

Czesław Wiśniewski

Poszukiwanie formuły homo aksiologicus

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (24-25), 53-75

2004

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Czesław Wiśniewski

Poszukiwanie formuły homo aksjologicus

1. Aksjologia, aksjologia wychowania, pedagogika aksjologiczna, wychowanie do wartości

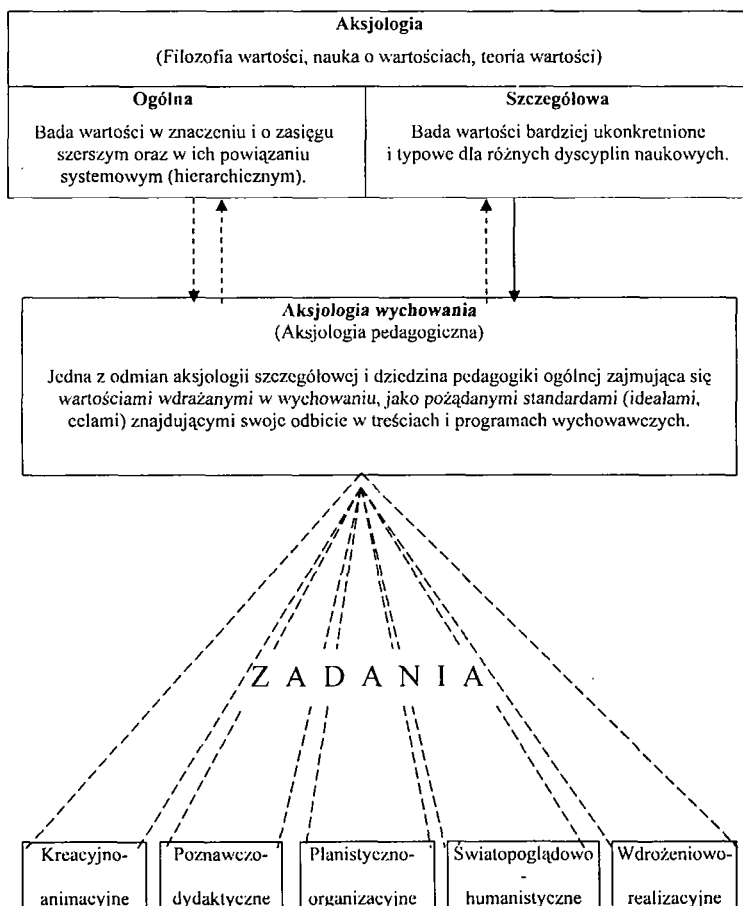
Europejska myśl filozoficzna, poczynając od czasów Sokratesa, powiązana jest z problematyką wartości. Termin wartość, znany już w ekonomii wprowadził do filozofii w drugiej połowie dziewiętnastego wieku R.H. Lotze, odróżniając refleksję nad wartościami od refleksji ontologicznych i epistemologicznych i wynosząc ją do rangi trzeciego działu filozofii (*Mikrokosmos*, 1856-1864), a to głównie za sprawą Kantowskiego zróżnicowania tego, co istnieje (*Sein*), z tym, co być powinno (*Sollen*) – zróżnicowania opisu i oceny, bytu i powinności. Termin aksjologia (gr. *aksia* – wartość) wprowadzony zaś został dopiero na początku dwudziestego wieku, co uczynili P. Lapie w *Logique de la volonte* (1902) i E. V. Hartmann w *Grundriss der Axiologie* (1908). Neopozytywiści kwestionowali naukowy charakter rozważań o wartościach, wówczas gdy nie da się ich zredukować do przedmiotu nauk szczegółowych (np. psychologii, socjologii, historii). Neotomiści lokalizują problematykę z zakresu wartości w obrębie metafizyki oraz teorii poznania i nie widzą potrzeby nadawania jej rangi odrębnej nauki filozoficznej, za czym opowiadali się także brentaniści i neokantyści. W rdzennej filozofii amerykańskiej i angielskiej, wywodzącej się z brytyjskiego empiryzmu, mówi się na ogół o teorii wartości (*theory of value*) zamiast aksjologii, nawiązując do rozważań myślicieli osiemnastowiecznych (A.A. Shaftesbury'ego, F. Hutchesona, D. Hume'a, E. Burke'a), którzy uznawali wartości za fenomeny ludzkiego życia psychicznego, w pewnym sensie aracionalne, powiązane przyczynowo z biologiczną konstrukcją człowieka i nie poddające się w pełni wyjaśnieniom rozumowym.

Współcześnie aksjologię określa się filozofią wartości, nauką o wartościach, teorią wartości (Schemat 1). W s z e r o k i m znaczeniu (aksjologia ogólna) obejmuje ona wieloaspektowe rozważania teoretyczne dotyczące natury wartości, źródeł i mechanizmów ich powstawania, podstaw i kryteriów wartościowania, budowania ich hierarchii, statusu ontycznego, relacji z innymi bytami,

sposobami poznawania i realizowania oraz badanie funkcjonowania wartości w danej epoce historycznej, ich pozycji w życiu człowieka i kulturze. W węższym znaczeniu (aksjologia szczegółowa) interesują ją wyróżnione rodza-

Schemat 1:

Aksjologia a aksjologia wychowania



Źródło: Opracowanie własne.

jowo wartości (np. poznawcze, estetyczne, społeczne, moralne, ekonomiczne, religijne) wchodzące w skład poszczególnych dyscyplin naukowych. Naukowy wymiar aksjologii stanowią przede wszystkim etyka, estetyka, moralistyka, a zdaniem Wolfganga Stumph'a (*Zwischen Ethik und Axiologie*) również ekonomia i prawo. Właściwe są jej też takie typy poznania, które mogą nie mieć atrybutu nauki *sensu stricto*, lecz zaznaczają swe współuczestnictwo w kształtowaniu aksjofery (kultura, ekologia, obyczajowość, tradycja, religia).

W obrębie aksjologii szczegółowej i w ścisłym powiązaniu z aksjologią ogólną funkcjonuje **aksjologia wychowania** nazywana także aksjologią pedagogiczną (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku), teorią wartości edukacyjnych, teorią ideałów wychowawczych, czy pedagogiką wartości wychowawczych (R. Schulz).

Zadaniami jakie spełnia aksjologia wychowania w systemach wychowawczych i w życiu społecznym są (zestaw niepełny):

- Zadania **k r e a c y j n o – a n i m a c y j n e**: kreślenie nowych wizji porządku edukacyjnego w oparciu o ambitne ideały i wartości; ułatwianie dostosowania instytucji oświatowych do dynamicznych wymogów życia społecznego, inspirowanie tkwiących w nich potencjalnych nośników postępu; uruchamianie wyobraźni pedagogicznej, czynienie szkoły promotorem zmiany społecznej; upowszechnianie metod nowatorskiego zarządzania placówkami edukacyjnymi (kierowanie innowacyjne, kierowanie przez wprowadzanie zmian); podejmowanie działań modernizacyjnych i prac eksperymentalnych; zachęcanie do twórczości na polu wychowania aksjologicznego.
- Zadania **p o z n a w c z o – d y d a k t y c z n e**: gromadzenie i przetwarzanie wiedzy z zakresu świata wartości, wiedzy dotyczącej dorobku aksjologicznego współczesności i przeszłości; systematyczne studia nad dyskursem normatywnym procesu wychowawczego; alfabetyzacja pedagogów i społeczności objętej organizacją szkolną; poszukiwanie samowiedzy aksjologicznej.
- Zadania **p l a n i s t y c z n o – o r g a n i z a c y j n e**: projektowanie reform w dziedzinie edukacji; ułatwianie identyfikowania „zmiennych eksperymentalnych” na penetrowanych przez badaczy (teoretyków i praktyków) polach wychowania; wykorzystywanie potencji tkwiących w czynnikach sprawczych współczesnej organizacji, takich jak potrzeby (naciski) środowiska, działalność ustawodawcza (legislacyjna), podzielane wartości (oczekiwania społeczne); przyznawanie preferencji motywacjom ekspresyjnym (nagrody wewnętrzne) wobec motywacji instrumentalnych (nagrody zewnętrzne).
- Zadania **ś w i a t o p o g l ą d o w o – h u m a n i s t y c z n e**: zaspokajanie dążeń człowieka do poznania różnych hierarchii wartości i wyboru tej

właściwej dla jego pragnień i stylu życia; konstruowanie własnego światopoglądu w płaszczyźnie poznawczej, adekwatnych wartościowań i działań; skłanianie do zachowań na rzecz doskonalenia swego otoczenia (świata zewnętrznego) i siebie samego (samodoskonalenie, rozwijanie „ja”, kształtowanie własnej osobowości); troska o przyrost zasobów kultury pedagogicznej (normatywnej, aksjologicznej), zarówno kultury własnej (osobistej) jak i kultury społecznej będącej rezultatem skumulowanego dorobku pokoleń.

