wydaje się zbyt inwazyjne, ale uznałem, że w tym przypadku warto, na zasadzie pewnego eksperymentu, sięgnąć po tego rodzaju narzędzie diagnostyczne, które skłoni uczniów do refleksji nad własnymi postawami życiowymi. Edukacja dopuszcza przecież stosowanie różnych metod dochodzenia do celu, jakim jest wprowadzenie uczniów w świat wartości i poznanie idem świata. Pytanie to miało skłonić młodych ludzi do myślenia w kategoriach zmiany, uaktywnić ich refleksyjność, ukierunkować myślenie tak, aby zobaczyli

swoje życie w pewnej – być może nieznannej im dotychczas – perspektywie. Zmiana, która jest zasadniczym celem wszystkich działań dydaktycznych, powinna nastąpić i w tym przypadku, a zadaniem prowadzącego badania jest tylko próba uzyskania informacji o takim procesie od samych zainteresowanych.

Przeprowadzone na niewielkiej grupie 86 osób badania pokazały, że sytuacja wychowawcza, w której uczestniczyła młodzież, zawierała duży potencjał emocjonalny, nie pozostawiła uczestników tych zajęć obojętnymi. Zakładałem, że uczniowie nie pozostaną obojętni wobec treści, jakie usłyszą i zobaczą w trakcie tych zajęć, że doświadczą jakiegoś przeżycia. Okazało się, że blisko 80% uczniów pisało o swoich emocjach związanych z wizytą w tym muzeum. Uczniowie najczęściej wymieniali: *smutek, żal, wzruszenie, przygnębienie, przerażenie, lęk i współczucie*. Pojawia się również wartościowanie odnoszące się bezpośrednio do poznawanych przez uczniów treści: pozytywne – w stosunku do ofiar, negatywne – wobec zachowań oprawców. Uczniowie wyrazili np. swój podziw dla więźniów Majdanka:

1. *Pojawiło się we mnie współczucie, a także podziw.*
2. *Podziwiam ich [więźniów] za wytrwałość i odwagę, chęć niesienia pomocy innym.*
3. *Podziw dla niektórych zachowań więźniów, np. bronienie Żydów.*

Dezaprobatę i sprzeciw wyrażono wobec działań prześladowców:

1. *Wyobraziłem sobie tych ludzi torturowanych. To, co Niemcy robili podczas wojny, jest okrutne i przerażające. Nie zachowywali się jak ludzie.*
2. *W trakcie lekcji muzealnej zrozumiałem, jaki los Niemcy zgotowali więźniom obozu koncentracyjnego.*

W kontekście wiedzy na temat historii obozu koncentracyjnego, historii ofiar i oprawców oraz dzięki pobytowi w autentycznym miejscu historycznym u uczniów zwiedzających muzeum martyrologiczne ujawniły się emocje oraz ściśle z nimi związane wartościowanie. To otworzyło drogę do wypowiedzenia się o tym, co uczniowie uważali za ważne w swoim życiu oraz w życiu swojej wspólnoty, pojawiły się nazwy wartości wyśzych – uczniowie odkrywali wartości.

Konfrontacja tej wiedzy i doświadczenia z własnymi doświadczeniami życiowymi, które jednak pozostały nieznanne, zaowocowała ujawnieniem wartości dla młodych ludzi istotnych. W szczególności pojawiły się m.in.: *wiedza, pomoc, przyjaźń, patriotyzm, szacunek dla życia*. Młodzi ludzie wskazali też na te obszary własnego życia, które wymagają, ich zdaniem, pozytywnej zmiany, np.:

- 1) *Trzeba docenić to, co się ma;*
- 2) *Historia ofiar nie zostanie zapomniana;*
- 3) *Wrócić tu ponownie i zachęcać innych do zwiedzania;*
- 4) *Chcę przeczytać książki pisane przez byłych więźniów;*
- 5) *Nie mogę dopuścić, aby wokół mnie rodziła się nienawiść;*
- 6) *Chcę zmienić swoje zachowanie w stosunku do bliźnich;*
- 7) *Szanować wszystko to, co mam;*
- 8) *Zamierzam bardziej pomagać innym;*
- 9) *Przestaną żartować z Żydów.*⁵⁰⁴

Podobne wyniki uzyskałem w kolejnym badaniu na większej już 261-osobowej próbie uczestników takich zajęć w wieku 15–18 lat w Muzeum na Majdanku. Zestaw wartości wzbogacił się o takie, jak: *wspólnota narodowa, poświęcenie, duma narodowa, odwaga, bohaterstwo, wytrwałość, jedność w obliczu tragedii, pamięć o ofiarach i zbrodniach, wartość życia, pokój, rodzina, miłość, tolerancja dla innych ras, narodów i religii, wiara, własne życie, zdrowie, demokratyczne czasy, duma narodowa, wsparcie, nadzieja, niepodległość, wolność [osobista], poświęcenie dla ojczyzny, Bóg, modlitwa, pożywienie, ojczyzna, historia, miejsca historyczne, rodzice, równość, wdzięczność, naród, wolny kraj, szacunek dla drugiego człowieka.*⁵⁰⁵

Jeśli przyporządkujemy te wartości do jednej z trzech wyróżnionych sfer wartości – osobistych, wspólnotowych i absolutnych, to okaże się, że w obliczu tej wielkiej tragedii pozostają głównie tradycyjne wartości osobiste (życie, wolność, godność), a także zdrowie jako wartość uniwersalna w każdym czasie. Natomiast sfera wartości wspólnotowych zawiera zarówno wartości tradycyjne (rodzina, wspólnota narodowa, religia), jak i obecnie dominujące (demokracja, tolerancja). Z wartości absolutnych pojawia się Bóg, pośrednio też prawda, rozumiana jako dążenie do poznawania historii, dociekanie prawdy historycznej, oraz dobro pod postacią czynów, jakich dokonali więźniowie. Można też zauważyć, że tak istotne współcześnie wartości osobiste, jak sukces i przyjemność, ulegają zawieszeniu, w tym kontekście stają się

⁵⁰⁴ Grzegorz Żuk, *Refleksja jako wartość w edukacji muzealnej*, [w:] *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje*, red. Bogumiła Truchlińska, Lublin 2012, s. 179–188.

⁵⁰⁵ Idem, *Refleksje dziewcząt i chłopców o miejscu pamięci. Badania empiryczne wśród uczestników lekcji muzealnych w Państwowym Muzeum na Majdanku*, [w:] *O płci, ciele i seksualności w kulturze i historii*, red. Małgorzata Karwatowska, Robert Litwiński, Adam Siwiec, Lublin 2014, s. 413–423.

nieistotne. Natomiast pojawiły się wartości będące skutkiem przemysłań na temat jakości własnego życia i relacji z najbliższymi (rodzice, rodzina, miłość, wolność).

W wypowiedziach młodych respondentów pojawiają się postanowienia dotyczące zmiany przyszłych zachowań i postaw. Dla przykładu:

1. *Uświadomiłam sobie, jak ważne jest życie ludzkie i że problemy, które wydają mi się nie do rozwiązania, są tak naprawdę błahostkami przy tym, co przeżyli więźniowie na Majdanku;*
2. *Postanowiłem, że będę doceniał życie, bo wiem, że w porównaniu do tamtych czasów żyje mi się bardzo dobrze;*
3. *Wizyta w Muzeum skłoniła mnie na pewno do tego, aby przemyśleć własne zachowanie, jakie wartości są dla mnie najważniejsze, czym jest prawdziwa przyjaźń. Pomogła mi też docenić moje życie;*
4. *Chcę szanować swoje życie i wolność, jaka została mi dana;*
5. *Mam zamiar częściej dziękować Bogu za życie, jakie dostałem, i dziękować za ludzi, którzy byli gotowi poświęcić swoje życie dla mojej ojczyzny;*
6. *Żyć tak, aby nikogo nie krzywdzić;*
7. *Mam zamiar bardziej szanować swoich przyjaciół, rodzinę oraz to, co mam;*
8. *Na pewno będę bardziej tolerancyjny dla innych nacji;*
9. *Postanowiłam sobie, że pohamuję swoje złości (mam dość wybuchowy charakter), by nie dopuścić do takiej nienawiści, jaką szerzyli Niemcy;*
10. *Mam zamiar być pomocna, więcej myśleć o innych;*
11. *Mam zamiar bardziej cieszyć się moim życiem, tym, co mam – rodzinę, przyjaciół, dobra materialne, dom, że mogę się uczyć i w zasadzie nie brakuje mi niczego, żyję w czasach pokoju;*
12. *Mam zamiar być bardziej tolerancyjna wobec innych ludzi, narodów, ponieważ każdy jest człowiekiem i zasługuje na szacunek i godne życie;*
13. *Powinniśmy zacząć doceniać to, co mamy, że mamy rodzinę, przytulny dom, opiekę oraz jedzenie. Powinniśmy bardziej to szanować i dziękować za to Panu Bogu;*
14. *Będę dbała i szanowała to, co mnie spotyka dziś, doceniała, jak bardzo różni się współczesna sytuacja narodu od tej przed latami i co powinnam zmienić, żeby żyć lepiej i mieć szacunek do każdego, nie zwracając uwagi na kolor skóry, rasę czy wyznanie;*
15. *Mam zamiar bardziej docenić swoją rodzinę, bliskich oraz to, co mam, i to, co dali mi rodzice.*

Wyniki badań odzwierciedlają pewne problemy, na jakie natrafiają młodzi ludzie na swojej drodze do dorosłości, a wizyta w miejscu pamięci może im pomóc rozwiązać przynajmniej niektóre z nich.

Obecność tradycyjnych wartości kultury europejskiej w wypowiedziach młodzieży zwiedzającej miejsca pamięci świadczy o tym, że zachowują swoją aktualność. W wynikach obu badań pojawiły się sprawy ważne w życiu młodego człowieka, na które szczególnie zwrócił on uwagę w kontekście treści usłyszanych i obejrzanych w muzeum martyrologicznym. Przez poznanie emocji i refleksji można dojść do tego, co jest i co może stać się dla młodego człowieka wartością, która wskaże dalszą drogę w życiu, zachęcając tym samym do zmiany w zakresie dotychczasowych zachowań i postaw. Aby jednak to mogło zaistnieć, wychowawca powinien inicjować rozmowy, np. w ramach godzin wychowawczych, na temat spraw ważnych dla młodego człowieka, na temat wartości ukrytych, które dzięki zajęciom muzealnym i późniejszym rozmowom mają szansę stać się częścią świata wartości wychowanka.

Ponadto należałoby wziąć pod uwagę fakt, że różne rodziny preferują różne wartości. Jeśli rodzina dysfunkcyjna odcina młodego człowieka od wartości wyższych, to obowiązek przejęcia tego zadania i wypełnienia go tym, co podpowiada intuicja i serce młodego człowieka, spoczywa na szkole lub innej instytucji edukacyjnej. Doświadczenie lekcji muzealnych w takim szczególnym miejscu pokazuje, że można to osiągnąć. Nawet jeśli jakaś wartość w takiej sytuacji się ujawniła, to młody człowiek może o niej szybko zapomnieć. Wracając do swojego środowiska, poddaje się wpływowi innych czynników, znanych z wcześniejszego doświadczenia życiowego – silniejszych i trwalszych. Z tych też powodów edukacja aksjologiczna powinna być oparta na emocjach, które umożliwiają poznanie wartości i wartościowanie, sprzyjają jej odkrywaniu dla siebie, mają znaczący wpływ na trwałość przeżycia, a także pobudzają do pozytywnej zmiany postaw i zachowań oraz do działania na rzecz urzeczywistnienia konkretnej wartości.

Schemat „poznanie (wiedza) – wartościowanie (osąd) emocjonalne i racjonalne – działanie/zmiana zachowań” realizuje się w odniesieniu do muzeum – miejsca pamięci, gdzie uczniowie w czasie lekcji muzealnej najpierw zapoznają się z historią obozu (film, oprowadzanie po wystawie historycznej) i z dziejami wybranych więźniów oraz funkcjonariuszy obozu koncentracyjnego. Na podstawie tej wiedzy odbywa się wartościowanie z udziałem czynnika emocjonalnego i racjonalnego (refleksja). Zdarza się, że uczniowie podejmują też w formie deklaracji

słownej konkretne postanowienia co do przyszłych zachowań czy działań. Istotna jest również trwałość doświadczeń opartych na doznanych emocjach.

Odpowiedzi uczniów mogłyby np. posłużyć jako materiał do opracowania scenariusza zajęć wychowawczych w konkretnej klasie szkolnej. Ponadto samo już pisanie odpowiedzi może skłonić uczestników lekcji muzealnych w muzeum martyrologicznym do osobistych przemyśleń, do konfrontacji własnego życia z tragicznymi wydarzeniami będącymi udziałem innych. Odmienność kontekstów, tzn. inna od codziennej sytuacji w muzeum martyrologicznym, może uaktywnić inne ślady pamięciowe, emocje, zachowania i myśli. Zakładam, że młodzież pisze o tych wartościach, które są obecne w jej życiu – tych obecnych aktywnie i tych obecnych biernie.

