

Aleksandra Szwajcok

Aksjologiczne aspekty wychowania

Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne 35/2, 343-348

2002

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

nia powinien się zacząć od samego wychowawcy, od tego, by to najpierw on rozbudził w sobie własne wnętrze. Człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, miarą zaś jego rozwoju jest nieskończoność²⁶.

W przekonaniu J. Tarnowskiego mamy dzisiaj do czynienia nie tyle z końcem wychowania, ile z końcem pedagogiki władców, strategów i lepiej wiedzących, oświeconych i pełnych ambicji dokonywania zmian osób drugich, bezkrytycznie eksponującej kierowniczą rolę wychowawcy. Pedagogika przyszłości musi być pedagogiką bycia w pobliżu drugiej osoby, pedagogiką „o ludzkim obliczu”, zakorzenioną na gruncie personalizmu i wyrażającą się autentycznym dialogiem, a więc życzliwym wsłuchiowaniem się w zdanie partnera i jego argumenty oraz wyrażaniem własnego poglądu odpowiednio umotywowanego²⁷.

Spotkanie osób w dialogu, na którym musi być oparta relacja wychowawcza, można ująć w kilku punktach:

– Wychowawca jest zainteresowany światem wartości wychowanków, musi go znać i rozumieć. Ważne jest tutaj osiągnięcie współbrzmienia emocjonalnego.

– Jako przewodnik w dialogu pamięta o własnych powinnościach etycznych wobec podmiotów wychowania, współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka.

– Działa preferencyjnie dla dobra wychowanków, samemu stawiając sobie pytania o granice wychowawczego sprawstwa, przewyżając własny egoizm, poczucie wyższości, by móc być wiernym swoim wychowankom i doświadczyć ich wierności wobec siebie²⁸.

– Kieruje się osobistym przekonaniem, że skuteczność wychowania w znaczącym stopniu zależy od niego samego, a nie od trudnej młodzieży i kłopotliwych dzieci; dostrzega, jak wiele powinien zmienić w sobie, by próbować innych wychowywać.

* * *

Katolicka myśl pedagogiczna ujmuje obecnie wychowanie w kategoriach wychowania personalistycznego. Uwzględniając zaś organiczny związek czynnika naturalnego i nadprzyrodzonego, wskazuje na integralny charakter wychowania chrześcijańskiego. Człowiek i jego wychowanie widziane jest całościowo w perspektywie metafizycznej, egzystencjalnej i psychologicznej. Uwzględnienie tych perspektyw gwarantuje pełny rozwój

²⁶ Tenże, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 143.

²⁷ Tenże, *Tele – Salomon radzi. Szukającym prawdy*, Warszawa 2000, s. 21.

²⁸ Por. A. Szwałko, *Kompetencje moralne pedagoga*, „Katecheta” 2000, nr 7/8, s. 104–106.

osoby ludzkiej jako członka danej społeczności i wprowadza go na drogę wychowania i samokształcenia w tajemnicę zbawienia.

Podstawę wychowania chrześcijańskiego stanowi formacja religijno-moralna oparta na miłości Boga i bliźniego. Ideałem człowieka w wychowaniu katolickim jest doskonały chrześcijanin, świadom swego celu i przeznaczenia, naśladowający wiernie jedynego mistrza Jezusa Chrystusa, otwarty wobec świata i wartości doczesnych²⁹.

Wychowanie, podstawowe pojęcie pedagogiki, należy do jednej z najbardziej powszednich rzeczywistości życia ludzkiego, rodzących wiele trosk, ale i radości. Wymaga ono afirmacji i otwarcia się na wszystkie poziomy ludzkiego bytu: począwszy od materialno-biologicznego, aż do psychiczno-duchowego. Rzeczywistość wychowania jest złożona w swojej istocie, strukturze i przejawach; osadzona w przeszłości, aktualnie zachodzącej teraźniejszości i projektującej się ku przyszłości (a nawet wieczności). Nad tymi wszystkimi aspektami, które składają się na tę rzeczywistość, człowiek uprawia refleksję, opisuje ją i poszukuje jej sensu i znaczenia, gdyż dotyczy ona jego samego³⁰.