- **Zadania w d r o ż e n i o w o – r e a l i z a c y j n e:** udostępnianie właściwym adresatom wyników aktywności badawczej z zakresu aksjologii i ich aplikacja w formie zasad polityki oświatowej i działań wychowawczych; poznawanie świata wartości młodzieży, środowisk szkolnych i pozaszkolnych, kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów i wychowującego społeczeństwa, formowanie pożądanych postaw i zachowań, systematyczna i pogłębiona refleksja nad dyskursem normatywnym; pomoc w stwarzaniu warunków na polu społecznym oraz politycznym służących eliminacji źródeł patologii i demoralizacji (skuteczne prawodawstwo, sprawne instytucje publiczne, efektywne wychowanie).

Janusz Czerny **pedagogice aksjologicznej** poświęca osobną książkę. Na jej kartach czytamy, że „w pedagogice aksjologicznej nie chodzi o realizację wartości jakichkolwiek, lecz jedynie wartości duchowych, humanistycznych, egzystencjalnych (...). Pedagogika aksjologiczna skutecznie ma niwelować lub pomniejszać rozmiary patologii i zagrożeń”¹.

Mając na uwadze typowy dla współczesności globalny kryzys wartości, narastającą agresję i przemoc, komercjalizację życia, upadek autorytetów, trafnie wyeksponowano w powyższym stwierdzeniu pilne zadania praktyczne, w wypełnianiu których nie można tolerować zwłoki i opóźnień. Mówiąc jednak o pedagogice, a w tym przypadku o pedagogice aksjologicznej, nie trzeba zapominać o jej pogłębionej refleksyjności, nastawieniu poznawczym i naukowości, jako że pedagogika to nauka, choć prawdą jest, że w pedagogice, jeśli opowiemy się za jej definicją w opracowaniu B. Suchodolskiego (*Encyklopedia pedagogiczna*), mieści się teoria i praktyka zarazem.

Wychowanie do wartości, zdaniem Katarzyny Olbrycht², oznacza odnoszenie działań wychowawczych do określonych koncepcji wartości i wartościowania, a także kształtowanie odpowiadających teoriom i stanowiskom aksjologicznych postaw oraz struktur szczególnie te postawy wspomagających. Orientuje ono człowieka na wartości w sensie ich dostrzegania, uznawania, wybierania,

¹ J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998, s.112.

² K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s.89, 95.

realizacji. Jest jeszcze, wyjaśnia autorka, edukacja aksjologiczna obejmująca przekazywanie wiedzy (wymiar teoretyczny) i dyspozycji emocjonalno-ewaluacyjnych (wymiar sprawnościowy). Kształcenie aksjologiczne zaś, jako formuła najszersza łączy w sobie dwie omówione kategorie (edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości).

Określenie wychowania do wartości, tak jak uczyniono wyżej, nie budzi większych zastrzeżeń. Ale wyznaczając mu właściwy zakres treściowy warto zadeklarować się, które z pojęć chcemy uznać za konstytutywne dla pedagogiki. Z reguły tę właściwość, już tradycyjnie, przypisuje się wychowaniu, choć współcześnie coraz powszechniej staje się termin edukacja (w rozumieniu podobnym do wychowania lub z nim tożsamym), rzadko natomiast cechę konstytutywności przypisuje się kształceniu.

2. Subiektywistyczne i obiektywistyczne koncepcje wartości

Wokół wartości jest wiele sporu, z racji nadawania im różnych sensów i znaczeń.

Subiektywistyczne koncepcje nie uznają wartości za właściwość realnego świata, wiążą je natomiast z nastawieniami podmiotu. Wartości są skutkiem doznań człowieka i zależą całkowicie od jego aktów wartościujących. Świadomość wartości staje się w takich przypadkach tożsama ze światem wartości.

„Człowiek jest miarą wszystkiego” twierdził Protagoras i stanowi to wyraz relatywizacji wszystkiego, co wartościowe. Chrześcijańscy myśliciele średniowieczni dystansują się od takiej postawy, ale staje się ona częsta w filozofii nowożytnej. Ludzie konstytuują wartości – twierdzi Kartezjusz, jako że punktem wyjścia filozofii jest indywidualna myśl ludzka, ale światła rozumu (*les Lumieres*) świecą wszędzie jednakowo, byle się tylko rozum obudził. I. Kant traktuje wartości jako postulat (intencjonalny korelat) ludzkiej woli, a nie wynik poznania intelektualnego. Źródłem wartości jest człowiek, rola przedmiotu jest tu drugorzędna. Wartość wiodącą stanowi spełnienie obowiązku. Przy czym autor pozostaje daleki od relatywizmu aksjologicznego Protagorasa, epikurejczyków, a także stoików. F. Nietzsche wprowadza etyczny dualizm (moralność niewolniczą i tzw. nadludzki). Biologiczną witalność człowieka osłabiają, tak sądzi, miłość i miłosierdzie, należy więc ideały te zakwestionować. Treść rzeczywistości – twierdzi R. Lotze i H. Rickert – wyrażają istniejące byty i posiadające ważność, lecz nie istniejące wartości. Nie należą one do zjawisk danych sensorycznie. Poznawane są dzięki szczególnej właściwości percepcyjnej postawy człowieka wobec bytu. Franz Brentano, mimo że podobnie jak Kant odcina się od relatywizmu, to głównie ludzkie uczucia (przeżycia emocjonalne), pozwalające odróżnić dobro od zła,

czyni siłą sprawczą wartości, ale zakłada przy tym możliwość ich obiektywności. Uczucia a także wola służą rozpoznawaniu, określaniu, tworzeniu wartości.

Obiektywistyczne koncepcje utożsamiają wartości ze składnikami realnego świata. Człowiek nie ma wpływu na wartości. Są one niezależne od aprobaty jednostkowej, ludzkich wyobrażeń i doznań. Takie sądy wypowiadali już znani myśliciele starogrecy: Parmenides, Platon, Arystoteles, Plotyn. Św. Augustyn wiąże wartości z ludzkim pragnieniem szczęścia, dostrzega absolutny charakter dobra. Za konwersją bytu i dobra opowiada się tomizm (początkowo nie używając pojęcia wartości).

Wartości to obiektywna treść bytu, niezależna od ludzkiego poznania, lecz uchwytna przez władze poznawcze, a zwłaszcza przez serce, trzeba oddzielić emocjonalną odpowiedź na wartość od odpowiedzi rozpoznającej wartość, uwarunkowanej swoistym intuicyjnym spostrzeżeniem, każdej wartości odpowiada tylko jedno właściwe stwierdzenie ją rozpoznające, co nie przeczy rodzajowemu zróżnicowaniu wartości, twierdzi Dietrich von Hildebrand. Max Scheler opowiadając się za dualizmem aksjologicznym rozgranicza rzeczy i wartości. Wartości jako idee, przedmioty idealne, różnią się od dóbr, czyli przedmiotów indywidualnych pojętych realnie, którym przysługuje wartość, ale samej jej nie konstytuują. Johannes Hessen (łącząc elementy augustianizmu i fenomenologii), w strukturze rzeczywistości wyodrębnia istotę, istnienie i wartości. Zdaniem R. Ingardena wartości wyrastają ze swego podłoża stanowiąc wobec niego swoistą nadbudowę, implikują powinność, której nie można zredukować wyłącznie do ich formuły – istnieją w przedmiocie, ale dopiero podmiot nadaje im sens.

Poglądy głoszące obiektywność wartości należą do teorii maksymalistycznych, natomiast poglądy opowiadające się za subiektywnością – do teorii minimalistycznych. Przedstawiciele subiektywizmu byli pierwszymi, którzy zajęli się teorią wartości. Oto podstawowe warianty ich koncepcji³ (zaznaczające się z większą lub mniejszą ostrością już w wyżej podanych przykładach):

- **S u b i e k t y w i z m** aksjologiczny sensu stricto - rzeczy same przez się nie posiadają wartości, tylko człowiek je im nadaje.
- **R e l a t y w i z m** aksjologiczny – rzeczy posiadają takie czy inne wartości, ale nie same przez się, lecz tylko w stosunku do innych rzeczy lub przedmiotów; jeśli są wartościowe, to tylko do czegoś lub dla kogoś (wartości są względne, nie absolutne).
- **W a r i a b i l i z m** aksjologiczny – wartość rzeczy jako subiektywna i względna jest też zmienna (rzecz w jednych warunkach ma wartość, jakiej w innych nie ma; dla jednego ma wartość, jakiej dla innych nie ma).