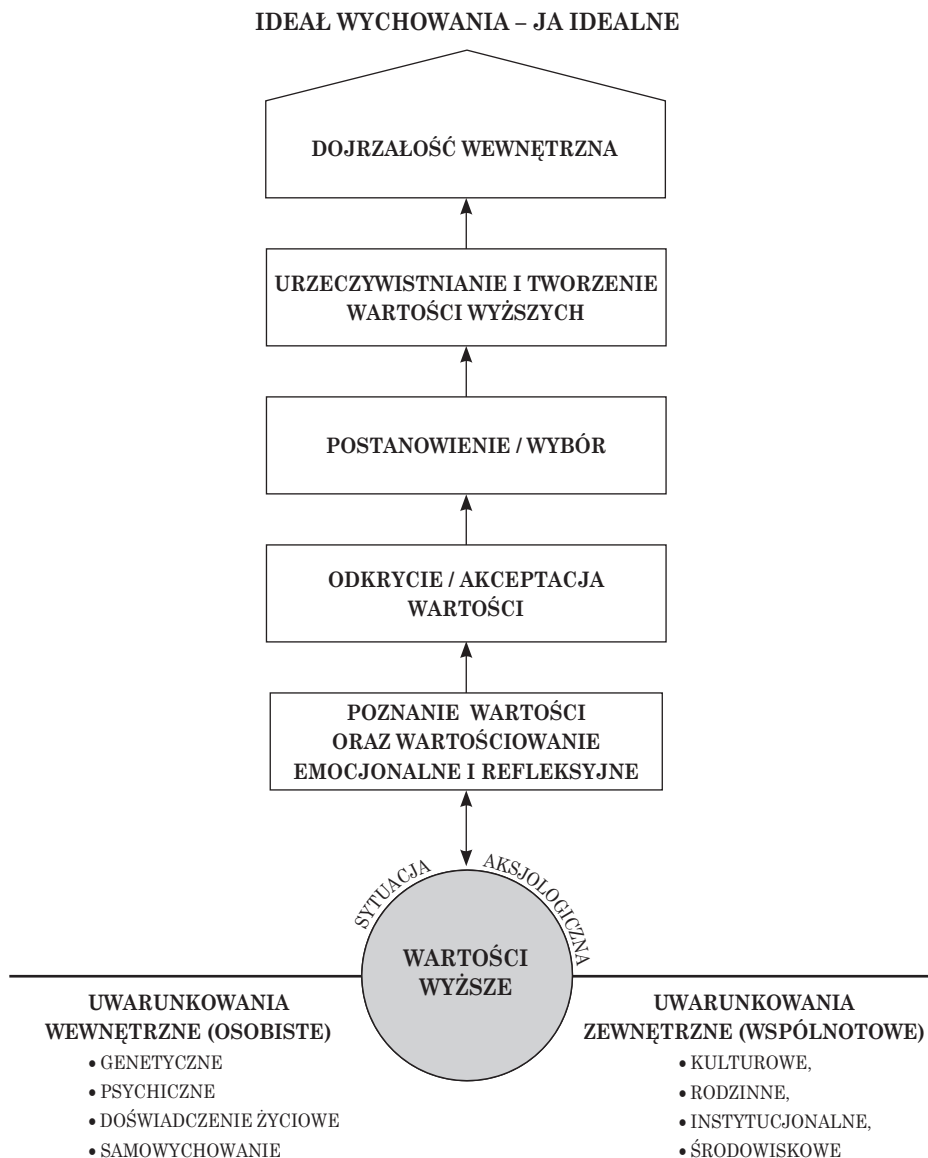
Głównym zatem zadaniem badawczym było odczytanie, jakie wartości są zawarte/ukryte w opisywanych przez młodzież emocjach, refleksjach i działaniach. To może stać się podstawą do następnych etapów w formułowaniu projektu edukacji aksjologicznej w miejscach pamięci.

Jeśli młody człowiek zdecyduje się na urzeczywistnianie wskazanych przez siebie wartości, na deklarowaną w badaniu zmianę postaw, to będziemy mieli do czynienia z omówionym wcześniej zjawiskiem samowychowania. Bogusław Śliwerski ukazuje samowychowanie jako niepoddające się bezpośredniemu poznaniu – ani przez podmiot doświadczający, ani przez badaczy – subiektywne zjawisko psychiczne, duchowe. Jednak nie oznacza to, że „uruchamia się ono niejako samoczynnie czy spontanicznie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych”.⁵⁰⁶ Proces, któremu ewentualny początek lub wspomóżenie da lekcja w muzeum martyrologicznym, będzie dokonywał się poza możliwościami poznawczymi otoczenia. Zadanie wychowawcy polega głównie na dostarczeniu bodźca, impulsu.

Zawarte w tej publikacji rozważania dotyczące wartości, ich statusu, sposobów poznawania, typologizacji i hierarchizacji, a także ich urzeczywistniania w życiu jednostki i wspólnoty pozwoliły na opracowanie modelu aktywności aksjologicznej jednostki w kontekście działalności edukacyjnej. Przydatność tego modelu w działalności edukacyjnej potwierdziły częściowe wyniki badań empirycznych. Innymi

⁵⁰⁶ Bogusław Śliwerski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 32.

słowy: z refleksji teoretycznej wyłonił się model aktywności aksjologicznej, który znalazł potwierdzenie i zastosowanie w badaniach empirycznych (ryc. 8).



Ryc. 8. Model aktywności aksjologicznej

Źródło: opracowanie własne.

Edukacja dostarcza impulsów i narzędzi w postaci np. tworzenia sytuacji wychowawczych, inspirowanie do rozwoju, natomiast decyzje i wybory zawsze pozostają w gestii jednostki, która podlega jednak pewnym **uwarunkowaniom – wewnętrznym (osobistym) oraz zewnętrznym (wspólnotowym)**. Do pierwszej kategorii zaliczyć można m.in. niezależne od człowieka uwarunkowania genetyczne, a ponadto psychiczne oraz te dotyczące indywidualnej historii życia z całym bagażem nabytych w jej trakcie doświadczeń, których ze względu na charakter pracy nie opisuję. Ważną rolę odgrywa samowychowanie, jeśli w życiu jednostki zaistniało. Do uwarunkowań zewnętrznych zaliczyć można szeroko pojęte czynniki kulturowe, rodzinne, instytucjonalne oraz środowiskowe. Oba rodzaje uwarunkowań wpływają na to, jak człowiek zareaguje na wartość ukrytą w jakimś fakcie, wydarzeniu, sytuacji i czy w ogóle zareaguje.

W centrum edukacji aksjologicznej, co oczywiste, stoją **wartości wyższe**, których realizacja stanowi warunek osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości. **Sytuacja aksjologiczna**, czyli każda sytuacja życiowa, w której pojawia się potencjalnie istotna dla jednostki wartość wyższa, może przybrać dwie formy. Pierwsza dotyczy sytuacji, które pojawiły się w życiu jednostki w sposób samoistny, niezaplanowany. Druga zaś to sytuacja wychowawcza zaplanowana i zorganizowana przez instytucję edukacyjną, rodziców czy inny ośrodek oddziaływania aksjologicznego, który celowo eksponuje jakąś konkretną wartość lub zespół wartości. Jednocześnie zakłada się, że wartość, zgodnie ze swoją naturą, ma moc przyciągania człowieka do siebie. Planując taką sytuację, należy wziąć pod uwagę jej potencjalne oddziaływanie emocjonalne, ponieważ poznanie wartości przez wychowanka ma nastąpić w drodze **wartościowania**, polegającego na reakcji **emocjonalnej i refleksyjnej** (wartościowanie, co oczywiście, dotyczy nie tylko sytuacji planowanych). Zgodne jest to z zasadą, że silne emocje sprzyjają głębszej refleksji czy inaczej – głębokie przemyślenia wywołane są silnymi przeżyciami. Między faktem a wychowankiem powinna zaistnieć jakaś relacja emocjonalna, a wydarzy się to wtedy, gdy odkryje on w swoim życiu konteksty bliskie tej wartości. Wtedy mają szansę ujawnić się problemy i deficyty, z którymi człowiek konfrontuje się w swoim życiu. Edukacja aksjologiczna zakłada, co prawda, zmianę w kierunku rozwoju jednostki, ale nie można wykluczyć, że taka konfrontacja nie będzie skutkowałą regresem.

Jednym z zadań edukacji aksjologicznej jest wywołanie poruszenia w sytuacji, która może być, obiektywnie rzecz ujmując, obojętna dla

wychowanka, np. nieinteresujące go zwiedzanie muzeum. Jeśli przyjmiemy, że odkrywanie wartości może odbywać się w sposób niezaplanowany, niejako samoistnie, wtedy bodźców dostarcza samo życie jednostki. Każda reakcja na wartość, ale też każda obojętność, wzbogaca doświadczenie życiowe.

Odkrycie wartości, tzn. jej akceptacja przez wychowanka, mająca być skutkiem poznania i wartościowania, oznacza, że wartości nie zawsze powinny być prezentowane bezpośrednio, a tym bardziej narzucane przez rodziców czy wychowawców. To aktywny emocjonalnie i refleksyjnie udział wychowanka w zaplanowanej lub samoistnej sytuacji/wydarzeniu może skłonić go do myślenia o konkretnej wartości, odkrywania jej dla siebie. Odkrycie wartości polega na spojrzeniu na nią w kontekście własnego życia.

Jeśli człowiek odkryje i przyswoi już określoną wartość, to stanie przed koniecznością podjęcia **postanowienia** lub **wyboru** – co dalej? Może podjąć działanie, zmienić swoje zachowanie lub postawę, ale też może zaniechać zmiany w swoim życiu. Etap **urzeczywistniania wartości wyższych** wymaga wysiłku w celu pokonywania dysonansu aksjologicznego, np. przekroczenia uwarunkowań wynikających ze statusu człowieka żyjącego na pograniczu natury i kultury, z wewnętrznych i zewnętrznych konfliktów wartości. Warunkiem rozwoju prowadzącego do wewnętrznej dojrzałości jest urzeczywistnianie w swoim życiu wartości wyższych, które dzięki działaniu uzyskują konkretną postać. Realizacja tych wartości wspiera rozwój wewnętrzny. Sprawia, że nasza aktywność aksjologiczna jest nieustannie na wysokim poziomie. Natomiast tworzenie wartości wyższych nie jest warunkiem koniecznym do osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości, ale z pewnością w tym dopomaga.

Urzeczywistnianie (ewentualnie też: tworzenie) wartości wyższych prowadzi jednostkę w kierunku osiągnięcia **wewnętrznej dojrzałości**, w której główną wartością jest odpowiedzialność w wymiarze osobistym (za siebie) oraz w wymiarze wspólnotowym (za innych), zbliża człowieka do założonego ideału wychowania. Nie można jednak powiedzieć, że osiągnięcie tego ideału jest celem edukacji aksjologicznej. **Ideał wychowania**, skupiający oczekiwania wspólnoty, może być proponowany lub wręcz narzucony przez wspólnotę i różne składające się nań środowiska (np. rodzice, nauczyciele, autorytety, religia, media). Może być także autonomicznie wybrany przez jednostkę, która w drodze podejmowania osobistych wysiłków podąża w jego kierunku, chociaż bardziej adekwat-

nym określeniem w tym przypadku będzie **Ja idealne** jako „osobisty ideał wychowania”.

Rozwój jednostki w kierunku osiągnięcia dojrzałości wewnętrznej stanowi efekt prawidłowo przebiegającego procesu edukacji aksjologicznej. Jedną z ważnych oznak jest podjęcie przez człowieka działań samowychowawczych, które decydują o jego powodzeniu. Edukacja aksjologiczna zakłada m.in. osiągnięcie takiego etapu rozwoju wewnętrznego, kiedy jednostka stanie się odpowiedzialna za swoje życie i postępowanie, a także za innych ludzi. Znając prawidłowości dotyczące aktywności aksjologicznej jednostki, można je wykorzystać w świadomej i celowej ze swej natury działalności edukacyjnej.

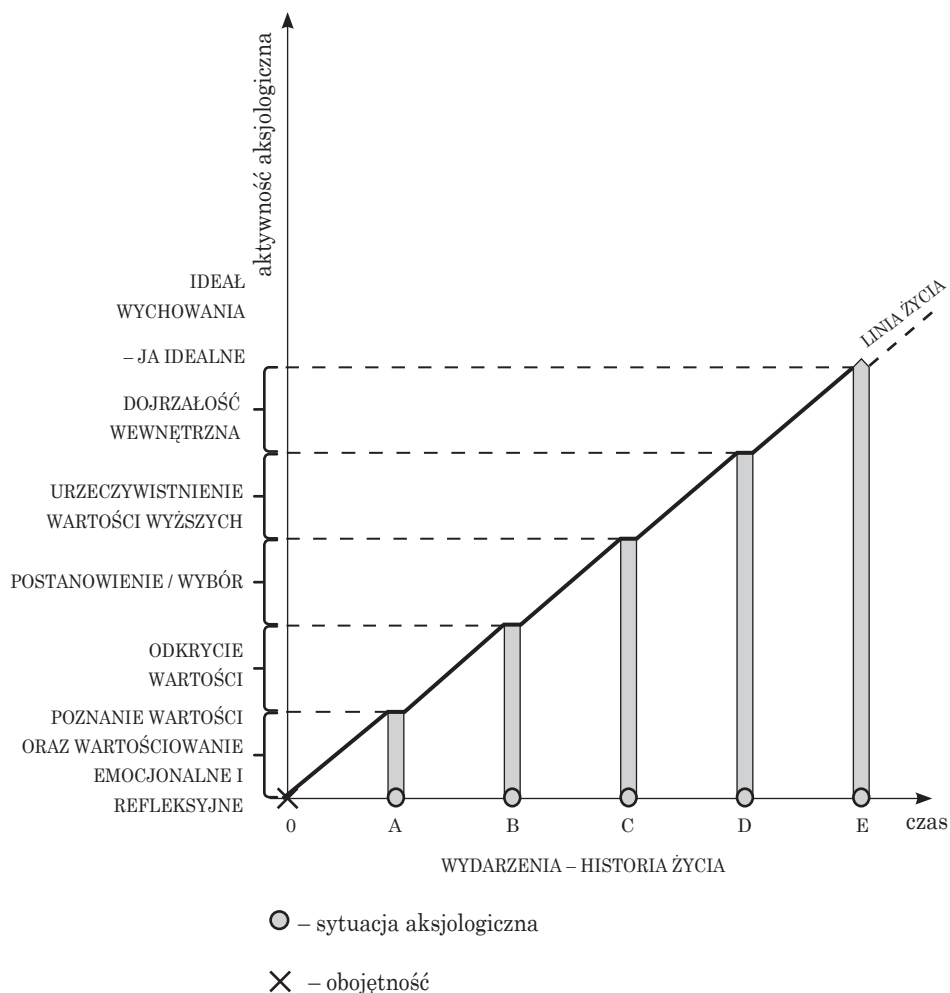
Przedstawiony powyżej model aktywności aksjologicznej ma charakter wertykalny, opiera się na zaprezentowanej w tej pracy koncepcji rozwoju wewnętrznego jednostki. Ponadto dotyczy jednej sytuacji, skupionej na jednej wartości wyższej, ewentualnie na spójnym ich ze-spole. Im częściej w życiu jednostki taki model osiąga poziom urzeczywistnienia, realizacji wartości wyższych, tym bliższa jest ona osiągnięciu wewnętrznej dojrzałości i tym bliżej jej do ideału. Jeśli aktywność aksjologiczna jednostki bliska jest obojętności lub zatrzymuje się na etapie wartościowania, to znak, że potrzebne są działania wyrównawcze, które mogłyby pomóc w prawidłowym funkcjonowaniu w świecie wartości.

Badanie aktywności aksjologicznej jednostki na podstawie przedstawionego modelu, polegające na porównaniu konkretnej aktywności do wzorca, pozwoli na dobór odpowiednich działań kompensacyjnych, służących wzrostowi i osiągnięciu wewnętrznej dojrzałości. Kompensacja polegałaby nie na tym, aby znanymi w edukacji metodami nakłaniać wychowanka do realizacji tzw. wzniosłych ideałów, ale by pomóc mu realizować te wartości, które są w nim ukryte, a ujawniły się w badaniu. To pozwoli poszerzyć zbiór realizowanych wartości wyższych o te dotychczas nieaktywne i jednocześnie otworzyć jednostkę na poszukiwanie innych wartości, na nowe doświadczenia aksjologiczne.