BILDUNG EINES PERSONALISTISCHEN ERZIEHUNGSSYSTEMS IM PROZESS DER EDUKATIONSREFORM

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die seit dem 1. September 1999 durchgeführte Reform des Edukationssystems in Polen hat in vielen Hinsichten den Charakter eines revolutionären, komplexen und langfristigen Vorhabens. Abgesehen von den strukturellen und programmatischen Änderungen, wird in der Reform eine Intensivierung der erzieherischen Einwirkung vorgesehen. Der begonnenen Edukationsreform gegenüber darf man keine dogmatische und kultische Einstellung aufweisen, sondern sie mit einen schöpferischen Kritizismus betrachten, indem man gleichzeitig die großen Bemühungen des ganzen Bildungswesenmilieus, die Reform einzuleiten, nicht aus der Sicht verliert.

Die katholische pädagogische Idee betrachtet jetzt die Erziehung vom Standpunkt der Persönlichkeitsbildung. Die Berücksichtigung der organischen Verbindung des natürlichen und übernatürlichen Elements weist dagegen auf einen integralen Charakter der christlichen Erziehung hin. Der Mensch und seine Erziehung wird komplex in einer metaphysischen, existentialen und psychologischen Perspektive gesehen. Die Berücksichtigung dieser Perspektiven garantiert eine volle

²⁹ A. R y n i o, *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 415.

³⁰ M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 291–292.

Entwicklung eines Menschenwesens zum Mitglied einer gegebenen Gemeinschaft und führt ihn auf dem Erziehungs- und Selbstunterrichtsweg in das Erlösungsgeheimnis ein.

Die Grundlage der christlichen Erziehung stellt eine religiöse und morale Formation dar, die sich auf die Liebe zu Gott und zu den Mitmenschen stützt. Das Menschenideal ist in der katholischen Erziehung ein vollkommener, seines Ziels und Schicksals bewusster Christ, der nur einen Meister getreu nachahmt – Jesus Christus sowie der Welt und den irdischen Werten gegenüber aufgeschlossen ist.

Erziehung – ein Grundbegriff der Pädagogik – gehört zu der gewöhnlichsten, viele Sorgen, aber auch Freuden veranlassenden Realität des Menschenlebens. Es benötigt viel Affirmation und Aufgeschlossenheit für alle Niveaus des menschlichen Daseins: vom materiellen und biologischen bis zum psychischen und geistigen. Die Realität der Erziehung ist verwickelt in ihre Natur, Struktur und in ihre Erscheinungen; sie basiert auf der Vergangenheit und auf der vergehenden Gegenwart und ist auf die Zukunft (und sogar Ewigkeit) hin orientiert. Der Mensch überlegt alle diese Aspekte, die diese Realität zusammen bilden, beschreibt sie und sucht ihren Sinn und ihre Bedeutung, denn sie betrifft ihn persönlich.

Dies ist die Ursache des Vorschlags, die Persönlichkeitsbildung in die Erziehungsstruktur sowohl in die Katechese, als auch in das ganze reformierte Schulsystem einzuführen. Das Konzept der Persönlichkeitsbildung ist eine Antwort auf die höchst existentialen Fragen, welche sich in den tiefsten Schichten der Menschenexistenz bergen: wer ist der Mensch? Wie ist die uns umgebende Welt? Welche Rolle spielt der Mensch auf dieser Welt, also – was ist der Sinn des Menschenlebens? Es ist unmöglich, auf eine vollständige Weise das Menschenleben zu interpretieren, wenn die Wahrheit nicht am vollständigsten geäußert wird, dass das Menschendasein ein Element der Geschichte der Erlösung ist, und der Schöpfer dieser Geschichte Gott ist.

ALEKSANDRA SZWAJCOK

AKSJOLOGICZNE ASPEKTY WYCHOWANIA

Fundamentalnym pytaniem dla pedagogiki jest: kim jest człowiek, jaka jest jego natura? W tym tkwi źródło określenia celu wychowania, odniesienie do odpowiedniego systemu wartości, czyli związku etyki i wychowania. Chodzi o to, aby oprzeć pedagogikę na pełnej antropologii i na słusznej etyce oraz określonej aksjologii, które stanowią fundament refleksji o wychowaniu człowieka jako osoby. Doświadczenie człowieka wiąże się z doświadczeniem moralności. Udowadnia, że wszelka antropologia abstrahująca od wartości jest okaleczoną wiedzą o człowieku.