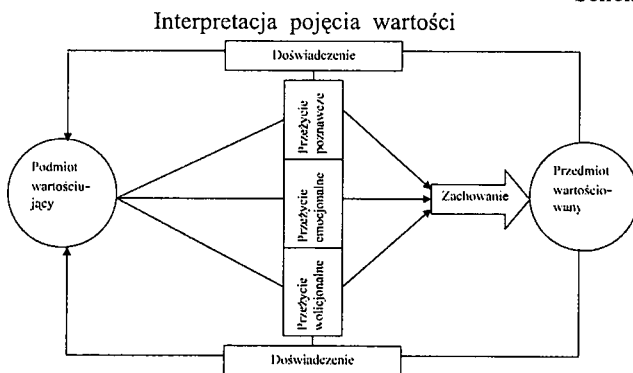
³ W. Tatariewicz, *Pisma z ctyki i teorii szczęścia*, Wrocław 1992, s.77.

- H i s t o r y z m aksjologiczny – wartości zmieniają się wraz z czasem i warunkami historycznymi.
- S c e p t y c y z m aksjologiczny – o wartościach będących jedynie wyrazem ludzkich upodobań, pragnień, potrzeb, nic pewnego powiedzieć nie można.

Zarówno zarysowane wyżej kontrowersje, jak też wyniki wielu badań współczesnych skłaniają do opowiedzenia się za myślą wspólną sugerującą (Schemat 2), że zaistnienie wartości wymaga obecności człowieka zdolnego do wartościowania oraz obecności przedmiotów podatnych na wartościujące ujęcia, gdyż fundament ontyczny wartości jest podwójny, podmiotowy i pozapodmiotowy zarazem. Wartości to nie tylko świat ludzkich odczuć i doznań, istnieją także jako obiektywne kwalifikacje bytu. Jeśli coś zaspokaja nasze oczekiwania to dlatego, że po stronie przedmiotów odnajdujemy to, co jest nam potrzebne.

W aksjologii czynnikiem wyjściowym dla inspiracji poznawczo-badawczych staje się przeżycie wartości, potrzebne dla odczytania i zrozumienia ich sensu, jako że natura wartości nie dopuszcza obojętności emocjonalnej podmiotu. Owo przeżycie jest wyznacznikiem zachowań i pozwala człowiekowi zdobyć odpowiednie doświadczenie – doświadczenie aksjologiczne. Przy czym podkreślimy raz jeszcze, wartości są determinowane przez rzeczywistość, która jest poza nami. Uwyraźnia się tu „głos” bytu, a nie wyłącznie „głos” doznań. Wszystko, co aksjologicznie doświadczamy, uzyskuje formę odpowiedzi umotywowanych wartościami i odnajdywanych po stronie przedmiotu, jako że do wartości dochodzi się w dialogu ze światem. Jednak silne emocje (upodobanie, zachwyty, fascynacja czy obrzydzenie, niechęć, dezaprobata) nie pozwalają zdobyć się na dystans, na wszechstronność oglądu, co jest konieczne przy prowadzeniu analiz

Schemat 2:



Źródło: Opracowanie własne.

o charakterze naukowym, przeto efekty własnych przeżyć na tym polu trzeba weryfikować odwołując się do szerszego zakresu metod. Zaznaczmy, że odbiorowi wartości towarzyszy dynamiczność (zmieniające się pragnienia lub osobniczo zróżnicowana wrażliwość ze strony podmiotu), ale zakłada się i dopuszcza też statyczność (tradycyjne a nawet podobne w pewnym zakresie wszystkim ludziom rozumienie ich treści).

Przeżycie, o którym mowa nie ma znaczenia w naukach przyrodniczych – tu liczy się tylko doświadczenie („mowa samych rzeczy”). Doznania emocjonalne fizyka, biologa itp. mogą nawet zniekształcać pozyskane dane empiryczne. W naukach historycznych znaczenia nabierają przede wszystkim źródła i dokumenty – ich analiza pozwala odczytać i zinterpretować sens badanego zjawiska oraz ulokować je na tle innych zjawisk epoki. Postawa emocjonalna historyka ma znaczenie tylko na tyle, na ile pozwoli zgłębić istotę badanego faktu z przeszłości. Badacz musi być bezstronnym obserwatorem. Nie może odwołując się do stanów własnych emocji, stwierdzić to do czego nie upoważniają go źródła. W przypadku nauk pedagogicznych dominuje sondaż diagnostyczny, ale nauki te korzystają też z dwóch wyżej wymienionych metod – z eksperymentu pedagogicznego (doświadczenia) oraz analizy źródeł i dokumentów (szczególnie przy prowadzeniu badań z historii wychowania), a także z metody monograficznej, indywidualnych przypadków lub innej. Postawa emocjonalna osoby może tu spełnić swą rolę, ale przy założeniu nie przekraczalności granic mogącej zagrozić obiektywności uzyskanych danych. W aksjologii zaś kategorią kluczową stają się przeżycia – doznania podmiotu wartościującego w jego kontakcie z przedmiotem wartościowanym.

3. Wartości, ich rodzaje (hierarchie), pełnione funkcje

Jedni uważają, że wartości są czymś pierwotnym i niedefiniowalnym, inni zaś dokładają wszelkich starań, by uściślić ich sens i znaczenie.

Maria Misztal⁴ znane definicje wartości podporządkowała kryterium psychologicznemu, socjologicznemu i kulturowemu.

Definicje psychologiczne określają wartości jako: element systemu przekonań jednostki, o charakterze nienormatywnym bądź normatywnym; przekonanie innych ludzi na temat stanu psychicznego, fizycznego lub działań jednostki uważanych za godne pożądaniami; przedmiot, który zaspokaja potrzeby jednostki; obserwowalne zachowania jednostki.

⁴ M. Misztal, Problematyka wartości w socjologii, Warszawa 1980, s.13-47.

Definicje socjologiczne traktują wartości jako: przedmioty lub przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek jako członków grup społecznych; przekonania rozpowszechnione w grupie, określające godne pożądania sądy i zachowania jej członków; przekonania określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości.

Definicje kulturowe ujmują wartości jako: powszechnie pożądane w danym społeczeństwie przedmioty o symbolicznym lub niesymbolicznym charakterze; powszechnie akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne (orientacje wartościujące); rozpowszechnione w danym społeczeństwie przekonania, określające godne pożądania sądy i zachowania jego członków; przekonania na temat systemu wartości i norm, uważanego za godny pożądania dla danego społeczeństwa.

Psychologia, socjologia, kultura zajmują się różnymi przejawami wartości i stosują sobie właściwe metody badań. Ale możliwe jest także podejście interdyscyplinarne: psychologiczno-socjologiczno-kulturowe, odnajdujące w wartościach to, co jest wspólne dla wielu nauk społecznych.

Definicje służą niewątpliwie uściśleniu rozpatrywanego pojęcia, ale żadna nie jest w stanie ogarnąć jego pełni treściowej. Ułatwiają komunikację, lecz przy tym zubożają problem, ograniczając bogactwo możliwych do uchwycenia w nim sensów, przeto zakłada się nawet, że w teorii wartości nie powinno wychodzić się od definicji lub zdążyć do ich wypracowania. Mimo to na jeden z przykładów, nie kierując się miarą jego zasięgu czy reprezentatywności, spróbujmy się powołać. Wartość jest „podstawowa kategorią aksjologii, oznaczającą wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń”⁵.

Wyodrębniając wartości nie tylko się je różnicuje rodzajowo (np. na intelektualne, estetyczne, socjocentryczne, allocentryczne, prestiżowe, przyjemnościowe, materialne), ale zdąża się też do scalania, szeregowania – hierarchizacji – tego, co wcześniej zostało podzielone. Louis Lavelle⁶ czyni to według trojakich odniesień: 1) człowiek w świecie – wartości ekonomiczne i zmysłowe, 2) człowiek przed światem – wartości intelektualne i estetyczne, 3) człowiek ponad światem – wartości moralne i religijne. Taka klasyfikacja i jej podobne przemawiają swą przejrzystością i wydawać by się mogło niesprzecznością, ale spostrzeżenia pozytywne na poziomie konkretnego pozbawiają wcześniejsze sądy cechy oczywistości. Z reguły to co żywe stawiamy wyżej, niż to co martwe, wytwory sztuki stawiamy ponad przedmioty użytkowe, a wartości moralne cenimy bardziej od intelektualnych. Jakość wartości i ich porządek układający się po stronie samego bytu,

⁵ Filozofia. Leksykon PWN, Warszawa 2000, s.344.

⁶ L. Lavelle, *Traite des valeurs*, t. 2, Paris 1951, s.68 nn.

a nie wyłącznie potrzeb człowieka są tu miarą kluczowa – wartości porządkujemy według sensu, który w nich odkrywamy. Jednak spełnienie już choćby naszego elementarnego zamysłu analitycznego zaciemni przejrzystość tak zarysowanego rozumowania, gdy przykładowo „to co żywe” rozłożymy na czynniki pierwsze, wyodrębniając wśród nich bakterie i wirusy niosące śmiertelne zagrożenie dla człowieka.