Reasumując, proces dochodzenia człowieka do realizacji wartości wyższych i osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości bierze swój początek z osobistych doświadczeń, które mogą wywoływać emocje. Te z kolei stają się pretekstem/przyczyną/powodem do refleksji. W wyniku refleksji odkrywa wartości, które z czasem „domagają się realizacji” – wpływają na poglądy, przekonania, postawy i zachowania. O ile emocje i re-

fleksje oraz odkrywanie wartości dokonuje się we wnętrzu człowieka, o tyle urzeczywistnianie wartości łączy człowieka z innymi. Dopóki człowiek nie postanowi wdrażać w swoje życie wartości wyższych, dopóty jest sam – po tej decyzji jest z innymi i dla innych.

Na aktywność aksjologiczną jednostki składa się ograniczona jedynie przez mijający czas liczba wydarzeń/sytuacji, z których tylko część posiada potencjał, pozwalający na zaistnienie w życiu człowieka wartości wyższych. Możliwe poziomy aktywności aksjologicznej jednostki przedstawia poniższy wykres.



Ryc. 9. Linia życia jako wypadkowa między wydarzeniami – historią życia a aktywnością aksjologiczną jednostki

Źródło: opracowanie własne.

Życie składa się z niezliczonej liczby sytuacji mogących wywołać reakcje wartościujące, tzn. posiadających odpowiednią moc, aby stać się impulsem do poznawania siebie i innych ludzi, do pracy nad sobą. Jednak większość zdarzeń, które człowieka spotykają, jest dla niego obojętna (0). Aktywność jednostki w sferze wartości wyższych może zatrzymać się na poziomie wartościowania emocjonalnego, ewentualnie refleksyjnego (A). Może jednak prowadzić wyżej – do odkrycia i przyśwojenia wartości, uznania jej za ważny element osobistego życia (B). Poziom przełomowy stanowi podjęcie decyzji, będącej aktem woli, o urzeczywistnieniu tej wartości w swoim życiu (C), ale dopiero poziom realizacji wartości (D) prowadzi bezpośrednio do osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości, która odnosi się do założonego ideału wychowania, ewentualnie do Ja idealnego (E). W życiu konkretnej osoby zdarzają się jednak zmiany w realizacji wartości, np. nastawienie do dotychczas uznawanych, w związku z tym schemat może się przerywać, można go też w każdym momencie życia budować od nowa.

Na powyższym wykresie przedstawiam życie ludzkie jako wypadkową dwóch zmiennych: 1) upływającego czasu i mających miejsce wydarzeń, czyli historii życia oraz 2) aktywności aksjologicznej jednostki. Można założyć, że im wyżej sytuuje się linia życia, tym bliżej człowiekowi do założonego ideału, tym bardziej jednostka może czuć się życiowo spełniona, tym mocniej może odczuwać sens życia, co stanowi wartość samą w sobie.

Zakończenie

Edukacja aksjologiczna wydawać się może problemem znajdującym się jedynie w obszarze zainteresowań profesjonalnych pedagogów akademickich, zwłaszcza teoretyków wychowania. Naturalne i zasadne wydają się pytania: w jakim stopniu i zakresie wiedza o wartościach jest rzeczywiście potrzebna w działaniach o charakterze edukacyjnym? Jaki ma ona wpływ na jakość oraz skuteczność starań w tym zakresie? W jakim stopniu mogą ją zastąpić wystandaryzowane instrukcje postępowania, których wprowadzeniem w życie zajmą się osoby odpowiedzialne za wychowanie innych?

W tej kwestii bliskie mi jest stanowisko Leszka Kopciucha, który uważa, że „znajomość wartości, tego, czym są, jakie są ich rodzaje, jak jest zbudowana ich hierarchia – są to wszystkie warunki, które muszą być spełnione nie tylko przez świadomość człowieka działającego, lecz muszą także być wyraźnie zawarte w świadomości pedagogicznej”. Autor jest również przekonany o tym, że „aksjologia tkwi u podstaw pedagogiki i aktywności wychowawczej”.⁵⁰⁷ Opinia ta jest zbieżna ze stanowiskiem środowiska pedagogów, które przywiązuje ogromną wagę do problematyki aksjologicznej jako podstawy wszelkich działań o charakterze edukacyjnym. Na przykład Krystyna Chałas postuluje, aby wychowanie ku wartościom [w jej przypadku ku wartościom wiejskim – G. Ż.] rozpoczynać od edukacji aksjologicznej nauczycieli i rodziców: nauczycieli – w zakresie poznania tych wartości i skutecznych metod ich przekazywania, zaś rodziców – głównie w zakresie budzenia świadomości ich istnienia oraz nadawania im w procesie wychowania rodzinnego określonych znaczeń.⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ Leszek Kopciuch, *Jakich wartości nie powinniśmy chcieć?*, [w:] *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, red. Agnieszka Głowala, Małgorzata Kamińska, Maria Szymańska, Liliana Tomaszewska, Płock 2013, s. 31.

⁵⁰⁸ Krystyna Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007, s. 337–338; zob. też: Krystyna Chałas, *Opty-*

Wydaje mi się, że nie tylko każdemu wychowawcy, ale też świadomie postępującemu rodzicowi potrzebna jest podstawowa wiedza o wartościach, począwszy od tego, czym są wartości, jakie są sposoby ich poznawania, wyznaczniki ich porządkowania, jaka jest, a jaka być powinna ich indywidualna i wspólnotowa hierarchia, jakie reguły kierują funkcjonowaniem wartości w człowieku i w świecie. Nie wystarczy, aby nauczyciel czy wychowawca, ale także każdy rodzic świadomy swej roli, był jedynie czeladnikiem, który posiada – co prawda – wystarczającą wiedzę praktyczną i teoretyczną, ale nie może jeszcze nikogo wprowadzać w meandry zawodu. Ograniczenie wiedzy o wartościach do znajomości reguł postępowania znacznie zubożyłoby warsztat pedagoga. Jak sądzę, nauczyciele, wychowawcy i rodzice powinni być w kwestii wartości mistrzami i przewodnikami. Od pedagoga oczekuje się, że będzie znał teoretyczne podstawy aksjologii na tyle, aby mógł swobodnie poruszać się po świecie wartości oraz tworzyć i realizować autorskie programy wychowawcze skoncentrowane na tych zagadnieniach. Wiedza o wartościach z pewnością pomoże w podejmowaniu bardziej świadomych działań edukacyjnych, nakierowanych na osiągnięcie konkretnych celów życiowych, uważanych za istotne dla dobrego i szczęśliwego życia.

Znajomość świata wartości jest przydatna każdemu, kto w sposób świadomy uczestniczy w wychowaniu: począwszy od domu rodzinnego – rodziców i opiekunów, przez instytucje edukacyjne – nauczycieli i wychowawców wszystkich szczebli edukacji (z nauczaniem akademickim włącznie), na ośrodkach kultury masowej i mediach skończywszy – ludziach tworzących i upowszechniających kulturę, wydawcach i dziennikarzach. Nie wyłączając wszystkich tych, którzy chcą być świadomie wychowywani, przygotowują się do wychowywania innych oraz osób postępujących na drodze wewnętrznego doskonalenia się.

W niniejszej publikacji podjąłem próbę poznania i zrozumienia zasad funkcjonowania wartości w życiu osobistym i wspólnotowym jednostki w kontekście procesu edukacji. Temu celowi miały służyć rozważania teoretyczne, skoncentrowane wokół pojęć podstawowych – wartości i edukacji. Refleksje teoretyczne dotyczyły wielu aspektów tej problematyki, w tym m.in. potocznej konceptualizacji wartości, ich sta-

malizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu, Warszawa 2012, ss. 235, zwłaszcza rozdział V, *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom „opisującym” osobę szansą zgłębiania człowieczeństwa – realizacja i osiągnięte efekty.*

tusu i sposobów poznawania, a także typologii i hierarchii wartości. Zastanawiałem się również nad zagadnieniami urzeczywistniania wartości w kontekście warunkujących go czynników oraz indywidualnych hierarchii wartości, tworzonych przez każdy podmiot autonomicznie. Z mojego punktu widzenia istotny dla edukacji aksjologicznej jest problem dysnansu, jaki tworzy się między rzeczywistością idealną a rzeczywistością realną. Uwarunkowania tego zjawiska, wynikające m.in. z dwoistości ludzkiej natury, oraz towarzyszące mu konsekwencje, w postaci np. wewnętrznych konfliktów wartości, pozwoliły przynajmniej częściowo zdiagnozować trudności, na jakie natrafiają ludzie pragnący w swoim życiu realizować wartości wyższe.

Budowanie wspólnoty wymaga określenia wspólnych wartości, które stanowią podstawę działalności edukacyjnej. Rozważania teoretyczne i wyniki badań antropologicznych doprowadziły mnie do opracowania kanonu tradycyjnych wartości wspólnych dla zachodniego kręgu kulturowego, które uporządkowałem według ich przynależności do wyodrębnionych wcześniej rodzajów wartości: osobistych, wspólnotowych oraz absolutnych. Jednak dominujący obecnie układ wartości stoi w sprzeczności z kanonem wartości tradycyjnych, co jest uważane za jedną z przyczyn współczesnych konfliktów wartości na poziomie jednostkowym i wspólnotowym oraz będącego ich konsekwencją kryzysu zachodniej cywilizacji.

Diagnoza stanu świata jako pogrążonego w konfliktach i kryzysach wartości nieuchronnie odsyła do edukacji, która jest w takich sytuacjach często oczekiwanym antidotum. Oczywisty związek edukacji z wartościami prowadzi do tworzenia takich strategii i działań, które mogłyby w jakimś stopniu stanowić środek zaradczy wobec problemów, z jakimi borykają się pojedynczy ludzie i całe wspólnoty. Odpowiedź może stanowić idea edukacji aksjologicznej, która koncentruje się na aktywności podmiotu oraz wspomagających ją działaniach socjalizacyjnych w zakresie urzeczywistniania wartości wyższych, prowadzącej do osiągnięcia wewnętrznej dojrzałości. Wielowymiarowy charakter edukacji aksjologicznej, na który składają się działania w rodzinie, instytucjach edukacyjnych, wpływ kultury masowej, ukazuje złożoność tego procesu. Jednak najważniejszą kwestią jest wspomniana wyżej aktywność jednostki i podejmowana przez nią praca nad realizacją wartości wyższych w ramach procesu samowychowania.

Rozważania teoretyczne w zakresie aktywności aksjologicznej jednostki starałem się potwierdzić, ewentualnie zweryfikować, przy pomocy czątkowych wyników badań empirycznych. Badania te poświadczyły istnienie pewnych etapów tejże aktywności – począwszy od sytuacji aksjologicznej,

w której dochodzi do poznania wartości i wartościowania, przez odkrycie wartości i postanowienia dotyczące przyszłych działań, ewentualnie zmiany w zakresie postaw i zachowań. Uświadomienie sobie prawidłowości umożliwiło mi opracowanie modelu aktywności aksjologicznej, pozwalającego na poznanie i opis człowieka w kategoriach reprezentownych przez niego wartości, który może znaleźć praktyczne zastosowanie w edukacji.

W przypadku każdego badania empirycznego, a więc także i tym razem, nie można traktować wyników w sposób jednoznaczny. Pojawiają się pewne kwestie dyskusyjne, które należałoby również wziąć pod uwagę przy ich praktycznym wykorzystaniu. Nie zawsze w wypowiedziach uczestników lekcji muzealnych pojawiać się będą wartości rzeczywiście przez tę młodzież cenione, ale także takie, które – ich zdaniem – cenić chcą lub/i cenić powinni. Nie tylko ujawni się więc Ja realne, ale w jakimś stopniu także Ja idealne i Ja powinnościowe. Nie można wykluczyć całkowicie deklaracyjności tych wypowiedzi, choć jej stopień zależności będzie zapewne od siły przeżywanych emocji, a także od tego, jak reaguje grupa, oraz od domniemyanych przez młodzież oczekiwań osoby prowadzącej zajęcia, ale też przeprowadzającej badania. W jakimś stopniu wątpliwości te można zweryfikować, obserwując zachowanie uczestników zajęć w muzeum martyrologicznym lub podejmując z nimi indywidualne rozmowy w trakcie lub po zakończeniu zajęć. Pozostaje jeszcze kwestia trwałości – tak doświadczeń młodzieży w miejscu pamięci, jak i wartości, które się wówczas ujawniły.

Wątpliwości i rozterki badacza dotyczą głównie sfery wartości, które młodzież ma zamiar realizować. Natomiast potwierdza się teza o dominacji afektywnego sposobu poznawania wartości w tej konkretnej sytuacji aksjologicznej/wychowawczej oraz o obecności wartościowania afektywnego i refleksyjnego w aspekcie pozytywnym i negatywnym. Konkretny efekt badań stanowi poznanie osób i spraw ważnych w życiu społecznego nastolatka, czyli wartości, które niezależnie od tego, czy są realizowane, czy też pozostają w sferze deklaracji, mogą stać się podstawą do opracowywania programów wychowawczych, scenariuszy zajęć czy innych działań edukacyjnych, np. o charakterze kompensacyjnym.

Weryfikacji podlegać powinny wyróżnione przeze mnie i zawarte w tym modelu uwarunkowania wewnętrzne (osobiste) i zewnętrzne (współnotowe) aktywności aksjologicznej, w tym szczególnie w zakresie realizacji wartości wyższych, i związek z osiągnięciem wewnętrznej dojrzałości. Wymaga to szeroko zakrojonych badań o charakterze projektu łączącego specjalistów z wielu dziedzin wiedzy określonych w tych uwarunkowaniach.

Summary

Axiological Education. An Outline

The monograph presents my standpoint in the discussion of shaping the value system of the young. Of an interdisciplinary character, the monograph points to the link between pedagogy and axiology understood as a field of philosophy, and encompasses arguments developed in psychology, sociology, cultural anthropology and linguistics. Realizing that axiological education is a multidimensional and multifaceted process, I support my thesis with the evidence provided by the social sciences and the humanities. Thus, the monograph simultaneously follows the objectives of the theory of education, which is a branch of pedagogy.

Axiological education might seem the domain that concerns only the professionals, for instance, academic scholars and theoreticians of education. However, it turns out that such knowledge may be extremely useful for anybody who wants to participate in a conscious manner in the process of education. Beginning at home and thus initially concerning parents and guardians, the process continues both in educational institutions with the help of teachers and tutors as well as in popular culture centers thanks to people who create and propagate culture, for instance, publishers and journalists. Obviously, we should not exclude those who want to participate consciously in the educational process or are just preparing themselves for educating others as well as the people who follow the idea of self-improvement.