Wychodząc od filozoficznych rozważań nad istotą człowieka, należy konstruować spójny program wychowania człowieka w trzech jego podstawowych wymiarach: osobowym, społecznym i obywatelskim. Tym sposobem program wychowania zawiera ideę dobra wspólnego człowieka jako osoby ludzkiej – istoty społecznej – obywatela osadzonego w rodzinie, społeczeństwie i państwie¹.

Wychowujący jako pierwsi muszą zdać sobie sprawę z tego, kim są ci, którym mają towarzyszyć w wychowaniu, oraz szukać odpowiedzi na podstawowe i odwieczne pytania o to, co przynależy do istoty człowieka, co go konstytuuje i czyni jego życie sensownym i szczęśliwym, ponieważ to stanowi jednocześnie o celu wychowania i jego metodach.

Pełny, swobodny rozwój człowieka jako osoby jest najwyższą wartością ziemską i najwyższym celem wszelkiej polityki (troska o „dobre wspólne”). Człowiek posiada tak wielką godność, że nigdy nie może być użyty jako środek do osiągnięcia czegokolwiek. Może być tylko celem. I nie chodzi o jakieś abstrakcyjne człowieczeństwo, ale o indywidualną, konkretną osobę. Społeczeństwo jest dla jednostki, a nie na odwrót. A jeśli wymaga się od jednostki ofiar na rzecz społeczeństwa, to w imię innych jednostek, nie w imię kolektywu czy mitycznego człowieka przyszłości².

Owa „norma personalistyczna”, czyli istnienie osoby jako niewymienialnego podmiotu – niepowtarzalnego bytu, różnego od rzeczy, ma dla zrozumienia procesu wychowawczego znaczenie kapitalne. Zadaniem wychowania jest pomóc człowiekowi, aby odnalazł swój własny, tylko dla niego

¹ A. E. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1989, s. 77–79.

² S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993, s. 20–21.

określony cel, własną drogę do pełni, a zarazem dopomagając mu w rozpoznaniu własnego miejsca i zadań w świecie³.

Osoba ludzka jako byt potencjalny, aktualizujący stopniowo swoje możliwości, rozwija się przez całe życie. Ten rozwój dokonać się może tylko przez dążenie człowieka do różnorodnych wartości, które pociągają ku sobie, zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Wartości muszą być najpierw rozpoznane i poznane przez człowieka, dzięki czemu wywołują zainteresowanie, uczuciowe zaangażowanie, a następnie dążenie do nich poprzez decyzję woli. Przy czym wartości są jakościami, cechami lub zespołami różnorodnych realnie istniejących bytów. Nie istnieje idealny świat wartości⁴.

Bliższa analiza problematyki aksjologiczno-wychowawczej ukazuje, iż człowiek, jako podmiot wychowania, posiada swoistą charakterystykę aksjologiczną. Wszelki ideał czy model wychowawczy musi wyrastać ze zrozumienia aksjologicznej specyfiki osobowości człowieka, wiedza zaś o wychowaniu musi opierać się na wiedzy o wartościach i o naturze człowieka⁵.

W tym miejscu należy zająć się już samym fenomenem i problemem wartości. Po pierwsze, konkurują obecnie dwa pojęcia: „dobra” i „wartości”. „Dobro” pochodzi z klasycznej filozofii bytu, „wartość” z nowożytnej filozofii świadomości. Można dla uproszczenia potraktować pojęcia te jako tożsame i pominąć referowanie sporów filozoficznych wokół nich, a zająć się wyjaśnianiem istoty zagadnień aksjologicznych.

Istnieją dwa rodzaje wartości o szczególnie ważnym znaczeniu. Jedne z nich istnieją na zewnątrz człowieka, w świecie, w materii zewnętrznej, w postaci gotowej lub z niej wytwarzane (wartości odżywcze, społeczne, cywilizacyjne, kulturowe itp.). Można je nazwać wartościami pozaosobowymi (transcendentnymi). Te drugie można nazwać wartościami osobowymi, gdyż wyrażają one pewien sposób istnienia osoby ludzkiej (wartości duchowe, immanentne). I tak jak człowiek przewyższa sobą cały świat przyrody, tak też wartości osobowe przewyższają wartości przyrodnicze, cywilizacyjne, kulturowe, społeczne⁶.