Podkreśla się bezwzględność prawdy, dobra i piękna. Ale mamy ogromne trudności w rozpoznaniu piękna. I na ogół zdolni jesteśmy do krytycznej samooceny, deklarując brak zaufania wobec własnego sądu w tym zakresie. Oto niektóre z kwestii będące tu wciąż źródłem wątpliwości – jakie są rodzaje wartości estetycznych i czy różnią się one od wartości artystycznych? Czy rzeźba, malarstwo, architektura zmierza do tych samych wartości co muzyka lub literatura? Czy dla sztuki istnieje jeden porządek hierarchiczny, czy jest ich wiele, w zależności od stylu i prądów? Gdy chodzi o dobro to na ogół uważamy, że po namyśle i przeanalizowaniu sytuacji jesteśmy w stanie je zidentyfikować i odróżnić od zła. W sferze wartościowania moralnego czujemy się więc dość pewnie. Z tym że, zaznaczmy, jedni wysuwają na pierwszy plan dobro własne (jednostki), drudzy wyeksponują dobro społeczne, a jeszcze inni, oba rodzaje dobra równocześnie. „Można powiedzieć, że tyle będzie koncepcji moralności, ile będzie odmiennych wartości najwyższych. Nie trzeba się więc dziwić, że tak trudno jest w praktyce uchwycić wspólność ocen i norm moralnych, bo – z punktu widzenia empirycznego – nie ma jednej wartości najwyższej, a w konsekwencji nie ma jednolitej moralności”⁷. Do złożonych należy kategoria prawdy, a w naszych polskich warunkach szczególnego znaczenia nabiera, czekająca na swą sanację zdewaluowana formuła prawdy w polityce – potrzebny jest w tym zakresie nowy obyczaj i nowa kultura. Jeśli zechcemy pozostać w nurcie myślenia postmodernistycznego to owo zagadnienie przyjmie wówczas postać wyjątkowo dowolną, ze względu na swój liberalizm. „Co by było, gdyby prawda absolutna nadeszła? Nadszedłby z nią koniec wszystkiego – historii, ruchu, życia. Prawda kryje bowiem w sobie sztywność śmierci. Związek prawdy i śmierci ujawnia się w apokaliptycznej wizji; chodzi w niej nie o objawienie poprzez zagładę, lecz o prawdę, czyli o zagładę. Tęsknota za prawdą jest pragnieniem unicestwienia”⁸.

Podkreślmy, że omawiane problemy także na poziomie teorii cechuje niejednoznaczność interpretacyjna. Oto przykład: jeśli jedna wartość jest wyższa od drugiej, to jest wyższa nieskończenie i nie wyrówna tego żadne ilościowe zwiększanie wartości niższych. Wszystkie ciała, strop niebieski, gwiazdy, ziemia i jej królestwa nic mogą równać się wartością z żadną myślą, a znów wszystkie

⁷ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s.163.

⁸ K. Wilkoszcwska, *Wariacje na postmodernizm*, Kraków 1997, s.52-53.

ciała i wszystkie umysły i wszystkie twory umysłów i razem wzięte nie są warte najmniejszego drgnienia miłości, ona bowiem należy do dziedziny nieskończonej wyższej, twierdzi Pascal. Zupełnie innego zdania jest Brentano, uznając każde dobro za skończone, różniące się od innych dóbr tym, że jest niższe lub wyższe, zależnie od ilości – istnieje przeto hierarchia dóbr, ale nie ma stałej hierarchii wartości.

Wartościami są sprawiedliwość i niesprawiedliwość, dobro i zło, odwaga i tchórzostwo, miłość i nienawiść itp. Mają one charakter bipolarny. Pierwsze w parze to wartości pozytywne, drugie – negatywne (antywartości). Według tomistów wartości negatywne oznaczają brak wartości pozytywnych. Zarówno R. Ingarden, jak też Dietrich von Hildebrand są w tym zakresie zupełnie innego zdania. Podane niżej wyjaśnienia potwierdzają główne intencje wymienionych autorów. Otóż, niesprawiedliwość nie oznacza braku sprawiedliwości, gdyż ma ona swą wyraźną jakość aksjologiczną w postaci wrogości do swego pozytywnego bieguna. Podobnie jest ze złem, tchórzostwem, nienawiścią itp. Inne wartości, mimo swej antytetyczności, także się wykluczają, ale nie na zasadzie wrogości lecz dopełniania się, np. czern i biel, wdzięk wraz z subtelną mocą piękna sonetu i powaga dowodów empirycznych pracy naukowej. Wszelkich braków zaś, choć kłócą się z pozytywnymi wartościami, nie należy jednak utożsamiać z wartościami negatywnymi, gdyż są one tylko brakami (brak woli nie jest negatywnym przeciwieństwem woli lecz tylko jej brakiem, jeśli utwór poetycki nie spełnia szlachetnych zamiarów autorskich to oznacza, że nie dysponuje odpowiednim zakresem momentów merytorycznie i estetycznie doniosłych, ma braki w treści i formie, a nie że jest nosicielem sensów wrogich – wartości negatywnych). Podkreślmy przy tym, że współczesne badania z zakresu neurofizjologii i psychofizjologii dowodzą⁹, że w mózgu zlokalizowane są niezależne ośrodki wartościowania pozytywnego i negatywnego – są to ośrodki przyjemności (nagrody) i przykrości (kary). System wartościowania pozytywnego ma bardziej rozległe powiązania i obejmuje znacznie większy obszar niż system wartościowania negatywnego, którego organizacja ma charakter bardziej „punktowy”. Próg pobudzenia systemu pozytywnego jest prawdopodobnie niższy niż próg pobudzenia systemu negatywnego. Niewykluczone także, iż odmienną regułą domykania relacji pozytywnych i negatywnych wiąże się – do pewnego stopnia – z funkcjonalnym zróżnicowaniem półkul mózgowych (lateralizacja afektywna). Podstaw wartościowania należy przeto szukać nie tylko w historii człowieka (czynnikach społecznych i kulturowych), ale również w jego naturze (biologii).

⁹ J. Czapiński, *Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu)*, Wrocław 1985, s.30-51.

Spróbujmy zidentyfikować podstawowe **funkcje** wartości:

- Funkcja o r i e n t a c y j n a - umożliwienie odniesienia zastanej lub przewidywanej sytuacji do zespołu ocen (norm) wynikających z przyjętego i społecznie uznanego porządku aksjologicznego, by móc w oparciu o to odnajdywać wskazania dla własnych zachowań.
- Funkcja m o t y w a c y j n a - współtworzenie pobudek i szerokiego splotu czynników (fizjologicznych, intelektualnych, emocjonalnych, społecznych będących we wzajemnych interakcjach) służących wytworzeniu takiego stanu napięcia wewnętrznego, który uruchamia moralnie słuszne działania celowe.
- Funkcja d e c y z y j n a - pomoc w dokonaniu świadomych rozstrzygnięć w przypadku potrzeby wyboru lub konfliktu racji (po uprzednim rozważeniu zalet i wad poszczególnych rozwiązań).
- Funkcja p o s t a w o t w ó r c z a - nadrzędność wartości wobec postaw, jako kompleksu względnie trwałych dyspozycji skłaniających człowieka do określonych zachowań sprawia, że zaznaczają one swój udział w formowaniu sfery przekonaniowej osobowości człowieka czyli są postawotwórczymi.
- Funkcja r e g u l a c y j n a - służenie normowaniu i porządkowaniu warunków życia jednostki w otoczeniu społecznym oraz przyrodniczym, ułatwianie jej poruszania i odnajdywania się w polu zdarzeń praktycznych.
- Funkcja e n k u l t u r a c y j n a - partycypacja w recepcji, uczeniu się i nabywaniu prokulturowych nastawień pozwalających wrosnąć jednostce w świat kultury danego społeczeństwa, stać się integralnym jego członkiem i nosicielem kultury.

4. Nabywanie kompetencji aksjologicznych w procesie wychowania

To J.Piaget¹⁰ odkrył jedną z najistotniejszych prawidłowości rozwojowych człowieka, która polega na tym, że rozwój przebiega zawsze od uznania norm danych z zewnątrz, czyli świadomości obowiązków narzuconych przez innych, a więc od h e t e r o n o m i i , do uznania tychże norm za własne, czyli świadomości obowiązków stawianych przez jednostkę samej sobie, a więc do a u t o n o m i i . Ale jest jeszcze faza początkowa, wyjściowa – braku jakiegokolwiek świadomości obowiązków, a więc stanu a n o m i i .

¹⁰ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967, s.68.