Chapter I [Rozdział I], “Values – theoretical foundation”, provides a theoretical basis for the analysis of values which, broadly speaking, are considered as something positive and thought- and act-inducing. By shaping human thinking and acting, values allow us to create communities and unite to achieve common aims – hence the affinity with the definition provided by axiological education.

However, the ontological status of values, that is, the clarification of their source, is still not determined. The objectivists claim that it is to be found in the object itself; subjectivists opt for human emotions, whereas relationalists support the idea of the relationship between the subject and the object. An objective approach to values suggests their autonomy, no matter if a person acknowledges or rejects their existence, which, in fact, cannot be proved as they are of an irrational character. A subjective approach correlates with personal feelings, of both the negative and positive character. They are, as if, ascribed to the subject who, conditioned by a personal reaction (emotional, intellectual or intuitive), associates a given value with a particular object. Finally, a relational approach assumes an objective-subjective status of values, which means that a value exists only in relation to a person's (subject's) needs and those elements of the external reality (objects) that fulfil human needs.

Supporting one of those standpoints results in adopting a specific epistemological conception related to a particular manner of recognizing and reaching values. There are two fundamental ways of recognizing values, that is, we can approach them through emotional reactions or through intellectual inquiries. However, it must be stressed that emotions always appear first, be that in the development of human species in general or an individual *per se*. Such a perception reflects a dichotomous character of human nature, in which the emotion is a subjective factor and the mind – an objective element of getting to know the world and establishing relations with the surrounding environment. The act of recognizing values – be those of emotional or rational character – is intertwined with the act of valuing, which will be dealt with in a subsequent part of the book.

Taking into account the findings made so far about the status of values and manner of comprehending them, I propose designating as “a value” everything that is good to or experienced as good by a human being. Aptly, “an anti-value” is everything that is bad to or experienced as bad by a human being. In both cases, however, a person is propelled to acting either in order to realize a value or to change it in a positive way when it comes to anti-values.

The human inclination for organizing the world and creating various typologies or hierarchies in accordance with previously established criteria is also visible when it comes to values. While adopting a subjective criterion, I classify the values as personal, common and absolute. When

it comes to their hierarchy, the classification most useful for the present monograph points to higher and lower values, yet this is not considered the final division. It is a human being, the subject with an idiosyncratic ability to perceive the reality and personal uniqueness that is the subject of analysis.

Chapter II [Rozdział II], “Realizing values,” is devoted, as the name suggests, to the analysis of various aspects of realizing values, the act of which is always preceded by a number of other conditioning actions that significantly influence the final outcome – one’s personal attitude and behavior. The first action, valuing, consists in taking a stance on the object of cognition, that is, people, things, or events. We perform the valuing only of those phenomena that are not indifferent to us. The act of valuing co-exists with the very act of recognizing values, which is discussed in Chapter I and concerns valuing and recognizing values as two mutually dependent and almost simultaneous acts. Contrary to judging, valuing is a subjective phenomenon of affective or reflective nature and thus relates to emotions or intellectual aptitudes. Having said that, I propose to define valuing as a verbal (or other) act which, bearing in mind emotional or rational premises, ascribes to someone or something a positive or negative value.

Due to an interdependent relationship between valuing and cognition of values, a direct contact between a value and a process of valuing influences an individual’s further axiological activity. That being so, valuing may lead to discovering a particular value and, as a result, its acceptance and recognition as something good and important for one’s personal life. A natural consequence of discovering a value is its internalization, that is, a decision to incorporate it to the personal and individual hierarchy.

However, the very presence of a value in such a hierarchy will not change anything in one’s life unless it is accompanied by acting and fulfilling the premises of that value in everyday situations. Values are the most significant factors that influence human attitude and behavior. It is through acting that the value reaches a particular dimension, becomes a reality and thus is transformed from potency to act. When it comes to making values real and due to the educational character of the monograph, I focus especially on higher values since they are the ones that, when realized, allow a human being to reach an internal maturity, which is the fundamental aim of all educational endeavors undertaken in the sphere of values.

Although the very act of accepting certain values should, by definition, result in “the need to act,” its realization is heavily conditioned by internal factors (e.g. mental aptitudes, personal experiences) and external circumstances (opinions of the closest educational environment, influence of the mass culture). In fact, they decided whether a given value remains in the sphere of pure declarations or becomes a realized fact. An individual’s acting always depends on one’s personal aspirations and expectations of the community, which are deeply rooted in culture. What is more, man’s simultaneous participation in the world of nature and the world of culture and thus ensuing consequences for realizing values as well as one’s moral conflicts induced by the divergence between that we consider “good” and how we act in reality – these are the problems that also influence the realization of values. Such disharmony between the values preferred and the values realized may additionally affect the very quality of life as this can lead either to internal conflicts and frustration or to making an effort to unite words and acts.

From the point of view of axiological education, it is very important to pay attention to those values that are individually designated as important (of course, such a declaration must be honest). Although not realized due to some reasons, they reveal what is of significance to people. Hence, there is a potency that might be released thanks to educational activities.

Chapter III [Rozdział III], “Culture in the context of values,” refers to the typologies and hierarchies that I have established earlier. The values that I consider as “higher” are induced by “higher” needs, that is, a sense of belonging, love, respect and self-realization, all of which belong to the canon of traditional values within the sphere of culture (e.g. personal values: life, freedom and dignity; common values: family, community and religion; absolute values: truth, good, beauty and God). Such a canon of higher values may also be supplemented by the values that are dominating now the culture of the West, that is, pluralism, democracy and tolerance. However, personal values – so important as it may seem in the contemporary reality – are not included in the aforementioned canon, which is open and definitely not dogmatic.

The existence of the canon mentioned above does not automatically eliminate possible antagonisms. Conflicts of values concern not only individuals and their attitudes to what is considered as value and what is realized as a value. When it comes to communities, such conflicts appear when there occurs a clash between the canon of traditional

values and the set of values supported by the progressivists. In other words, it is the conflict between the conservative ideology and its traditional values and the liberal ideology, which, by rejecting absolute values, introduces those related to common values, that is, pluralism, democracy and tolerance. Thus induced conflicts lead to the situation that might be designated as the crisis of civilization, the crisis, which as the scholars claim, the Western world is now suffering from. Such a diagnosis seems to be proved by the problems with values any individual is now confronted with, though there are of course other factors that influence the sphere of human values. Globalization or the so-called “Western culture” phenomenon cannot be made fully responsible for the crisis. I believe that the origins of this complicated problem can be found in making social life more commercial and technology-driven, what directly affects contemporary human beings. As a spiritual and material entity, a human often gives in to external pressure and various media or community influences, not to mention their own personal weaknesses. To be saved from that crisis, to overcome it and thus contribute to the existence and development of the Western cultural community, education can come in handy.

Chapter IV [Rozdział IV], “Education – teaching and upbringing,” is devoted to the discussion of the process of education, which consists in a thorough development of one’s personality and thus concerns both teaching and upbringing. It also assumes a watchful presence of a tutor who is to help us in developing ourselves, overcoming our internal obstacles and staying open to new opportunities. During that process of an individual’s development, there occurs a shift towards a greater personal activity.

The intentional human activity (*vide* education) usually begins with formulating aims founded on particular values that constitute those aims. Values, aims and their realization create in education a kind of triad, a unified entity. It must be stressed, though, that values would be useless for humans if their existence is not accompanied by the need to realize them, if there are no aims that motivate us. The very prospect of reaching a particular value, something good and important, propels us into action and helps us to establish the aims and ways of achieving them. It is our actions, not declarations, that show others and ourselves what values are of significance to us.

Since the very verbalization of aims in personal life is not considered as something essential, the opposite is true when it comes to the

process of education. Based on values, the educational aims provide a perspective that allows people professionally engaged in that process to create teaching and educational plans and programs. A lack of common axiological ground either completely prevents us from formulating or makes it hard to realize educational aims. Their establishment should be preceded by recognizing both the expectations of the community and the individual goals of teaching and upbringing, which manifest themselves in a sense of life that is always related to values.

The aims and aptly selected methods of acting organize the process of education also when it comes to the sphere of its ideal, which is an abstract construct of hierarchically ordered values. Being a pedagogical phrase notwithstanding, the ideal of education is accordingly present in families as an embodiment of parents' aspirations and hopes for their children. The effectiveness of achieving educational aims related to attitude and behavior can be evaluated on the basis of realizing the ideal of education and, as a results, acquiring by the pupil proper values (always appropriately to their level of development and with due respect paid to their dignity and sense of freedom).

Chapter V [Rozdział V], "Aspects of axiological education," is an attempt at describing and comprehending the external and internal factors which determine axiological education. The first group of factors focuses on family, institutions and mass culture. Bearing in mind that the internal determinants encompass genetic and mental factors as well as individual life experiences and self-education, I have decided to concentrate solely on the problem of self-education which, though invariably affected by individual properties, can be described in terms proper to education.

The first and most influential community that shapes the human world of values is family. Here, the educational process takes places usually thanks to conversation, personal example and joint participation in planned and unplanned life situations. What is transmitted and how that educational transmission is conducted depend on the culturally determined family model assumed by the spouses as well as the style of upbringing they adopt. A contemporary Polish family oscillates between the traditional model based on Catholic and patriotic principles and the postmodern model, the origins of which can be found in the political transformations after World War II and changes in the spirit of post-1989 liberal ideology. Both models differ in terms of the general vision of the family: while the traditional model supports the idea of community,

the postmodern variant focuses on individualism. The existence of those diametrically opposing styles does not preclude the functioning of in-between patterns that come near to one of those basic proposals. It seems that the post-1989 political transformation has exerted the greatest influence on shaping contemporary families by introducing to the traditional model new values.

Prone to being influenced by external factors (e.g. political, social, economic), the family is now in the state of crisis; both parties – liberal and conservative – seek for its causes in the actions of their ideological opponent. That violent clash of opposing visions is detrimental to the very functioning of the family, what is especially visible in the young generation's sense of loss and insecurity, when even the parents' authority is undermined. That is why it is of utmost importance to create such an atmosphere in the family that would exert a positive impact on the child's development and his/her world of personal values.

The family models mentioned above are accompanied by the corresponding styles of upbringing (autocratic for the traditional model and liberal for the postmodern variant), with specific types (positive and negative) that can be applied to them, thus revealing a manner of treating the child, that is, with love, respect and approval or with aversion and rejection. Following in everyday life the negative type of upbringing makes it difficult for the child to enter the world of higher values and, as a result, gain internal maturity.

One of the means of achieving positive results in axiological education is through conversation, which might be designated as a way to discover all kinds of values together. As an important element of the process of education, the conversation allows us to recognize our thoughts and feelings as well as find a new, maybe a little bit more optimistic, approach to problems the family is facing now. People who communicate with each other are more open to ponder upon their fellow beings' matters and more eager to share their feelings, thoughts and life experiences, what is extremely important especially for the young. If based on love, kindness and approval, a family conversation can effectively protect children from the world's unfavorable influences.

Education is also conditioned by institutions, the aim of which consists, among other things, in supporting families in the process of proper upbringing of children. Just like the family, the institutional education may follow two differing styles: autocratic and liberal, with their corresponding types – positive and negative. The contrast between

these two styles is reflected in the ideological conflict in our everyday educational practice, where the model based on traditional values and the authority of the tutor clashes with the liberal variant, which supports tolerance and unhindered freedom. As a consequence, the propagators of both contradictory systems of value want to legitimize their vision of man and the world, thus exerting a real influence on axiological education in its institutional manifestation. A solution to this problem might be found in an in-between standpoint that accepts the existence of teachers and tutors who, by acting as animators and guides, support children with their knowledge and experience in the process of gaining maturity. However, it must be underlined that the institutional axiological education is successful only when both parties share a similar system of values that may serve as a reference point when the need arises.

Based on an emotional contact of a human with a value, the educational situations are indispensable for helping children to comprehend, discover and be introduced to the world of values. As a very important constituent of axiological education, those specific situations must be, however, made as natural as possible; the ideal would be to use as a starting point the everyday reality (cultural achievements, meetings with reputable people, observation of human attitude and behavior). Such endeavors are to prepare a young human being for a fully conscious dealing with the world of values. The opponents of this approach claim that being guided by a tutor is coterminous with being manipulated. Therefore, the process of education should be based on the child's autonomous discovering of values as it is the child who is to decide what is of importance to him/her. What is more, the child is also to undertake action to realize the chosen values. The teacher can only suggest and present certain issues that are the means of conveying those values. Of course, we should not forget about parents who can also create educational situations. Together with the planned situations, all spontaneous events and occurrences, which constitute a crucial element of every human being's life experience, are similarly important in the process of axiological education as they can initiate a change in the current attitude or behavior.

In both cases, it is the rule of "teaching by feeling" that should be followed as it highlights the role of emotions in acquiring values, thus making those axiological experiences last. Emotions should be present at every stage of axiological education as their experiencing is very helpful for motivating people to accept them.

Due to historical reasons, the idea of freedom is crucial to the Polish culture and, hence, the institutional type of axiological education as well. Nevertheless, freedom should also be analyzed in a two-fold manner, that is, as a negative freedom, which is “a freedom from...” and a positive freedom – “a freedom to...”. The first type is related to achieving personal and egoistic goals, the second one – to reaching common good and rendering a service to the community. The freedom of the individual manifests itself, among other things, in a possibility of choosing suitable values. When it comes to education, it is connected with a subjective approach to the pupil, whose autonomous choices of certain values should be preceded by a thorough preparation.

A contemporary practice of erasing the so-called “higher values” from personal and social life results in substituting them with highly undesirable phenomena, that is, the anti-values which education has been fighting with since time immemorial. However, a value proposed during the process of education will not be realized by the pupil if, with due respect to freedom, they disagree to accept it. The very incorporation of a given value to one’s personal system of values will take place only if the pupil notices that thanks to it they can fulfil their aims. The act of interiorizing values becomes possible if there exists a positive, emotional relation between the subject and the value itself. What is more, a type of interaction between the tutor and the pupil should not be ignored, either. Appropriate to the pupil’s level of moral development, the interaction can be considered successful when, through the use of direct and indirect persuasion, the educational aims are fulfilled

Another factor that exerts a significant influence on axiological education is mass culture. Due to its persuasive form of transmission, wide range of recipients and simplified content, mass culture is a very powerful means of influencing the individual’s and community’s development, especially when it comes to its axiological aspect.

Mass culture arouses controversies and criticism, expressed mainly by the representatives of the traditional model of social life who disagree with hedonistic values that this type of culture supports. Its popularity is also visible in the contemporary conviction that it is mass culture and mass media that exert the greatest influence on shaping the young’s world of values, their interests, opinions, behavior and general attitude to the world and the fellow human beings. The opponents of mass culture point to its objective approach to the receiver, what contributes to their intellectual passivity and non-reflective acceptance of everything that

is presented to them. Ideologically oriented, mass culture distorts the vision of the world by supporting stereotypes and commonly held views. Moreover, as a highly emotional phenomenon, mass culture makes people believe in and approve of thus transmitted issues. Consequently, people pass over "higher values," the comprehension of which requires some effort. Aptly, if considered impractical and superfluous in the everyday reality, a similar fate befalls the absolute values, which demand contemplation.