Jeśli człowiek zna prawdę o człowieku i widzi jego godność, podejmując zobowiązania wynikające z tej prawdy, odkrywa normę moralną i działa ze względu na ową normę, to działanie to dopiero wówczas jest realizowane na płaszczyźnie moralnej. „Wartości moralne – jak stwierdził D. von Hildebrand – są węzłowym problemem świata; brak moralnych warto-

³ Por. II Polski Synod Plenarny, *Teksty robocze*, Poznań–Warszawa 1991, s. 209; Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”* (1965 r.).

⁴ S. Kamiński, *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, [w:] *O wartościach w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, Lublin 1986, s. 9, 13, 21.

⁵ W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980, s. 6.

⁶ J. W. Gałkowski, *Wychowanie a wartości*, [w:] *Kierunki w pedagogice i systemy wychowania*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1996, t. 24, z. 2, s. 28.

ści jest największym złem, gorszym niż cierpienie, choroba, śmierć, gorszym niż upadek kwitnących kultur [...] lepiej krzywdy doznać, niż ją wyrzucić”⁷.

Bezrefleksyjne przyjmowanie rozbieżności między fundamentalnymi założeniami filozoficznymi antropologii i aksjologii wychowania, stanowiącymi teoretyczne przesłanki określonych programów wychowawczego sprawstwa i działania, jest poważną przeszkodą w kształtowaniu odpowiedzialności zarówno pedagogów, jak i wychowanków. Właśnie kategoria „odpowiedzialności” w szczególności domaga się w każdej sytuacji, gdy jest używana, wyraźnej deklaracji sposobu traktowania wartości⁸.

Trzeba wyraźnie powtórzyć za Romanem Ingardenem, że nie wydaje się możliwe mówienie o odpowiedzialności poza dobrem i złem: „Gdyby nie istniały żadne wartości pozytywne i negatywne oraz zachodzące między nimi związki bytowe, wtedy w ogóle nie mogłyby istnieć żadna prawdziwa odpowiedzialność, a także żadne spełnienie postawionych przez nią wymagań. [...] Także odpowiedzialne działanie byłoby bezsensowne i bezcelowe, gdy się w nim nie liczyć z wartościami, nie uwzględniać ich istnienia czy możliwego unicestwienia”⁹. Konkluzja ta jest szczególnie ważna w kształceniu pedagogów, a także w ich wzajemnych relacjach z uczniami.

W tradycyjnej pedagogice mówi się o tak zwanej etyce nauczycielskiej. Według poglądu wielu badaczy i własnych doświadczeń nie wystarczy, aby nauczyciel (pedagog) był etyczny, a jego etyczność „spłynie” na wychowanka. Sensowniej jest mówić o etyczności kontekstu wychowawczego. Chodzi o taką sytuację wychowawczą, w której wszystkie strony procesu wychowawczego, biorące w nim udział, dążą do przejawiania postaw etycznych¹⁰.

Dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze, takie jak: odkrywczność, twórczość, prawdziwość. U podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. Ona sama w sobie stanowi cel i istotę poznania. Stąd klasyczna pedagogika przyznała jej prymat w strukturze wartości. Prawda jest jedna. Nie ma prawd częściowych ani różnych półprawd. Czyny i poglądy określa się w kategoriach prawdziwości. Rozbieżność stanowisk w nauce weryfikuje praktyka.

Obecnie w edukacji odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Cechuje je powszechność i trwałość. Należą do nich: prawo do życia i wolności, swobody obywatelskie, podmiotowość i tożsamość człowieka, pokój i demokracja, zdrowie i jego ochro-

⁷ D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, [w:] *Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 10.

⁸ K. Olbrycht, *Odpowiedzialność pedagoga*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 2, red. K. Olbrycht, Katowice 1995, s. 34.

⁹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1975, s. 107.

¹⁰ J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998, s. 72–73.