Wartościowanie biologiczne, czyli to z czym się rodzimy pozwala wszystko, co się ujawnia w doznaniach oceniać według miar: przykre-przyjemne, nudne-interesujące, szkodliwe-korzystne, imponujące- upokarzające. I te miary mogłyby stać się jedynymi, gdyby nie udostępniono człowiekowi innych kryteriów oceny przedmiotów otaczającego świata. Pierwsza skala wartości przekazywana jest przez rodziców nie zawsze świadomie, często w drodze spontanicznych wyrazów niechęci, dezaprobaty, zachwyty czy akceptacji. Ta skala (przyjmowana biernie) traktowana jest przez długi czas jako jedyna i absolutna, bez wyobrażania sobie, że może być inaczej. Ale już spostrzeżenie przez dziecko pierwszych sprzeczności w zachowaniach swoich rodziców, czy rówieśników w piaskownicy lub na podwórku wskazuje na dopuszczalność różnych „porządków rzeczy”, choć samodzielne wartościowania są jeszcze prymitywne i podporządkowane wcześniej nabytym hierarchiom.

Dopiero wiek młodzieńczy pozwala na rewidowanie systemu, który dotychczas uważało się za bezalternatywny. Wartości przyjęte we wczesnym dzieciństwie, a zweryfikowane negatywnie, czy skompromitowane są odrzucane. Liczne pozostałą nabierając cechy trwałości. Na nich opiera się sumienie młodego człowieka oraz krystalizacja indywidualnej skali wartości, której „przeróbka wewnętrzna” idzie często po linii impulsów dominujących (m.in. moralnych, religijnych, poznawczych, wrażliwości estetycznej, zdolności muzycznych). Wiek dojrzały pozwala na obudowanie własnego systemu argumentami rozumowymi (zracjonalizowanie). Może się też dokonywać wówczas usztywnienie systemu – nadawanie mu kształtu ostatecznego wraz z przyznaniem, w następstwie osobistych przemyśleń i dalszych wyborów, cechy oczywistości.

Kluczowym dla nabywania kompetencji aksjologicznych jest wychowanie rodzinne. A oto cztery nieco szczegółowsze kwestie z tego zakresu:

A. Rodzinę traktuje się jako szkołę serca, tak jak uniwersytet – szkołę intelektu. Niegdyś miłość uznawano jedynie za dodatek zdołający oblicze małżeństwa. Nie miała ona istotnego znaczenia dla jego zawarcia. Dziś jest inaczej, mówiąc obrazowo wahadło znalazło się po drugiej stronie. To głównie motyw emocjonalny rozstrzyga o wyborze partnera życiowego. Często motyw ten pojawia się wcześniej, niż człowiek stał się zdolny do miłości stałej i wiernej, może to być bardziej motyw wyboru partnera do współżycia małżeńskiego, niż towarzysza (towarzyszki) całego życia – osoby odpowiedzialnej za przyszłość małżeństwa, zdolnej do podjęcia pracy zawodowej, roli ojca lub matki, czy lojalnego członka rodziny dalszej. Zapytani, dlaczego zdecydowaliśmy się na małżeństwo, z reguły wymieniamy czynnik miłości. Innym powodom mogącym tu wystąpić nadajemy rangę niższą, gdyż dyskwalifikowałyby one nas, z racji niezgodności zachowań ze współczesną normą kulturową. Być może nadużywamy w tym względzie

formuły miłość lub nie jesteśmy w stanie jej rozpoznać, określając miłością taki stan, który nią jeszcze nie jest. Nie oznacza to, że miłość niedojrzała lub jej brak zawsze prowadzi do rozpadu małżeństwa. Wspólnota życia rodzinnego zachęca do konstruktywności. Nawet niepomysłny start, przy dobrej woli obu stron, chęci korzystania z doświadczeń własnych i cudzych, w tym co wydawało się nie rokującym nadziei na przyszłość, może powodować jakościowe zmiany na lepsze oraz sukcesywne i trwałe postępy.

W odniesieniu do relacji rodzic-dziecko zdarza się niepoprawne lub nawet złe dyskutowanie kategorii miłości. Wyrazem czego jest nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecku (nadopiekuńczość, przewrażliwienie, zbędne chronienie dziecka, przesadna gotowość do poświęceń dla niego itp.) lub emocjonalne odrzucenie dziecka (bezwzględne egzekwowanie posłuszeństwa, dystans, sztywność ocen, nadużywanie argumentacji słownej, przymus fizyczny lub symboliczny, sięganie po środki represyjne itp.). Przerost uczuć gorących może powodować uzależnienie od osób kochających, utrudniać postępy na drodze do samodzielności, osłabia odporność na trudne sytuacje czy pewność siebie. Postawa odrzucająca naraża na zachwianie poczucia bezpieczeństwa, na osamotnienie, skłania do ataku na osoby będące źródłem frustracji, choć niekiedy może też być czynnikiem „hartującym”, jednak koszty postawy odrzucającej są niewspółmierne do ewentualnych „korzyści”.

B. Życie rodzinne stawia dziecko przed różnorodnymi sytuacjami zadanioowymi (porządki domowe, zakupy, opieka nad młodszym rodzeństwem, praca w gospodarstwie itp.). Ale są rodzice kierujący się rzekomym dobrem dziecka, którzy zawężają pola jego obowiązków. Gdzie przeto ma ono poznać elementarne czynności natury manualnej, technicznej, nauczyć się postawy współuczestnictwa, niesienia pomocy bliskim i potrzebującym, świadczenia na rzecz dobra innych, jeśli nie uczyni się tego w rodzinie? Wówczas, gdy młody człowiek stanie przed koniecznością współuczestnictwa w samodzielnym poprowadzeniu domu to jego bezradność – wyuczona bezradność – staje się porażająca na tle kompleksu antysprawnościowych zachowań. Aktualizuje się tu zasada, im umiejętności wcześniej nabyte, tym mniej uciążliwe potem. Żołnierzowi na taką okoliczność dowódca wyjaśnia – im więcej potu na ćwiczeniach, tym mniej krwi w boju. Jeśli sprawności młodzieży oceniamy jako nie spełniające podstawowych wymogów dobrej roboty, a ich postawy wobec innych nazywamy egoistycznymi czy aspołecznymi to warto uświadamiać sobie, że sami narzekający są nie raz główną przyczyną takiego stanu rzeczy.

Znamy też przykłady nadmiernego obciążania dzieci przez rodziców obowiązkami domowymi, a nawet wykonywaniem prac zarobkowych po powrocie ze szkoły, czy w czasie wolnym. Pierwszorzędną rolę pełnią tu czynniki ekono-

miczne, poprzez to minimalizowane są funkcje kulturalne rodziny. Dostrzega się przejawy przedmiotowego traktowania dziecka, opowiedzenia się za racjonalnością adaptacyjną przy zachowaniu preferencji korzyści materialnych. Podkreśliłmy, że wszelkie skrajne podejścia i wynikające z nich zabiegi – zarówno postawa ochrony dziecka przed obowiązkami jak też nadmiernego obciążania pracą - nie są rozwiązaniami modelowymi, choć mogą dawać w części przypadków oczekiwany skutek wychowawczy.

C. Rodziny podobnie jak narodu nie wybieramy. Może się przeto wydawać, iż to co ona proponuje lub do czego zobowiązuje nie jest wiążące. Nie prosiłem przecież rodziców, by mnie wydali na świat, nie zgłaszałem też deklaracji przynależności do tego czy innego narodu. Są zaś związki (towarzyskie, przyjacielskie, zawodowe, polityczne itp.) potwierdzane wołą własnej przynależności do nich, a to powinno zobowiązywać, tak się uważa. Rzeczywistość jest inna – jeśli przykładowo wybraliśmy określoną partię polityczną to na zasadzie podobnego aktu woli możemy zrezygnować z jej członkostwa, bez narażania się na konieczne potępienie. Przynależność do tych środowisk, które są dziełem faktu urodzenia (a więc swoistego przypadku), nosimy niejako w sobie. Odrzucając wartości proponowane przez rodzinę prowadzimy do jej destrukcji. Wyzbywając się cech konstytutywnych swojego narodu przyczyniamy się do jego uśmiercenia. Lojalność wobec tych instytucji (rodzina, naród) jest obowiązkiem bezwzględnym, a zdrada – szczególnie karygodna.

Jako ludzie wolni wciąż stajemy przed licznymi wyborami. I w tym to kontekście L.Kołakowski stawia problem następująco. "Czy jednak nie można sobie powiedzieć: a ja nie należę do żadnego narodu ani Kościoła ani żadnej w ogóle zbiorowości, która jakoby przechowuje moralną ciągłość, nic mnie nie obchodzi ani sukcesy ani niepowodzenia, dobra czy zła przyszłość, ja się zajmuję własnym interesem i niczym więcej? Otóż powiedzieć tak sobie można, ale w całkiem dobrej wierze nie można tak myśleć. Jeśli otwarcie wyrzekamy się udziału we wszystkich zbiorowościach, jeśli z niczym do żadnej solidarności się nie poczuwamy, możemy żyć, ale będzie to życie marte i nieszczęśliwe i nie wolno nam wtedy oczekiwać solidarności czy pomocy od innych w razie niepowodzeń czy klęsk, jakie wszystkim się zdarzają. Obojętność wobec innych będzie nam odpłacona ich obojętnością i nie możemy się skarżyć. Jest normalne, że rodzimy się w sytuacji całkiem od nas niezależnej i że później, kiedy już na własną rękę coś robimy, sytuacje są nadal w znacznym stopniu, choć już nie całkowicie, od nas niezależne, a mimo to musimy się do nich przyznawać"¹¹.