As a part of social existence that accompanies man since one's early childhood, mass culture is also susceptible to the influence of axiological education. It competes effectively with family and school when it comes to the young's moral development. Being a crucial constituent of informal education, mass culture starts to shape the young person's system of values earlier and is capable of doing it in a more effective manner. Teenagers devote a huge amount of free time to using all kinds of electronic media, what results in the limited contacts between the members of the family and the members of the peer group as well. Hence, the media have become one of the most powerful forms of influencing humans due to their attractive audio-visual mode of transmission and possibility of interaction.

That being so, it should come as no surprise that mass communication and the media have become for the young the source of finding standards of behavior. Usually propagated by the so-called idols, such standards are often completely different from those proposed by the family or school. Words and moving images are extremely persuasive, hence young people tend to treat them as more reliable sources of information than those proposed by the closest educational environment, their own personal opinions included.

Such a unfavorable influence of mass culture manifests itself especially in a decline of reading, lack of interest in theatre, classical music, and museums. To counterpoise this state of affairs, it is necessary to engage the young in conversation, both at home and in school, about the issues discussed in the media. The conversation can provide them with different points of view and may lead to thorough, enlightening reflections.

The constant presence of the mass means of communication in one's life not only isolates them from other people but also separates them from the real world. When fiction merges with reality, the human being begins to trust more the media announcements than their own judgement. That

is why we are facing now a double alienation of the individual, that is, from oneself and from other members of the community. The promotion of purely hedonistic values in mass media leads directly to the increased level of consumption and growing number of various products and services being sold on a regular basis. What is more, that concentration on fulfilling personal needs and desires makes one less interested in much broader issues, such as those connected with the community. Hence, there emerges a new species of man – *homo consumens*.

Of course, it is similarly true that not all manifestations of mass culture are completely devoid of any higher aspirations. Since high culture is preoccupied with lofty matters, moral dilemmas or religious deliberations, it comes as no surprise that those issues also permeate popular culture, thus elevating it. More often than not the messages that come from the works of popular culture do reveal problems that used to be of interest to great philosophers.

Self-education is the fourth constituent of axiological education. As a very subjective phenomenon, it takes place “inside” a free human being who, with time passing, starts to decide on the values they are to follow, thus becoming more and more independent. That is why axiological education in its individual dimension is gaining importance now.

The aim of axiological education is to achieve internal maturity by the pupil, what can be discerned in the ability to realize and create higher values and taking responsibility for oneself and others. A conscious growing to maturity can be supported by the knowledge of rules related to the spiritual development, such as philosophical, psychological and pedagogical concepts.

Philosophers do not agree whether moral development is actually possible (Karl Jaspers); they try to understand why it is such a difficult struggle for a human being to overcome borders in reaching further levels of internal development. Immanuel Kant, for instance, points to the problem of providing other people with our own freedom, thus assigning the responsibility to them. Erich Fromm designates such an act as the “escape from freedom,” which results from the fact that humans prefer a sense of security to a sense of freedom since the latter is inextricably connected with the responsibility for one’s free choices. Other thinkers are convinced that spiritual development is possible and depends on human free will, systematic work on overcoming one’s weaknesses, or presence of a religious factor, which seems to be a strong motivation for reaching maturity. Having said that, it must be stressed

that the problem of taking responsibility for one's actions is present in all philosophical theories. With the young are mental and social maturity later and later, that situation may be used by various ideologies, which offer trustful adolescents the world of values that is in sharp contrast with what is good for both the community and the individual as well.

Psychologists and pedagogues believe that working on spiritual development is a natural stage in every human being's life and that it is always grounded in the person's free will. Thus induced changes are usually long-lasting as they do confirm people's favorable self-image. The help provided by the family and institutional education with gaining spiritual development should always take into account developmental regularities that concern every human being, that is, anomy, heteronomy and autonomy. The aim of the aforementioned help is to prepare the child to the life in freedom that begins with unidirectional influence exerted by parents and tutors, through a difficult and full of conflicts period related to sharing educational responsibilities and, finally, to full personal autonomy. Although not always achieved, the ideal of internal development results in achieving most noble and demanding stages of life. Pupils' motivation for taking responsibility for their mental and spiritual development is one of the key words in evaluating the effectiveness of education. Aptly, it can be of egoistic or altruistic character, thus fulfilling either one's own desires or those of the community.

If the person decides to reach further stages of spiritual development, it means that they have embarked on the path of self-education, which is already a success for both the individual and their educational environment. Similarly to institutional and family education, which is to fulfil a kind of ideal, self-education also aspires to certain ideal, this time, however, an ideal I. As an extremely subjective and unique phenomenon that takes place "inside" a human being, self-education usually appears when there is a strong emotional contrast between how one behaves in reality (the real I) and how one would like to behave (the ideal I). In other words, it a dissonance between the desire for good and the surrender to evil, one's weaknesses and habits. Therefore, self-education becomes a means for overcoming the distance between the present state and the future state of spiritual and mental maturity. Although it must always conform to one's sense of mission, the person who wants to follow the path of self-education should maintain proper relations with the community he/she is functioning in as the changes the person is subjected to also affect his/her environment. The community –

be that of family or institutional character (e.g. scouting), may be a source of powerful motivation for self-educating oneself, thus providing people with the positive values. Self-education may also be an expression of a teenage rebellion against the world one is confronted with.

To make the process of self-education last, it is of outmost importance to recognize it as a kind of reflection which, preceded by an emotional experience, might be its starting point. On the other hand, it is the everyday routine that can turn us away from such enterprises. As the educational ideal, a reflective person does not surrender to emotions while making important decisions but is using one's common sense. That being so, the process of self-education can be disrupted by both the excessive emotionality and, interestingly, everyday routine understood as the rejection of noble goals.

It is worth mentioning that self-education is not always the standard stage of human spiritual and mental development. Sometimes a human being does not decided to overcome one's weaknesses, thus remaining at a lower stage of internal development. Here is the moment for axiological education to enter in and convince the person that such a development is crucial for a satisfactory life. That might happen at every stage of life; however, it must be preceded by a conscious and free decision of a particular human being.

That striving for uniting words and actions – the aim of all educational activities – is undoubtedly a demanding endeavor as its fulfillment depends on the ability to overcome weaknesses and resist the temptation to surrender to one's environment, prevailing ideology or lifestyle. What is more, it is also extremely important to show pupils noble values that may shape their life. However, even the very awareness of the discrepancy between words and actions or actions and social expectations is already a useful means of being alert and focused on improving our behavior and, if we work as tutors, the behavior of our pupils. That is the ultimate aim of axiological education – to make declared ideas and everyday conduct coherent. The results, nevertheless, depend mainly on us.

Human eagerness to realize higher values can be fulfilled especially thanks to family, institutional and general education which, by influencing in a positive or negative manner the way of perceiving the world by the individual, teaches people to be active or passive, responsible or carefree, to reject or support moral development. The moral problems and dilemmas occur exactly the moment one is confronted with contrasting messages from their educational environments, what leads to the clash

between the past rules and contemporary options. It is one's decision and further acting that would reveal the effectiveness of self-education.

Thus conducted discussion about values, their status and ways of comprehending, organizing and realizing them, which are presented in the monograph, allow to create a model of the axiological activity in the individual's educational process.

Education provides tutors with useful tools by creating specific educational situations, which are to inspire pupils to improve and develop themselves; however, it is always the individual who decides about his/her actions. What is more, people are also influenced by the internal (personal) and external circumstances. The first category consists in genetic inclinations, which are independent of human will (due to the nature of the monograph, I do not elaborate on those) as well as the so-called life experiences. The second category encompasses all cultural, family, institutional and environmental conditions. Both types of circumstances do influence human reactions or lack thereof to a value hidden in a certain fact, event or situation.

Being the focal point of axiological education, the so-called higher values condition the human being's internal development. However, every axiological/life situation the person faces may assume two forms. The first form concerns all unplanned and spontaneous events and activities. The second variant focuses on the educational situations planned and organized by institutions, parents or other axiological centers, which intentionally highlight a certain value or set of values. Assuming that values attract people, thus designed situations should also exert emotional impact on the pupils who are to discover values by valuing their emotional/reflective reactions (obviously, valuing applies to unplanned events as well). Since strong emotions evoke deep reflections (and *vice versa*), then there must occur a kind of emotional relation with the person and the event, when he/she discovers close personal connection between their life and a certain value. Hence, we can recognize our own problems and imperfections that we are being confronted with every single day. On the other hand, it cannot be guaranteed that such a confrontation will be entirely successful – a decline is always possible.

One of the objectives that axiological education is to follow consists in making the pupil re-consider a situation or event that, objectively speaking, has been of no interest to him/her before, e.g. visiting a museum. By assuming that the very discovery of values happens usually in a spontaneous manner, it is life itself that may be considered a per-

fect impulse-driven phenomenon. Every reaction, either emotional or indifferent, enriches our life.

Only through conscious valuing is a person able to discover values. The pupil's emotional and reflective participation in a planned or unplanned event can make him/her ponder upon a certain value in the context of their own life.

However, such a discovery is only the beginning; the next step would concern the decision about the future, that is, acting and changing one's life or rejecting such a possibility. The stage of realizing and creating higher values is always very exhausting as it demands to overcome the axiological dissonance arising from the fact of man's simultaneous participation in the world of nature and the world of culture and the divergence between we consider "good" and how we act in reality. It must also stressed that creating higher values is not indispensable for achieving internal maturity, though it can be extremely helpful. Nevertheless, the closer one is to the educational ideal, the better is his/her reaction to taking responsibility for oneself and others. Once again, however, attaining that ideal is not the ultimate goal of axiological education since it may be a result of environmental pressure and not a free choice of the ideal I.

All in all, the individual's path to reaching spiritual and mental maturity is the result of properly conducted process of axiological education.

Bibliografia prac cytowanych i przywoływanych

- Abramowicz Maciej, *Wolność*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. Jerzy Bartmiński, Małgorzata Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.
- Adamska-Staroń Monika, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. Daria Hejwosz, Witold Jakubowski, Kraków 2010.
- Adamski Franciszek, *Socjologia małżeństwa i rodziny – wprowadzenie*, Warszawa 1984.
- Andrukowicz Wiesław, *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. Kazimierz Denek, Franciszek Bereźnicki, Janina Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2000.
- Augustyn św., *O naturze dobra*, [w:] idem, *Pisma filozoficzne*, t. IV, Warszawa 1954.
- Balcerzan Edward, *Przymusy aksjologiczne*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich. Studia*, red. Stefan Sawicki, Władysław Panas, Lublin 1986.
- Barańczak Stanisław, *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „Twórczość” 1975, nr 7.
- Bartmiński Jerzy, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Bellah Robert N. i in., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, New York 1985.
- Bera Ryszard, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zawodowo. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012.
- Bereźnicki Franciszek, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2011.
- Berlin Isaiah, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, wybór i opracowanie Jerzy Jedlicki, Warszawa 1991.
- Bielińska-Gardziel Iwona, *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*, Warszawa 2009.
- Bloom Allan, *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. Tomasz Bieroń, Poznań 1997.
- Bloom Benjamin, *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals*, New York 1956.
- Bocheński Józef Maria, *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993.

- Bocheński Józef Maria, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1994.
- Bondanella Peter, Eco Umberto, *Semiotyka, literatura, kultura masowa*, przeł. Michał Paweł Markowski, Kraków 1997.
- Borgosz Józef, *Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1962.
- Borowska Teresa, *Emocje wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2007, z. 2, seria: Pedagogika, „Współczesne problemy edukacji XXI wieku”, red. nauk. ks. Janusz Mastalski, Danuta Krzywoń.
- Borowski Henryk, *Wartość jako przeżycie. Wprowadzenie do aksjologii*, Lublin 1992.
- Bourke Vernon J., *Historia etyki*, Warszawa 1994.
- Brzozowski Piotr, *Skala wartości – polska wersja testu Milтона Rokeacha*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, Lublin 1989.
- Brzozowski Piotr, *Uniwersalność struktury wartości: koncepcja Shaloma H. Schwartza*, „Roczniki Psychologiczne” 2002, t. 5.
- Brzozowski Piotr, *Wzorcowa hierarchia wartości – polska, europejska czy uniwersalna. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 2007.
- Burszta Wojciech J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Nowak Ewa, Cern Karolina M., *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008.
- Chwał Krystyna, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007.
- Chwał Krystyna, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Kielce–Lublin 2011.
- Chwał Krystyna, *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Warszawa 2012.
- Charbonnier Georges, *Rozmowy z Claude Lévi-Straussem*, przeł. Jacek Trznadel, Warszawa 1968.
- Chudy Wojciech, *Refleksja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8 (Pap-Sc), Lublin 2007.
- Chudy Wojciech, *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej*, Lublin 2009.
- Cichoń Władysław, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980.
- Cichoń Władysław, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Cieciuch Jan, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, bmv 2013.
- Cieciuch Jan, *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna” 2013, t. 8.
- Copleston Frederick, *Historia filozofii*, t. VII, *Od Fichtego do Nietzschego*, przeł. Jerzy Łoziński, Warszawa 1995.
- Corey Gerald, Schneider-Corey Marianne, *Sens życia i wartości*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. nauk. John Stewart, Warszawa 2000.

- Czarnowski Stefan, *Dzieła*, oprac. Nina Assorodobraj, Stanisław Ossowski, t. 1, *Studia z historii kultury*, Warszawa 1956.
- Czekalski Tadeusz, *Czasy współczesne – rodzina i dom*, [w:] *Obyczaje w Polsce – od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. Andrzej Chwalba, Warszawa 2005.
- Damasio Antonio R., *Emotions and Feelings. A Neurobiological Perspectives*, [w:] *Emotions and Feelings. The Amsterdam Symposium*, red. A.S.R. Manstead, N. Frijda, A. Fischer, Cambridge 2004.
- Dąbmska Izydora, *Zarys historii filozofii greckiej*, Lublin 1993.
- Denek Kazimierz, *O paradygmat wartości w edukacji szkolnej i naukach o niej*, „Toruńskie Studia Pedagogiczne” 1993, nr 3.
- Denek Kazimierz, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Denek Kazimierz, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Dobrynickij O., *Problema cennostiej w filozofii*, Moskwa 1966.
- Dubis Małgorzata, *Świat wartości i plany życiowe licealistów*, Lublin 2013.
- Dudzikowa Maria, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993.
- Dunaj-Kozakow Ewa, *Bursa*, Kraków 1996.
- Dyczewski Leon, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, red. Leon Dyczewski, Lublin 2001.
- Dziemidok Bohdan, *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem*, Gdańsk 2013.
- Bondanella Peter, **Eco Umberto**, *Semiotyka, literatura, kultura masowa*, przeł. Michał Paweł Markowski, Kraków 1997.
- Eco Umberto, *Apokaliptycy i dostosowani. Komunikacja masowa a teorie kultury masowej*, przeł. Piotr Salwa, Warszawa 2010.
- Ecler-Nocoń Beata, Frania Monika, Kitlińska-Król Małgorzata, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2013.
- Epstein Seymour, *Wartości według poznawczo-przeżyciowej teorii Ja*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. Janusz Reykowski, Nancy Eisenberg, Ervin Staub, Wrocław 1990.
- Feather Norman T., *Values in education and society*, New York 1975.
- Fees Konrad, *Werte und Bildung – Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*, Opladen 2000.
- Filipiak Marian, *Homo communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*, Lublin 2004.
- Fiske John, *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. Katarzyna Sawicka, Kraków 2010.
- Flores-Koulish Stephanie A., *Teacher Education for Critical Consumption of Mass Media and Popular Culture*, New York–London 2005.
- Ecler-Nocoń Beata, **Frania** Monika, Kitlińska-Król Małgorzata, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2013.
- Frankl Victor E., *Homo patiens*, Warszawa 1976.
- Frączek Zofia, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002.
- Fromm Erich, *To Have or to Be? (Mieć albo być?)*, „Odra” 1979, nr 4.

- Fromm Erich, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2001.
- Fromm Erich, *Mieć czy być*, Poznań 2009.
- Gadacz Tadeusz, *O umiejętności życia*, Kraków 2002.
- Gadamer Hans-Georg, *Refleksje końcowe*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo: o kryzysie*, Warszawa 1990.
- Gadamer Hans-Georg, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 2000.
- Gajda Janusz, *Wartości w życiu człowieka – prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.
- Gajda Janusz, *Wartości w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008.
- Gajdamowicz Halina, *Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych*, [w:] *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. Janina Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007.
- Gluziński Wojciech, *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980.
- Gnitecki Janusz, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2007.
- Godoń Rafał, *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Warszawa 2012, ss. 240.
- Gołaszewska Maria, *Metafizyka wartości*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. Stefan Sawicki, Władysław Panas, Lublin 1986.
- Gołaszewska Maria, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990.
- Gołaszewska Maria, *Hipotetyczna wartość wartości*, [w:] *Wartości dla życia*, red. Kazimierz Popielski, Lublin 2008
- Gołąb Andrzej, Reykowski Janusz, *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*, Wrocław 1985.
- Górniewicz Józef, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001.
- Górniewicz Józef, *Teoria wychowania – wybrane problemy*, Olsztyn 2008.
- Piotrowski Paweł, **Górniewicz** Józef, *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Olsztyn 2015.
- Grzegorzcyk Andrzej, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983.
- Grzegorzcyk Andrzej, *Mała propedeutika filozofii naukowej*, Warszawa 1989.
- Haag Ernest van den, *Szczęścia i nieszczęścia nie umiemy mierzyć*, [w:] *Kultura masowa*, wybór, przekład i przedmowa Czesław Miłosz, Kraków 2002.
- Hall Edward T., *Poza kulturą*, przeł. Elżbieta Goździak, Warszawa 2001.
- Hall Edward, *The Silent Language*, New York 1959.
- Halstead Mark J., *Liberal Values and Liberal Education*, [w:] *Values in Education and Education in Values*, red. J. Mark Halstead, Monica J. Taylor, London–Washington 1996.
- Hartmann Nicolai, *Najważniejsze problemy etyki*, „Znak” 1974, nr 11.
- Hartmann Nicolai, *Wprowadzenie do filozofii. Autoryzowany zapis wykładu wygłoszonego w semestrze letnim 1949 w Getyndze*, przeł. Andrzej Noras, Warszawa 2000.
- Helvétius Claude-Adrien, *O umyśle*, t. 1, Warszawa 1959.
- Herrmann Esther i in., *Humans have evolved specialized skills of social cognition: the cultural intelligence hypothesis*, „Science” 2007, nr 317.

- Hessen Sergiusz, *Cnoty starożytne a cnoty ewangeliczne (Uwagi o podstawach etyki starożytnej i nowoczesnej)*, [w:] idem, *Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968.
- Hessen Sergiusz, *Podstawy pedagogiki*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Warszawa 1997.
- Hessen Sergiusz, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Warszawa 1997.
- Hiszpańska Beata, *Prawda u podstaw samowychowania*, Lublin 2010.
- Hostyński Lesław, *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991.
- Hostyński Lesław, *Wartości użytkowe*, Lublin 1998.
- Hostyński Lesław, *Wartości w świecie konsumpcji*, Lublin 2006.
- Hubert René, *Traité de pédagogie générale*, Paris 1946.
- Ingarden Roman, *Czego nie wiemy o wartościach oraz Uwagi o względności wartości*, [w:] idem, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
- Ingarden Roman, *O naturze ludzkiej oraz O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] idem, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998.
- Inglehard Ronald, *Culture shift in advanced industrial society*, Princeton, New Jersey 1990.
- Iwanicki Marcin, Rakowski Tomasz, Wojtysiak Jacek, *Sukces nieważny, czyli z Profesorem Stefanem Świeżawskim rozmowy o kontemplacji*, Tarnów 2001.
- Izdebska Jadwiga, *Przestrzeń wspólnoty domu rodzinnego w obliczu dokonujących się zmian społecznych*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*, red. Ewa Syrek, Katowice 2010.
- Janke Andrzej W., *Wizja człowieka współdziałającego – pedagogiczna perspektywa przeobrażeń w stosunkach rodziny i szkoły*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. Franciszek Adamski, Andrzej M. de Tchorzewski, Kraków 1999.
- Jarymowicz Maria, *O wartościowaniach bezwiednych i refleksyjnych*, [w:] *Ideaty nauki i konflikty wartości*, red. Ewa Chmielecka, Jerzy Jedlicki, Andrzej Rychard, Warszawa 2005.
- Jarymowicz Maria, *Psychologiczne podstawy podmiotowości – szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa 2008.
- Jaspers Karl, *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów*, przeł. A. Wołkiewicz, Warszawa 1998.
- Jastrzębski Jerzy, *Spór o wartości w epoce globalizacji*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. Alicja Szerłaż, Kraków 2004.
- Jedynak Stanisław, *Nieporozumienia w sprawie wartości*, [w:] *Powrót do prawa ponadustawowego*, red. Maria Szyszowska, Warszawa 1999.
- Jedynak Stanisław, *Porządek demokratyczny Zachodu a wychowanie bez dogmatu*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, Poznań 2005.

- Jedynak Stanisław, *Filozofia kultury i prolegomena wychowania Bogdana Nawroczńskiego*, [w:] Barbara Jedynak, Stanisław Jedynak, Leszek Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010.
- Jezierska-Wiejak Elżbieta, *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 2, t. VIII.
- Jonas Hans, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków 1996.
- Julia Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 1993.
- Kamiński Stanisław, *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. Stefan Sawicki, Władysław Panas, Lublin 1986.
- Kant Immanuel, *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie?*, [w:] idem, *Rozprawy z filozofii historii*, Kęty 2005.
- Kapuściński Ryszard, *Lapidarium III*, Warszawa 1997.
- Karwatowska Małgorzata, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010.
- Kawula Stanisław, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Toruń 2005.
- Kerchensteiner Georg, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1936.
- Kępiński Antoni, *Lęk*, Warszawa 1979.
- Kępiński Antoni, *Melancholia*, Kraków 2001.
- Zubrzycka-Maciąg Teresa, **Kirenko** Janusz, *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Lublin 2015.
- Ecler-Nocoń Beata, Frania Monika, **Kitlińska-Król** Małgorzata, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2013.
- Kloska Gerhard, *Pojęcie, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982.
- Kłoskowska Antonina, *Kultura masowa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1961, nr IV (16).
- Kohlberg Lawrence, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, 1981
- Kohlberg Lawrence, *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, 1984.
- Kohlberg Laurence, Rochelle Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski. Warszawa 1993.
- Köhler Wolfgang, *The Mentality of Apes*, New York 1925.
- Kołąkowski Leszek, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2003.
- Konarzewski Krzysztof, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2.
- Kopciuch Leszek, *Wolność a wartości – Max Scheler, Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand, Hans Reiner*, Lublin 2010.
- Kopciuch Leszek, *Jakich wartości nie powinniśmy chcieć?*, [w:] *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*, red. Agnieszka Głowala, Małgorzata Kamińska, Maria Szymańska, Liliana Tomaszewska, Płock 2013.
- Kopciuch Leszek, *Kryzysy, kreatywność i wartości*, Lublin 2015.

- Kot Stanisław, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1924.
- Kotłowski Karol, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
- Kotłowski Karol, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Kotłowski Karol, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Kozielecki Józef, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000.
- Kroeber Alfred Louis, Kluckhohn Clyde, *Badanie kultury*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, wyb. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, Jerzy Szacki, Warszawa 1975
- Kranz Tomasz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, wyd. II zmienione, Lublin 2009.
- Kretek Henryk, *Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 1.
- Krokiewicz Adam, *Zarys filozofii greckiej*, Warszawa 2000.
- Kuderowicz Zbigniew, *Filozofia dziejów*, Warszawa 1983.
- Kułaczkowski Jerzy, *Pedagogika rodziny*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2010.
- Kupisiewicz Czesław, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Czesław, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kuszyk-Bytniewska Mariola, *Działanie wobec rzeczywistości. Projekt onto-epistemologii społecznej*, Lublin 2015.
- Kuźniak Ignacy, *Podejścia do określanie celów kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 3.
- Kwaśnica Robert, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.
- Leach Edmund, *Culture and Communication: The Logic by which Symbols Are Connected. An Introduction to the Use of Structuralist Analysis in Social Anthropology*, Cambridge 2003.
- Lech Konstanty, *System nauczania*, Warszawa 1964.
- Legowicz Jan (red.), *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu*, Warszawa 1970.
- Leśniak Kazimierz, *Arystoteles*, Warszawa 1989.
- Lewandowska-Kidoń Teresa, Wosik-Kawala Danuta, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2009.
- Liberska Hanna, Mirosława Matuszewska, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. Iwona Janicka, Hanna Liberska, Warszawa 2014.
- McLuhan Marschall, *The Gutenberg Galaxy*, Toronto 1962.
- Łobocki Mieczysław, *Pedagogika wobec wartości*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. Wojciech Śliwerski, Kraków 1993.
- Łobocki Mieczysław, *Rola wartości w wychowaniu*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. Andrzej M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994.
- Łobocki Mieczysław, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Lublin 2004.

- Łobocki Mieczysław, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
- Majorek Czesław, *Uczenie się historii przez przeżywanie*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. Czesław Majorek, Warszawa 1988.
- Malinowski Bronisław, *Małżeństwo, Pokrewieństwo*, przeł. Grażyna Kubica, [w:] idem, *Dzieła*, red. Władysław Markiewicz i in., t. 6, *Seks i stłumienie w społeczności dzikich oraz inne studia o płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*, Warszawa 1987.
- Martel Frédéric, *Mainstream. Co podoba się wszędzie na świecie*, przeł. Karolina Sikorska, Warszawa 2011.
- Maslow Abraham, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013.
- Matuszewicz Czesław, *Psychologia wartości*, Warszawa–Poznań 1975.
- Liberska Hanna, **Matuszewska** Mirosława, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. Iwona Janicka, Hanna Liberska, Warszawa 2014.
- Martynowicz Emilia, *Wartości oraz ich wpływ na działanie*, [w:] *Motywy, cele, wartości – przyczynek do zrozumienia stanu ducha i umysłu współczesnych Polaków*, red. Emilia Martynowicz, Kraków 2004.
- Mądrzycki Tadeusz, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany – nowe podejście*, Gdańsk 1996.
- Meinong Alexius, *O teorii przedmiotu*, „Principia” 1994, VIII–IX.
- Melosik Zbyszko, Szkudlarek Tomasz, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Melosik Zbyszko, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Mencwel Andrzej (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2005.
- Michalski Jarosław Tomasz, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011.
- Milerski Bogusław, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. nauk. Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2010.
- Miłkowska Agnieszka, *Rola rodziny w kształtowaniu się poczucia sensu życia u adolescentów*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. Teresa Rostowska, Jan Rostowski, Łódź 2006.
- Misztal Bronisław, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Misztal Maria, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980.
- Mizińska Jadwiga, *Wartości moralne i wartości instrumentalne, czyli jak walczyć z dżumą?*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 4.
- Mizińska Jadwiga, *Sztuka prowadzenia sporów. Aksjologiczne przesłanki dialogu*, Lublin 1993.
- Mizińska Jadwiga, *Unde bonum? Unde malum? Eseje o metafizyce duchowości*, Lublin 2015.
- Mounier Emmanuel, *Wprowadzenie do egzystencjalizmu oraz wybór innych prac*, Warszawa 1964.
- Muszyński Heliodor, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972.

- Myrdzik Barbara, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego*, [w:] eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Nawroczyński Bogdan, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947.
- Nawroczyński Bogdan, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957.
- Niećko Bożena, *Rola i zadania wychowawcy w procesie kształtowania odpowiedzialności*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, Poznań 2005.
- Niemirowski Tomasz, *Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka, Kraków 2012.
- Ogburn William F., Nimkoff Meyer F., *Technology and changing family*, Cambridge, Massachusetts 1955.
- Nowak Ewa, Cern Karolina M., *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008.
- Novick Peter, *The Holocaust in American Life*, Boston 2000.
- Obuchowski Kazimierz, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1972.
- Obuchowski Kazimierz, *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2 (16–17).
- Ogburn William F., Nimkoff Meyer F., *Technology and changing family*, Cambridge, Massachusetts 1955.
- Ogryzko-Wiewiórowska Mirona, *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Zbigniew Tysza, Poznań 2001.
- Wincenty Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8.
- Okoń Wincenty, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.
- Okoń Wincenty, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.
- Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Olbrycht Katarzyna, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. eadem, Katowice 1994.
- Olbrycht Katarzyna, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
- Olbrycht Katarzyna, *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 2.
- Olbrycht Katarzyna, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, 1/29.
- Olczak-Ronikier Joanna, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.
- Oleś Piotr, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2011.
- Oleś Piotr, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989.
- Ostrowska Krystyna, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998.