D. Nie tylko rodzina, ale również Kościół – co dostrzega wyżej zacytowany autor – są instytucjami kluczowymi w wychowaniu, szczególnie w wychowa-

¹¹ L. Kołakowski, Mini wykłady o maxi sprawach, Kraków 1998, s.58.

niu religijnym. Na tym polu jest wiele sukcesów, występują też niepowodzenia. Sprowadzane ono bywa, zdaniem J. Tischnera „do wyrobieniu w wychowanku dobrych przyzwyczajęń (...), które uzyskuje się dzięki powtarzaniu tych samych czynności. Człowiek wychowany to człowiek przyzwyczajony do dobrego. A zatem człowiek przyzwyczajony do częstego pacierza, do dawania jałmużny potrzebującym, do przyjaznego uśmiechu przy spotkaniu z ludźmi itp.(...). Tego typu koncepcja i praktyka wychowania wydaje mi się czystym nieporozumieniem. Oczywiście może ona mieć i ma faktycznie pewne zastosowanie w okresie przed czasem „burz i naporów”. Może ona nawet stanowić jakiś wstęp do wychowania sensu stricto. Może również mieć znaczenie wtedy, gdy w człowieku wraz z nawykiem utrwała się lub narasta przeżycie odnośnych wartości, np. wartości modlitwy, miłosierdzia itp. Ale wzięta sama w sobie nie może być jeszcze podstawą wychowania we właściwym sensie, a w każdym razie wychowania chrześcijańskiego (...).

Chrześcijańska teoria człowieka – jak wiemy – zawiera tezę o wolności człowieka. Twierdzi ona nadto, że tylko ten czyn jest w pełni ludzki, który wynika z wolności, i to tylko, co wynikało z wolności, konstytuuje pole odpowiedzialności człowieka. Tymczasem ograniczanie istoty wychowania do tzw. „urabiania przyzwyczajęń” jest w gruncie rzeczy nieustannym lekceważeniem wolności człowieka. Wychowawca liczy w takich przypadkach jedynie lub głównie na odruch psychofizjologiczny w wychowanku, na utrwalone skojarzenia wyobrażeniowe, na to, co jest arefleksyjne i od wolności oddalone (...). Skąd się wzięła w teorii i praktyce tego typu teoria wychowania? Trudno na to odpowiedzieć, ale wydaje się być – przeniesioną na płaszczyznę ludzką – teorią odruchów warunkowych Pawłowa (...). Ale u źródeł tej teorii tkwi jeszcze coś innego, mianowicie: niewiara w obiektywne istnienie wartości religijnych i etycznych lub co najmniej w ich atrakcyjny charakter. Kto wychowanka tylko przyzwyczajają do modlitwy, ten nie wierzy, że modlitwa jest pewną wartością i nie wierzy, że wychowanek jest zdolny do odkrycia owej wartości¹².

Być może przeto formuła wychowania chrześcijańskiego, gdy chcemy się kierować jego skutecznością, przy zachowaniu wierności podstawowym kanonom i zasadom, powinna być bardziej otwarta na nowe rozwiązania. Propozycje przedkłada się tu różne. Niektóre z nich mają walor wyłącznie historyczny. Na przykład idea tak zwanej religii naturalnej J.J. Rousseau zakładająca, że wychowanek do lat piętnastu nie powinien nic wiedzieć o Bogu i duszy. Zdolność „poznania” wszechpotężnej siły rządzącej światem nabywa w późniejszym okresie (dopiero w osiemnastym roku życia). Przy czym wszelkie religie objawione są wynalazkiem ludzkim, twierdzi filozof. Otwartość na taką koncepcję wychowa-

¹² J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992, s.31-33.

nia, ze względu na jej nierealność, będzie skazana na niepowodzenie i to nie tylko w naszym kręgu kulturowym. Spotkać się też można z przekonaniem, a jest ono radykalne i bardzo odważne, że to ludzka bliskość Boga-chimery „wywraca cały porządek wartości i wypacza naturę człowieka, który w rezultacie tego wypaczenia staje się diabłem dla innych i zamienia ziemię w piekło”¹³, zatem tylko wiara w Boga prawdziwego jest szansą na odnowę aksjologiczną.

5. Niektóre egzemplifikacje wychowania do wartości (wnioski krytyczne)

Wartości zaznaczają swój wyraźny udział w zdefiniowaniu i zakreśleniu ram życia danej zbiorowości, stają się regulatorami porządku społecznego. Ale nie wszystko w wychowaniu do wartości zasługuje na aprobatę. Helena Eilstein do niegodziwych środków zalicza takie, które gwarantują stabilność przeświadczeń moralnych „w drodze wszczęcia swojego rodzaju fobii moralnej przemiany, które wszczepiają w jednostkę poczucie, że każda zmiana przekazanych jej przeświadczeń moralnych jest grzechem czy jest odstępstwem od solidarności z grupą, do której w sposób rzekomo „naturalny” owa jednostka należy; jest czymś, co ona sama za wszelką cenę starać się winna stłumić w sobie w zarodku, np. wystrzegając się myśli na pewne tematy, wystrzegając się przyjmowania czegoś do wiadomości, wystrzegając się wysłuchiwanie argumentacji na rzecz odmiennych przeświadczeń moralnych (...). Przeświadczenia moralne należą do tych elementów kultury, których upowszechnianie, w konkurencji z jakimiś elementami pozostającymi z nimi w konflikcie, przypomina raczej konkurencję genów o przeżycie w populacji niż dyskusję w dziedzinie poznawczej”¹⁴.

Tadeusz Szkołut ustosunkowując się do kwestii budowania demokracji opartej na wartościach oraz umacniania moralności poprzez postawienie na jej straży instytucji państwowych, zaznacza, że „tam gdzie panuje jednomyślność, wymuszona przez kodeks etyczny micniącym się jedynym kodeksem zgodnym z „prawdziwą naturą człowieka” (obwarowany dodatkowo sankcjami prawnymi), jednostka przestaje czuć się odpowiedzialna przed własnym sumieniem, rezygnuje ze swojej wolności, będącej wszak nieodzownym warunkiem czynu moralnego. Oczywiście „demokracja bez wartości”, bez wspólnego aksjologicznego układu odniesienia, nie mogłaby przetrwać, pierwszego lepszego kryzysu społeczno-politycznego, rzecz jednak w tym, jakie to wartości powinny być spoiwem życia społecznego w państwie demokratyczno-liberalnym. Wypowiada

¹³ S. Cieniawa, *Świat bez atcistów miłość bez kłamstwa*, Poznań 1992, s.46.

¹⁴ H. Eilstein, *Homo sapiens i wartości*, Warszawa 1994, s.172.

się dzisiaj pogląd, że demokracja może doskonale obyć się bez jednej, niepodzielnej i niepodważalnej prawdy, nie może natomiast rozwijać się bez takich wartości, jak tolerancja wobec odmienności, dialog prowadzący do konsensusu, umiejętność zawierania kompromisów, solidarność, wrażliwość na cierpienie i niesprawiedliwość, szczęście pojmowane jako prawo do swobodnego kreowania przez jednostkę własnego życia. W związku z tą ostatnią wartością można zasadnie zapytać, czy w prawie człowieka do autokreacji nie mieści się zarazem prawo do podążania aż do końca za własną prawdą (moralną, polityczną, narodową itp.)? Istotnie, pod warunkiem jednak, iż żadna z tych prawd nie będzie zgłaszać pretensji monopolistycznych, nie będzie mieć ambicji zawłaszczenia całej sfery dyskusji publicznej (zachowanie tolerancji wobec absolutystycznych, fundamentalistycznych dążeń) pozostaje najtrudniejszym praktycznym sprawdzianem wewnętrznej siły danego ustroju demokratycznego¹⁵.