- Ostrowska Urszula, *Aspekty aksjologiczne słowa w edukacji*, [w:] *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, red. eadem, Olsztyn 2000.
- Ostrowska Urszula, *Wstęp*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. eadem, Olsztyn 2001.
- Ostrowska Urszula, *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, red. eadem, Kraków 2002.
- Ostrowska Urszula, *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Kraków 2004.
- Ostrowska Urszula, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. Bogusław Śliwerski, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006.
- Ossowski Stanisław, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 2000.
- Pacek Stefan, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984.
- Pawelczyńska Anna, *Wartości a przemoc*, Warszawa 1995.
- Pawłowska-Lazari Ija, *Schweitzer*, Warszawa 1976.
- Schutz Paul A., **Pekrun** Reinhard (red.), *Emotion in Education*, London 2007.
- Perry Ralph Barton, *General Theory of Value*, New York 1926.
- Peters Richard Stanley, *Freedom*, [w:] idem, *Ethics and Education*, New York 1974
- Pilch Tadeusz, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. Tadeusz Pilch, Irena Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Piotrowski Paweł, Górniewicz Józef, *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*, Olsztyn 2015.
- Platon, *Uczta. Dialog o miłości*, przełożył, wstępem poprzedził i objaśnieniami opatrzył Stanisław Witwicki, Lwów i Warszawa 1921.
- Płopa Mieczysław, *Rodzice a młodzież. Teoria i metoda badania*, Warszawa 2012.
- Pohoska Hanna, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1937.
- Pomian Krzysztof, *Kryzys przyszłości*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo: o kryzysie*, Warszawa 1990.
- Popek Stanisław L., *Wpływ modeli psychiki na ewolucję systemów dydaktycznych*, „Annales UMCS”, sectio J (Paedagogia-Psychologia), vol. XXV, z. 1–2.
- Popielski Kazimierz, *Noopsycho-somatyka: propozycja nowego podejścia diagnostyczno-terapeutycznego*, „Przegląd Psychologiczny” 1999, t. 42, nr 4.
- Pólturzycki Józef, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
- Ptaszek Grzegorz, *Jak badać medialny obraz świata?*, [w:] *Medialny obraz świata. Zagadnienia teoretyczne*, red. Iwona Hofman, Danuta Kępa-Figura, Lublin 2015.
- Puzynina Jadwiga, *Jak pracować nad językiem wartości?*, „Język a Kultura”, t. 2, red. Jadwiga Puzynina, Jerzy Bartmiński, Wrocław 1991.
- Puzynina Jadwiga, *Typologia wartości*, [w:] *Język wartości*, Warszawa 1992.
- Puzynina Jadwiga, *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. Jerzy Bartmiński, Małgorzata Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.
- Puzynina Jadwiga, *Wokół wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, red. Katarzyna Olbrycht, Katowice 1994.
- Puzynina Jadwiga, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawczej*, Warszawa 2013.

- Radziewicz-Winnicki Andrzej, *Ekonomiczno-kulturowe i edukacyjne uwarunkowania zmian społecznych w Polsce*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. Aleksander Nalaskowski, Krzysztof Rubacha, Toruń 2001.
- Iwanicki Marcin, **Rakowski** Tomasz, Wojtysiak Jacek, *Sukces nieważny, czyli z Profesorem Stefanem Swieżawskim rozmowy o kontemplacji*, Tarnów 2001.
- Radziewicz-Winnicki Andrzej, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004.
- Rarot Halina, *Człowiek zmysłowy i duchowy wobec prawdy*, [w:] *Prawda w życiu moralnym i duchowym*, red. Dorota Probuca, Kraków 2009.
- Reut Maria, *Hermeneutyka i pytanie o wolność*, [w:] *Wolność we współczesnej kulturze*, red. s. Zofia Zdybicka i in., Lublin 1997.
- Reut Maria, *Jakiej filozofii potrzebuje edukacja?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1998, nr 4.
- Reut Maria, *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytań o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. Jerzy Kochanowicz, Tomasz Tokarz, Wrocław 2008.
- Gołąb Andrzej, **Reykowski** Janusz, *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*, Wrocław 1985.
- Reykowski Janusz, *Standardy ewaluacyjne: geneza, zasady funkcjonowania, rozwój (zarys modelu teoretycznego)*, [w:] Gołąb Andrzej, Reykowski Janusz, *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*, Wrocław 1985.
- Reykowski Janusz, *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. Janusz Reykowski, Nancy Eisenberg, Ervin Staub, Wrocław 1990.
- Rokeach Milton, *The Nature of Human Values*, New York 1973.
- Ruciński Stanisław, *O potrzebie postawy refleksyjnej*, „Studia Pedagogiczne” 1974, t. 30.
- Russell Bertrand, *Dzieje filozofii Zachodu*, Warszawa 2000.
- Russell Bertrand, *The Aims of Education*, [w:] idem, *On Education. Especially in Early Childhood*, London–New York 2003.
- Ryle Gilbert, *Czym jest umysł?*, Warszawa 1970.
- Scholl-Schaaf Margret, *Werthaltung und Wertsystem*, Berlin 1975.
- Schutz Paul A., Pekrun Reinhard (red.), *Emotion in Education*, London 2007.
- Schwartz Shalom H., *Universals in the content and structure of values*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, red. M. Zanna, vol. 25, New York 1992.
- Schwartz Shalom H., *Wartości*, [w:] *Psychologia społeczna*, red. Antony S. R. Manstead, Miles Hewstone i in, red. wydania polskiego Janusz Czapiński, Warszawa 2001,
- Serafin Krzysztof, *Ogólna teoria wartości w filozofii Marii Gołaszewskiej*, „Kultura i Wartości” 2013 nr 4 (8).
- Siemianowski Antoni, *Wartości i sens życia z punktu widzenia ontologicznego*, [w:] *Wartości dla życia*, red. Kazimierz Popielski, Lublin 2008.
- Skarga Barbara, *Przeszłość i interpretacja. Z warsztatu historyka filozofii*, Warszawa 1987.

- Skrzypniak Ryszard, *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XII, Poznań 2000.
- Skurjat Krystyna, *Dialog wychowawczy. Szanse i zagrożenia*, „Kultura i Wartości” 2014, nr 3 (11).
- Solomon Robert C., *Filozofia emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.
- Sońnicki Kazimierz, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
- Sońnicki Kazimierz, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973.
- Sowiński Andrzej Jakub, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006.
- Stępień Antoni B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001.
- Stocker Michael, *Plural and Conflicting Values*, Oxford 1990.
- Strinati Dominic, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przeł. Andrzej Burszta, Poznań 1998.
- Stróżewski Władysław, *Trzy moralności*, „Znak”, nr 284, luty 1978.
- Stróżewski Władysław, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Stróżewski Władysław, *Wprowadzenie*, [w:] Jadwiga Puzynina, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Warszawa 2013.
- Suchodolski Bogdan, *Badanie i nauczanie*, Warszawa 1936.
- Suchodolski Bogdan, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1937.
- Sujak Elżbieta, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1975.
- Szczepański Jan, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.
- Melosik Zbyszko, **Szkudlarek** Tomasz, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Szlendak Tomasz, *Socjologia rodziny – ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.
- Szmyd Jan, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym. Próba pytań i odpowiedzi*, Katowice 2015.
- Śliwerski Bogusław, *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10, 2001.
- Śliwerski Bogusław, *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. I, Warszawa 2003.
- Śliwerski Bogusław, *Pedagogika jako refleksja filozoficzna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Śliwerski Bogusław, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1.
- Śliwerski Bogusław, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.
- Śnieżyński Marian, *Profilaktyczna funkcja dialogu w rodzinie*, [w:] *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, red. Władysław Kubik SJ, Bronisław Urban, Kraków 2005.
- Tatarkiewicz Władysław, *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki*, [w:] idem, *Parerga*, Warszawa 1978.
- Tatarkiewicz Władysław, *Historia filozofii*, t. 1–3, Warszawa 1988.
- Theiss Wiesław, *Przedmowa*, [w:] Tomasz Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2002.

- Tischner Józef, *Myślenie według wartości*, „Znak” 1978, nr 7–8.
- Tischner Józef, *Bezdroże spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980, nr XII.
- Tischner Józef, *Kryzys myślenia*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo: o kryzysie*, Warszawa 1990.
- Tischner Józef, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Tischner Józef, *Myślenie w żywiocie piękna*, Kraków 2004.
- Tomalska Halina, *Podmiotowość ucznia i jego kompetencje kulturowe*, [w:] *Uczeń w Nowej Szkole. Edukacja humanistyczna*, red. Maria Kujawska, Poznań 2002.
- Travers Robert Morris William, *Úvod do pedagogického vyzkumu*, Praha 1969.
- Trempała Edmund, *Szkota a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Bydgoszcz 1996.
- Trempała Janusz, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1992.
- Truchlińska Bogumiła, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.
- Tyszka Andrzej, *Kultura jest kultem wartości*, Komorów 1999.
- Tyszka Zbigniew, *Struktura i funkcje rodziny oraz świadomość rodzinna*, [w:] Zbigniew Tyszka, Anna Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997.
- Tyszka Zbigniew, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
- Uliński Maciej, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Kraków 2001.
- Wojciszke Bogdan, *System wartości osobistych a zachowanie*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. Janusz Reykowski, Nancy Eisenberg, Ervin Staub, Wrocław 1990.
- Wojnar Irena, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984.
- Wojnar Irena, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. Irena Wojnar, Jerzy Kubin, Warszawa 1996.
- Iwanicki Marcin, Rakowski Tomasz, **Wojtysiak** Jacek, *Sukces nieważny, czyli z Profesorem Stefanem Świeżawskim rozmowy o kontemplacji*, Tarnów 2001.
- Woronowicz Wanda, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk 1996.
- Woronowicz Wanda, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000.
- Woronowicz Wanda, *Refleksja, sumienie, edukacja*, Słupsk 2006.
- Woronowicz Wanda, *Inspiracje edukacji refleksyjnej*, Toruń 2014.
- Woronowicz Wanda, *Edukacja refleksyjna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. Tadeusz Pilch, t. 1, Warszawa 2003.
- Lewandowska-Kidoń Teresa, **Wosik-Kawala** Danuta, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2009.
- Zubrzycka-Maciąg Teresa, **Wosik-Kawala** Danuta, *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Lublin 2012.
- Zaczyński Władysław P., *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii kształcenia wielostronnego*, Warszawa 1990.
- Zaczyński Władysław, *W sprawie antynomii celów i wartości*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2.
- Zając Joanna, *(Nie)czas na sztukę*, „Obyczaje – magazyn międzynarodowy” 1999, nr 3.
- Zamojska Eva, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998.

- Zarzecki Lucjan, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920.
- Zubrzycka-Maciąg Teresa, Wosik-Kawala Danuta, *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Lublin 2012.
- Zubrzycka-Maciąg Teresa, Janusz Kirenko, *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Lublin 2015.
- Żuk Piotr, *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantylnizacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*, [w:] *Kulturowo-polityczny AVATAR? Kultura popularna jako obszar konfliktów i wzorów społecznych*, red. idem, Warszawa 2013.
- Żuradzki Tomasz, *Czy można być obojętnym wobec własnych przekonań moralnych*, „Diametros”, nr 20.

Słowniki i encyklopedie

- Mirosław Bańko (red.), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Stanisław Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz 1994.
- Julia Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 1993.
- Władysław Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988.
- Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995.
- Reber Arthur S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Stanisław Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. A–P, Warszawa 1989.
- Mieczysław Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1989.
- Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna Wydawnictwa Gutenberga*, t. XVIII, Kraków 1932.

Nota edytorska

- W niniejszej książce zostały wykorzystane fragmenty następujących artykułów:
- Żuk Grzegorz, *Rodzinne Polaków rozmowy... – o domowym komunikowaniu się*, [w:] *Wartości i wartościowanie w badaniach nad językiem*, red. Małgorzata Karwatowska, Adam Siwiec, Chełm 2012.
- Żuk Grzegorz, *Refleksja jako wartość w edukacji muzealnej*, [w:] *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje*, red. Bogumiła Truchlińska, Lublin 2012.
- Żuk Grzegorz, *Refleksje dziewcząt i chłopców o miejscu pamięci. Badania empiryczne wśród uczestników lekcji muzealnych w Państwowym Muzeum na Majdanku*, [w:] *O płci, ciele i seksualności w kulturze i historii*, red. Małgorzata Karwatowska, Robert Litwiński, Adam Siwiec, Lublin 2014.
- Żuk Grzegorz, *O pojęciu kultury*, [w:] *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole*, red. Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiak, Lublin 2016.

Indeks osobowy

A

Abramowicz Maciej 201
Adamska-Staroń Monika 217
Adamski Franciszek 166, 171, 177,
196
Aksman Joanna 187
Allport Gordon 57
Andrukowicz Wiesław 188, 189
Apollo 65
Arystoteles 69, 73, 95, 99, 100, 132,
150, 249
Assorodobraj Nina 71, 304
Augustyn św. 8, 29, 40, 95, 225

B

Balcerzan Edward 191
Bańko Mirosław 122
Barańczak Stanisław 210
Bartmiński Jerzy 18, 37, 51, 136
Bellah Robert N. 116
Bentham Jeremy 236, 237
Bera Ryszard 219
Bereźnicki Franciszek 128, 189
Berlin Isaiah 201
Bielińska-Gardziel Iwona 168, 173, 174
Bieroń Tomasz 234
Bilsky Wolfgang 35
Bloom Allan 234

Bloom Benjamin 138
Bocheński Józef Maria 91, 92, 144, 244
Bondanella Peter 211, 214
Borgosz Józef 29
Borowska Teresa 200
Borowski Henryk 26, 63, 108, 188, 265
Bourke Vernon J. 21, 22, 40, 41, 56
Brentano Franz 17
Brzozowski Piotr 32, 34, 35, 40, 44, 45,
52, 53, 57, 152, 229, 266
Bursa Andrzej 179
Burszta Wojciech J. 98

C

Cern Karolina M. 230
Chałas Krystyna 180, 195, 226, 283
Charbonnier Georges 70
Chmielecka Ewa 54
Chudy Wojciech 18, 20, 21, 30, 236,
246–248, 250, 251
Chwalba Andrzej 170
Cichoń Władysław 60, 61, 130, 151,
152, 194, 240, 246
Cieciuch Jan 33, 35, 36
Copleston Frederick 222, 223, 236
Corey Gerald 116, 146
Cyceron Marek Tulliusz 89
Czapiński Janusz 34

Czarnowski Stefan 71
 Czechowicz Józef 197
 Czekalski Tadeusz 170

D

Damasio Antonio R. 53
 Demokryt 69, 201
 Denek Kazimierz 28, 63, 137, 138, 140,
 149, 189, 193, 202, 204, 266
 Dilthey Wilhelm 159
 Dionizos 65
 Dobrynckij O. 135
 Don Juan 222
 Doroteusz 97
 Dryden John 72
 Dudzikowa Maria 241
 Dunaj-Kozakow Ewa 179
 Dyczewski Leon 92, 106
 Dziamski Seweryn 110, 111
 Dziemidok Bohdan 99, 102

E

Eco Umberto 211, 212, 214
 Ehrenfels Christian von 21
 Eisenberg Nancy 55
 Eliade Mircea 98
 Elzenberg Henryk 237
 Epstein Seymour 77, 78, 135

F

Feather Norman T. 110
 Feed Konrad 110
 Filipiak Marian 209
 Fiske John 208
 Flores-Koulish Stephanie A. 217
 Frankl Victor E. 56, 58, 67, 68, 143,
 144, 201, 238
 Frączek Zofia 142, 186
 Frijda Nico 53
 Fromm Erich 32, 201, 222, 238, 259,
 297

G

Gadacz Tadeusz 102, 143, 201
 Gadamer Hans-Georg 90, 115, 182
 Gajda Janusz 19, 38, 39, 145, 187, 227,
 241, 242
 Gajdamowicz Halina 9
 Gluziński Wojciech 216
 Głowala Agnieszka 283
 Gnitecki Janusz 186
 Godoń Rafał 10
 Gołaszewska Maria 27, 30, 41, 42,
 58–60, 134
 Gołąb Andrzej 54, 55
 Górniewicz Józef 106, 153, 154, 220,
 221, 238
 Grzegorzcyk Andrzej 44, 56

H

Haag Ernest van den 214
 Hall Edward T. 7, 10, 90
 Halstead Mark J. 176
 Hartmann Nicolai 17, 22, 56, 59, 69,
 70, 132, 133, 202–204
 Haviland-Jones Jeannette M. 198
 Hejwosz Daria 217
 Helvétius Claude-Adrien 235–237
 Herakles 65
 Herrmann Esther 71
 Hessen Sergiusz 9, 96, 97, 112, 159,
 229
 Hewstone Miles 34
 Hildebrand Dietrich von 22, 28
 Hiszpańska Beata 240
 Hofman Iwona 211
 Hostyński Lesław 17, 41, 209, 237
 Hume David 21

I

Ingarden Roman 7, 22, 23, 27, 29, 59,
 70, 111
 Inglehard Ronald 44

Iwanicki Marcin 269
Izdubska Jadwiga 167

J

Jakubowski Witold 217
Jan od Krzyża św. 224
Jan Paweł II św. 161
Janicka Iwona 154, 179
Janke Andrzej W. 195, 196
Jarymowicz Maria 53–55, 62, 248
Jaspers Karl 221, 259, 270, 297
Jastrzębski Jerzy 77, 147
Jedlicki Jerzy 54, 201
Jedynak Barbara 133
Jedynak Stanisław 19, 21, 110, 111,
133, 202, 227
Jezierska-Wiejak Elżbieta 177
Jonas Hans 111, 227
Julia Didier 247, 248

K

Kamińska Małgorzata 283
Kamiński Stanisław 21, 24, 25, 50
Kant Immanuel 221, 222, 248, 259, 297
Kapuściński Ryszard 72
Karwatowska Małgorzata 92, 273
Kawula Stanisław 174
Kerchensteiner Georg 240
Kępa-Figura Danuta 211
Kępiński Antoni 83
Kierkegaard Søren 215, 222, 223
Kirenko Janusz 242
Kloska Gerhard 19–21, 24, 56, 57
Kluckhohn Clyde 98
Kłoskowska Antonina 207–209
Knapiusz Grzegorz 18
Kohlberg Laurence 230
Kopaliński Władysław 121, 314
Kołakowski Leszek 27
Konarzewski Krzysztof 152
Kopciuch Leszek 22, 25, 26, 28, 113,
133, 222, 283

Kot Stanisław 149
Kotłowski Karol 50, 131, 198, 231,
232, 249
Koziński Józef 31, 50, 65, 66
Köhler Wolfgang 70
Kranz Tomasz 267, 268
Kretek Henryk 230
Kroeber Alfred Louis 98
Krokiewicz Adam 75
Krusiński Leszek 133
Krzywoń Danuta 200
Kubica Grażyna 100
Kubik Władysław SJ 185
Kubin Jerzy 90
Kuderowicz Zbigniew 216, 221
Kułaczkowski Jerzy 167
Kupisiewicz Czesław 24, 39, 125–127,
187
Kupisiewicz Małgorzata 24, 39, 125–127
Kuszyk-Bytniewska Mariola 249, 250
Kuźniak Ignacy 145, 150, 151
Kwaśnica Robert 136, 186, 187
Kwieciński Zbigniew 139

L

Lagneau Jules 250
Leach Edmund 90
Lech Konstanty 50, 53
Legowicz Jan 201
Lenin 171
Lepalczyk Irena 162
Leśniak Kazimierz 249
Lewis Michael 198
Lévi-Strauss Claude 70
Liberska Hanna 154, 179
Linde Samuel Bogusław 18
Litwiński Robert 273

Ł

Łobocki Mieczysław 82, 93, 94, 114,
265
Łoziński Jerzy 223, 236

M

Majorek Czesław 200, 266
Malinowski Bronisław 100
Manstead Antony S. R. 34, 53
Markowski Michał Paweł 211
Martel Frédéric 212
Martynowicz Emilia 136
Maslow Abraham 23, 42–45, 71, 239
Matuszewicz Czesław 52, 135
Matuszewska Mirosława 154, 179
Mastalski Janusz ks. 200
Mazurkiewicz-Brzozowska Małgorzata
 18
Mayer Rochelle 139
Mądrycki Tadeusz 63, 64, 136
McLuhan Marschall 207
Meinong Alexius 17, 21
Melosik Zbyszko 107, 142, 146, 181, 190,
 191, 208, 213, 215, 217, 234, 235
Mencwel Andrzej 71, 98, 105
Michalski Jarosław Tomasz 144
Milerski Bogusław 159
Miłkowska Agnieszka 178
Miłosz Czesław 214
Misztal Bronisław 162
Misztal Maria 32, 79, 98, 162
Mizińska Jadwiga 32, 64, 65, 82, 83,
 90, 91, 103, 243, 244
Mounier Emmanuel 203, 204
Muszyński Heliodor 140, 141
Myrdzik Barbara 191, 192

N

Nalaskowski Aleksander 175
Nawroczyński Bogdan 92, 95–97, 124,
 125, 133, 134, 159
Niećko Bożena 111
Niemirowski Tomasz 187
Nietzsche Fryderyk 17, 223
Nimkoff Meyer F. 173
Noras Andrzej 70
Nowak Ewa 230

O

Obuchowski Kazimierz 62, 141, 144,
 145, 147
Ogburn William F. 173
Ogryzko-Wiewiórowska Mirona 169
Okoń Wincenty 9, 96, 112, 127, 151,
 198, 199, 242
Olbrycht Katarzyna 92, 111, 112, 150,
 160, 205, 206, 217, 233, 234
Olczak-Ronikier Joanna 73
Oleś Piotr 79–81, 219, 220, 242
Ostrowska Krystyna 64
Ostrowska Urszula 7, 107, 140, 152,
 153, 163, 195, 199, 200, 233
Ossowski Stanisław 20, 31, 71, 78,
 79
Otto Rudolf 95

P

Pacek Stefan 240, 241, 243
Panas Władysław 21, 42, 192
Paweł z Tarsu św. 97
Pawelczyńska Anna 68
Pawłowska-Lazari Ija 102
Pekrun Reinhard 200
Perry Ralph Barton 21
Peters Richard Stanley 202
Piaget Jean 55, 64, 230
Pilch Tadeusz 129, 162, 163, 251
Piotrowski Paweł 106
Platon 8, 22, 40, 45, 69, 95–97, 103,
 132, 150, 184, 188, 219
Płopa Mieczysław 185
Pohoska Hanna 137, 139
Pomian Krzysztof 115
Popek Stanisław L. 161, 162
Popielski Kazimierz 50, 51, 65, 143,
 144
Pólturzycki Józef 127, 128, 138, 139,
 149, 187
Probuscka Dorota 45, 103
Prometeusz 65

- Protagoras z Abdery 21
Ptaszek Grzegorz 210, 211
Pułka Jolanta 187
Puzynina Jadwiga 18, 27, 37, 38, 49,
79, 81, 92, 216, 217
- R**
Radziewicz-Winnicki Andrzej 167, 175
Rakowski Tomasz 269
Rarot Halina 45, 102, 103, 215, 224–226
Reber Arthur S. 230
Reiner Hans 227
René Hubert 231
Reut Maria 9, 106, 122, 153
Reykowski Janusz 35, 54, 55, 81
Rickert Heinrich 17
Rokeach Milton 32, 33, 39, 64, 228
Rostowska Teresa 178
Rostowski Jan 178
Rousseau Jean-Jacques 72, 73
Rubacha Krzysztof 175
Ruciński Stanisław 245
Russel Bertrand 138, 168
Rychard Andrzej 54
Ryle Gilbert 248
- S**
Salwa Piotr 212
Sawicka Katarzyna 208
Sawicki Stefan 21, 42, 192
Scheler Max 17, 22, 25, 40, 41, 52, 56,
59, 69, 200, 236
Schneider-Corey Marianne 116, 146
Scholl-Schaaf Margret 23, 24
Schwartz Shalom H. 33–36
Schutz Paul A. 200
Schweitzer Albert 102
Serafin Krzysztof 42
Shaw George Bernard 228
Siemianowski Antoni 65
Sikorska Karolina 212
Siwiec Adam 273
Skarga Barbara 250
Skorupka Stanisław 122
Skrzypniak Ryszard 154, 166, 177
Skurjat Krystyna 185, 211, 246
Smuts Jan Christiaan 73
Sokrates 65, 74, 75, 95, 197, 223
Solomon Robert C. 197, 198
Sośnicki Kazimierz 94, 135, 159, 194,
237, 239
Sowiński Andrzej Jakub 239
Spranger Eduard 17, 159
Staub Ervin 55, 305
Stępień Antoni B. 227
Strinati Dominic 208
Strocker Michael 108
Stróżewski Władysław 49, 52, 58, 122,
215, 219, 226
Suchodolski Bogdan 105, 106, 112–114,
124, 151, 159
Sujak Elżbieta 79
Swieżawski Stefan 269
Syrek Ewa 167
Szacki Jerzy 98
Szaniawski Jerzy 175
Szczepański Jan 57
Szerłaż Alicja 77
Szkudlarek Tomasz 142
Szlendak Tomasz 174, 175
Szmyd Jan 82
Szymańska Maria 283
Szymczak Mieczysław 18, 122
Szyszkowska Maria 111
- Ś**
Śliwerski Bogusław 9, 128, 129, 140,
159, 189, 190, 192, 228, 229, 238,
240, 243, 244, 276
Śliwerski Wojciech 93
Śnieżyński Marian 185
Świrko-Pilipczuk Janina 9, 189

T

Tatarkiewicz Władysław 17, 19, 20, 22,
27, 29, 96, 132

Taylor Monica J. 176

Tchorzewski Andrzej M. de 114, 196

Theiss Wiesław 267

Tischner Józef 20, 115, 162, 163, 183,
203, 204

Tołstoj Lew 185

Tomasz z Akwinu św. 29, 95

Tomasz z Kempis 224

Tomaszewska Liliana 283

Travers Robert Morris William 9

Trempała Edmund 129, 130

Trempała Janusz 64, 230, 231

Troc Michał Abraham 18

Truchlińska Bogumiła 114, 273

Trznadel Jacek 70

Tyszka Andrzej 82, 313

Tyszka Zbigniew 166, 169, 172, 173, 179

U

Uliński Maciej 99, 100

Urban Bronisław 185

W

Wachowiak Anna 166, 179

Witkowski Lech 139

Witwicki Stanisław 95

Wojciszke Bogdan 61

Wojnar Irena 90, 130, 141, 142, 159,
189, 192

Wojtysiak Jacek 269

Woronowicz Wanda 251

Wosik-Kawala Danuta 193

Z

Zaczyński Władysław P. 199, 205

Zajac Joanna 212, 214, 215

Zamojska Eva 176

Zarzecki Lucjan 124, 150

Zubrzycka-Maciąg Teresa 193, 242

Ż

Żuk Grzegorz 273

Żuk Piotr 208, 212

Żuradzki Tomasz 75, 76

Książka niesie w sobie duży walor poznawczy, wnosi nowy zasób wiedzy do nauk o wychowaniu, jest interesująca i skłania do licznych przemyśleń. Autor podjął w niej bardzo ważną i niezwykle aktualną problematykę wymagającą intensywnych badań i wniosków. Książka nie zamyka drogi, ale wręcz przeciwnie – toruje drogę do konstruowania solidnych podstaw edukacji aksjologicznej, do wprowadzania w świat wartości, w życie wartościowe, ku życiu wartościowemu. Płyne z niej przesłanie o edukację z rdzeniem aksjologicznym, uczącą kreatywnie myśleć, stawać się człowiekiem rozważnym i odpowiedzialnym, wrażliwym aksjologicznie, świadomym swej kondycji *humanitatis*, zajmującym należne miejsce w *universum* antroposfery aksjologicznej. [...] Powstała książka ważna, będąca dobrym przykładem opracowania wprowadzającego w podstawy edukacji aksjologicznej.

Z recenzji prof. zw. dr hab. Urszuli Ostrowskiej

Przedsięwzięcie podjęte przez Grzegorza Żuka dotyka najbardziej konstytutywnych elementów ludzkiego istnienia i działania. Jednocześnie są to kwestie niezwykle wrażliwe, drażliwe, osobiste, czasami wręcz „intymne”. I to z różnych względów. Po pierwsze, sposób kształtowania się ludzkiej świadomości aksjologicznej angażuje najgłębsze pokłady osobowości. Po drugie, skoro wartości, wyznaczając ludzkie odczuwanie sensu życia, wpływają na decyzje, jak żyć i czy w ogóle żyć warto, to oddziaływanie edukacyjne nabiera tutaj wagi i ciężaru, mamy bowiem do czynienia z wywieraniem bezpośredniego i pośredniego wpływu na komponenty życia drugiego człowieka. Po trzecie, w edukacji aksjologicznej – analizowanej w recenzowanej książce – mamy do czynienia z osobami młodymi, niedojrzałymi, jeszcze nieukształtowanymi. O ile więc każde w ogóle działanie, w którym wpływamy na los drugiego, obarcza nas odpowiedzialnością, o tyle odpowiedzialność ta rośnie, gdy nasze oddziaływanie kieruje się ku ludziom młodym. Już te trzy względy poświadczają, że problematyka recenzowanej książki jest niezwykle ważna, a jej podjęcie potrzebne. Jest to niewątpliwy walor książki, który należy wyraźnie wyartykułować. [...] Ze względu na szerokość ujętej problematyki oraz przedstawienie najważniejszych poglądów analizowanych stanowisk książka będzie mogła być wykorzystywana w dydaktyce jako rodzaj wprowadzenia do tytułowej problematyki.

Z recenzji dra hab. Leszka Kopciucha, prof. nadzw. UMCS