Problemy, o których mówią ww. autorzy (Eilstein, Szkołut), nie należą do łatwych zarówno interpretacyjnie, jak też realizacyjnie, tym bardziej, że:

A. Wśród bogactwa wartości na wyeksponowanie zasługują te, które powinny być realizowane na zasadzie imperatywu czyli wartości ogólnoludzkie – wspólne ludziom różnych kontynentów, kultur, religii. Dzięki nim (np. szacunekowi dla macierzyństwa i rodzicielstwa, ochronie zdrowia i życia, wartości pracy) gatunek ludzki zachowuje swą egzystencję. Ale są też wartości o znaczeniu regionalnym, nieuniwersalnym – typowe i cenne tylko dla ściśle określonych społeczności. Wartości ogólnoludzkie ludzi łączą. Inne zaś aksjologicznie zamiast zjednywać nierzadko dzielą. Oto jedna z ważnych przeszkód na drodze uwiarygodnienia się tezy, że wychowanie służy zbliżaniu, a nie oddalaniu się od siebie jednostek, narodów, państw. Jakże często prowadzi się bezwzględną walkę dla obrony swoich ideałów, zapominając, że najlepszą formą ich wyrazu jest świadectwo, a nie wymuszenia i sankcje. Wartości nie należy narzucać, lecz wydobywać je z dobrych stron ludzkiej natury. Nie trzeba kogoś w sposób szczególnie wyrafinowany nakłaniać by był uczciwy, sprawiedliwy, godny. Ale nie oznacza to, że sama etyczność osoby wychowującej w sposób automatyczny wpływa na wychowanie – nie jest to wystarczające. Wszystkie środowiska będące w styczności z wychowankiem powinny partycypować w budowaniu etyczności całego kontekstu wychowawczego. I dopiero wtedy można liczyć na osiągnięcie zamierzonych wyników.

B. Ludzie osobowościowo są zróżnicowani (np. pod względem rzetelności, sumienności, talentu, zdolności organizacyjnych), przeto wyniki ich starań nie

¹⁵ T. Szkołut, Słowo wstępne: spór o naturę ludzką i jego konsekwencje aksjologiczne, [w:] T. Szkołut (red.) Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności, Lublin 1997, s.11-12.

są i nie mogą być jednakowe. Ale człowiek swą postawą (np. sprytem, cwaniactwem, znajomościami, umiejętnością wykorzystania sytuacji czy nadużyciem pozycji w hierarchii służbowej) potrafi ewidentnie zaprzeczyć zasadzie adekwatności uzyskanych rezultatów do osobistego wkładu pracy. Jest to towarzyszące wyłącznie zachowaniom człowieka, zjawisko niemoralnego kontrastu aksjologicznego. „W żadnym znanym człowiekowi zbiorowisku stworzeń nie dostrzegamy takich kontrastów aksjologicznych jak wśród gatunku ludzkiego. Wprawdzie w świecie roślin czy zwierząt można zauważyć pewne wyróżnienia i przywileje, lecz nie są one w swych proporcjach rażące. Lider stada zwierzęcego czy też silne zwierzę zagarnia dla siebie lepsze i większe kęsy pożywienia lub przywłaszcza sobie większe areale do polowania, lecz na tych różnicach kończą się zwierzęce przywileje”¹⁶. Jak uczy doświadczenie, odwoływanie się wyłącznie do kategorii sumienia, wrażliwości czy potrzeby niesienia pomocy innym jest niewystarczającą zaporą wobec bogactwa form ekspresji ludzkich słabości. Wiadomo, że każdy człowiek będący w rozbracie z wartościami moralnymi traci niezwykle wiele ze swego człowieczeństwa. Na drogę takiego rozbratu wchodzi ludzie różnych profesji, w tym także przedstawiciele władzy. Słyszysz się głosy: „nie pójdę do wyborów, gdyż los przeciwnego obywatela pozostaje niezmienny, bez względu na to, która z formacji politycznych okaże się zwycięską” lub „politycy są przeważnie nicucuziwi” czy też jak twierdzą zdecydowani pesymiści, a co na pewno jest nieprawdą „wszyscy kradną równo”.

Jeśli zacytowane wypowiedzi są odbiciem świadomości choćby tylko części społeczeństwa to czyni już je zasługującymi na pogłębioną refleksję analityków. W przypadku, gdy zasięg formuły ograniczonego zaufania do osób, których pozycja społeczna pochodzi z demokratycznego nadania jest rażąco duży, co dziś wyraźnie daje się zauważyć to nasuwa się następujący wniosek praktyczny – należy tworzyć przejrzyste prawo bez możliwości subiektywizowania jego treści, trzeba budować sprawne i funkcjonalne struktury życia publicznego, które uniemożliwiałyby ludziom zdominowanym w działaniu przez złe intencje i egoizm patologizowanie różnych obszarów życia zbiorowego oraz dokonywanie nadużyć na niekorzyść dobra wspólnego. Prawo potrafiło być bardzo skuteczne i radykalne wobec ucznia, który sfalszował legitymację szkolną, mimo niskiej szkodliwości czynu sięgnęło nawet do kary aresztu, o czym szeroko informowała prasa i inne środki przekazu w roku 2003. I takie działania można byłoby uznać za wzorcowe, gdyby nie idąca z tym w parze zupełna bezradność organów sprawiedliwości wobec wielkich afer, obciążających gigantycznymi wprost rozmiarami szkód budżet państwa i polskiego podatnika.

¹⁶ M. Mayer *Aksjologie in der Erziehung*, Mainz 1993, s.2.

C. W sferze aksjologii spierają się różne racje, by wejść w posiadanie wartości. Fetyszyzowany jest pieniądz. Lobby humanistyczne (określenie J. Bańki) ponosi klęskę w starciu z lobby komercyjnym, a to z kolei staje się źródłem poważnych trudności wychowawczych. Narkomania, gwałty, haracze, przemoc, terroryzm, to rejestr patologii nieznanych dawniej. Potęgują się napięcia i konflikty międzynarodowe. Obserwuje się powszechny upadek autorytetów. Za przykład niech tu posłuży toruńskie technikum, gdzie uczniowie dręczą nauczyciela języka angielskiego, filmując przekraczające wszelkie granice moralne i prawne przejawy zachowań wobec obiektu własnych szyderstw i agresji. Nasuwa się tu pytanie – do czego może być zdolny tak młody, wydawałoby się, że jeszcze nie zdeprawowany, człowiek? Problem nie ogranicza się tylko do relacji: nauczyciel-klasa szkolna. Działo się to w obszarze kompetencyjnym konkretnej dyrekcji, rady pedagogicznej, grona nauczycielskiego, nie wyłączając katechety, rodziców, koleżanek i kolegów. Nikt nie pomógł w rozwiązaniu nabrzmiałego problemu. Niegdyś przed laty sądzono, że fakt odejścia od pedagogiki przesadnie dyrektywnej i zideologizowanej, tworzonej na użytek dawnej rzeczywistości ustrojowej (pedagogiki poddanej ostrej krytyce na pierwszym Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Rembertów 1993) posłuży wprowadzeniu do polskiej szkoły humanizacji i radykalnej zmiany na lepsze. Tak się nie stało, jako że ogólnym procesom demokratyzacyjnym zaczęło towarzyszyć powszechne nadużywanie wolności.

Zaproszony w kontekście sprawy toruńskiej, przez program pierwszy TVP do rozmowy (w dniu 9 września 2003) autor „starych” podręczników i koncepcji metodycznych z zakresu wychowania H. Muszyński, opowiada się za potrzebą niezbędnego interwencjonizmu w pracy szkolnej czyli jej dobrej organizacji, przy udziale dyrekcji i innych ogniw wspomagających. Nie zgadzam się z tymi współczesnymi teoriami, twierdzi Profesor, które w myśl ogólnych trendów przesadnie liberalizują życie szkolne. Negatywne następstwa tego zjawiska mają zasięg szeroki i wykraczają poza ramy jednej szkoły (cytat niedostępny). Poczyńmy tu następujące uzupełnienia. Dokładając wszelkich trosk o nadanie szkole lepszego kształtu organizacyjnego trzeba pamiętać, że nie jest ona układem wyizolowanym. Stanowi odbicie kondycji państwa, a to w wielu wymiarach jest słabo urządzone. Życiu społecznemu towarzyszą zaś zjawiska brutalizacji i arogancji. Naprawianie szkoły to naprawianie społeczeństwa. Szkole trzeba pomagać, ona sama nie rozwiąże piętających się na jej obszarze trudności. Problemy szkolne są naszymi wspólnymi, są problemami społeczeństwa.

D. Dla recepcji wartości znaczenie mają zarówno wcześniej przyswojone teorie i poglądy, jak też będące następstwem dopracowanego się stanu umysłu i ducha już utrwalone postawy. Hedonista pokieruje się więc w działaniu miarą przyjemności (doznań), utylitarysta kryterium pożytku, człowiek o orientacji

humanistycznej odpowiednio wyeksponuje i doceni wartości wyższe, a osoba o nastawieniu proreligijnym opowie się za preferencjami życia wiecznego wobec spraw doczesnych. Człowiek tworzący dobra przekracza swoje braki i ograniczenia, wzbogaca się wewnętrznie udoskonalając zarazem świat. Wartości w jakimś sensie pochodzą z nas i służą nam. To postawa ogólnej prawości czyni człowieka podatnym na przyjęcie wartości, pozwala udzielić odpowiedzi na „wołania” płynące od nich. Ale od takiej postawy bardzo często się oddalamy, a czyniąc zło potrafimy odwołać się do sił, które nam w tym pomogą lub usprawiedliwią nasze zachowania. Młody mężczyzna obserwowany przez kamery policyjne włamuje się do samochodu, uruchamia silnik i udaje się w kierunku „dziupli”. Jest w duchowej więzi z Bogiem. Znakiem krzyża wyraża Mu wdzięczność (modlitwa dziękczynna) za powodzenie pierwszego etapu akcji i takim gestem zapewne prosi o jej pomyślny przebieg aż do końca (modlitwa błagalna). Wiele sugeruje, że był to wcześniej przetestowany rutynowy schemat czynnościowy. Tym razem jednak się nie udało. W innych być może przypadkach Bóg, w ocenie sprawcy przestępstwa, dawał pozytywny odzew (wysoką wrażliwość) na kierowane do Niego prośby i udzielał pełnych wsparć „bardzo religijnemu” człowiekowi. Teraz stało się inaczej. Podobnej wymowy jest też przykład skazanego na karę śmierci zabójcy lekarza ginekologa za dokonywane przez niego aborcje (Stany Zjednoczone). Przed egzekucją (rok 2003) usłyszeliśmy, czekałem na tę chwilę, pójdę prosto do nieba (cytat niedosłowny). Najbardziej wzniosłe idee, a nawet świętości, można więc tak zinterpretować, by je móc wykorzystać dla uzasadnienia swych niecnych czynów, hańbiących godność ludzką zachowań i przestępstw.

Człowiek jest jedyną istotą myślącą i etyczną. Jako istota m y ś l ą c ą operuje pojęciami, posługuje się mową. Dzięki temu porozumiewa się z innymi ludźmi, potrafi „rozmawiać” sam ze sobą, skierować uwagę na wybrany obiekt, analizować przeszłość, werbalizować i spełniać zamiary. Zwierzęta posługują się kodami sygnalizującymi różniącymi się zasadniczo od ludzkiego języka, przeto określenie mowa zwierząt uznaje się za niepoprawne. Przypisuje się im umiejętność skojarzeń, szczególnie zauważalną w tworzeniu planów przestrzennych otoczenia. Bóbr współpracuje z człowiekiem przy zmianie koryta biegu rzeki i odpowiednim wykorzystaniu jej zasobów wodnych. Pies, kot a także szczur są w stanie opanować pojęcie trójkątności. Małpy nauczywszy się w ciemności (przez wiele dni) jeść smaczne herbatniki jednego kształtu a unikać niesmacznych innego kształtu, potrafią dokonywać odpowiednich wyborów przy użyciu wzroku. Badania wykazały, że szympansy mogą przyswoić znaczenie około dwustu słów (pojęć). Ale tylko człowiek potrafi z pokolenia na pokolenie przekazywać wiedzę i doświadczenie oraz tworzyć kulturę.

Człowiek jest istotą e t y c z n ą , nie ma ludzi (jeśli pominiemy przypadki kliniczne) pozbawionych etyki, zakłada się natomiast, że zwierzęta są zawsze nieetyczne. Austriacki psycholog zwierząt Konrad Lorenz (noblista) wskazuje na obecność uczuć wyższych w świecie zwierzęcym – zdolność do wzajemnej miłości, do łączenia się w pary czasem na całe życie. Są ssaki (słonie, hipopotamy) okazujące zachowania podobne do naszego rytuału pogrzebowego – nie powierają zwłok zdechłego członka swojej gromady, kolejno podchodząc i dotykając w ten sposób się z nimi rozstają. Obserwując reakcję psa po przekroczeniu jakiegoś zakazu można uznać, że odczuwa on wyrzuty sumienia. Tak jednak nie jest, mamy tu do czynienia tylko ze strachem przed oczekiwaną przykrością. Znane są przypadki chodzenia na grób zmarłej bliskiej psu osoby albo zdychania z żalu, co wskazywałoby na jego niezwykłą wrażliwość i lojalność.

Znamy liczne przykłady degradujące człowieka jako istotę rozumną i osobę. Bardzo często robi on niewłaściwy użytek z wolności, którą dysponuje. Czyni zło – okrucieństwa, zbrodnie, wojny. I tu chciałoby się powiedzieć słowami Helmutha Plessnera, że na przemoc jesteśmy skazani, agresja jest zjawiskiem typowo ludzkim i błędem jest określanie jej jako czegoś nieludzkiego (zwierzęcego). Ale w człowieku są także i nade wszystko ogromne pokłady dobra, poświęcenia dla innych, altruizmu. Jedynie człowiek jest istotą aksjologiczną. Żyje wśród wartości i tworzy wartości.

Jeśli porównując człowieka ze zwierzętami pominiemy kwestię różnic jakościowych a nawet wykażemy wyższość niektórych zachowań zwierzęcych nad zachowaniami ludzkimi to takie nastawienie, jeśli nie zostanie ono poddane stosownym interpretacjom, należy uznać za podporządkowane wcześniej z góry założonym tezom. Otóż model darwinowski nie jest wystarczający dla wyjaśnienia wszystkich faz ludzkiego behawioru – prawdopodobnie nie znajduje on pełnego zastosowania w wypadku społecznego etapu ewolucji człowieka. Etap ten wyróżnia się „dziedzicznością kulturową, a co powoduje, że przystosowawcze w swym ogólnym charakterze zachowania społeczne ludzi mają zupełnie inny, nie genetyczny, system transmisji z pokolenia na pokolenie. Polega ona na metodzie prób i błędów (prowadzącej do odkryć lub innowacji) oraz rozprzestrzeniania się nabytych w ten sposób doświadczeń przez naśladownictwo i uczenie się oraz ich utrwalanie poprzez język, obyczaj i tradycję. Podobne cechy mogą rozwijać się na drodze ewolucji biologicznej i kulturowej, np. altruizm, gromadzenie zapasów itp., ale podstawa ich jest zupełnie odmienna. Takie cechy ewolucji kulturowej, jak s z y b k o ś ć zmian (dużo wyższa niż możliwość zmian genetycznych czy genotypu fizycznego), k u m u l a t y w n y charakter gromadzenia doświadczeń i wiedzy, upodabniający dziedziczność kulturową do lamarckowskiego dziedziczenia cech nabytych, a ponadto szybkie r o z p r z e s t r z e n i a n i e się nowości

z miejsc powstania na resztę populacji ludzkich – zdają się różnić zasadniczo od odpowiednich parametrów ewolucji biologicznej”¹⁷

Bibliografia:

1. Cieniawa S., Świat bez ateistów miłość bez kłamstwa, Poznań 1992
2. Czapiński J., Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej (o naturze optymizmu), Wrocław 1985
3. Czerny J., Zarys pedagogiki aksjologicznej, Katowice 1998
4. Eilstein H., Homo sapiens i wartości, Warszawa 1994
5. Filozofia., Leksykon PWN, Warszawa 2000
6. Kołakowski L., Mini wykłady o maxi sprawach, Kraków 1998
7. Lavelle., Traite des valeurs t. 2, Paris 1951
8. Mariański J., Wprowadzenie do socjologii moralności, Lublin 1989
9. Mayer M., Aksjologie in der Erziehung, Mainz 1993
10. Misztal M., Problematyka wartości w socjologii, Warszawa 1980
11. Olbrycht K., Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, Katowice 2000
12. Piaget J., Rozwój ocen moralnych dziecka, Warszawa 1967
13. Szkołut T., Słowo wstępne: spór o naturę ludzką i jego konsekwencje aksjologiczne [w:] T. Szkołut (red.) Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności, Lublin 1997
14. Tatariewicz W., Pisma z etyki i teorii szczęścia, Wrocław 1992
15. Tischner J., Świat ludzkiej nadziei, Kraków 1992
16. Urbanek A., Między egoizmem, altruizmem i agresją: spór o socjobiologię [w:] S. Nowak (red.) Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych, Warszawa 1984
17. Wilkoszewska K., Wariacje na postmodernizm, Kraków 1987

Summary:

Man lives among values and creates them. In his aksjologicus formula we encounter many difficulties and controversies. This elaboration shows the complexity of the problem undertaken from the pedagogical (needs) point of view, following detail questions:

1. Aksiology, aksiology of education, aksiological pedagogy, values education.
2. Subjective and objective concepts of values.
3. Values and their kinds (hierarchy), functions they perform.
4. Acquiring aksiological competences during the education process.
5. Some examples of values education (education to values) (critical conclusion)

¹⁷ A. Urbanek Między egoizmem, altruizmem i agresją: spór o socjobiologię [w:] S. Nowak (red.), Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych, Warszawa 1984, s.181.