

Jan Czechowski

Wychowanie podstawowym zadaniem rodziny? : wartości i cele wychowawcze

Studia nad Rodziną 10/1-2 (18-19), 213-224

2006

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.

Jan CZECHOWSKI

WYCHOWANIE PODSTAWOWYM ZADANIEM RODZINY – WARTOŚCI I CELE WYCHOWAWCZE

Kształcenie obejmujące nauczanie i wychowanie ujawnia wpisana w edukację nieskończoność zadania, które polega na przyswajaniu określonych rodzajów wiedzy oraz kształtowaniu postaw i struktur decydujących o ich przejawianiu. Wychowanie i nauczanie w takim rozumieniu występuje jako nieskończone zadanie na całe życie ludzkie. Z. Kwieciński¹ pisząc, iż edukacja (wychowanie, system oświaty) to ogół wpływów na jednostkę i grupy ludzkie, by stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej, by były zdolne do rozwijania własnego „Ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, prowadzenie człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, przyznaje tym samym procesom edukacyjnym, którymi są wychowanie (samowychowanie), nauczanie, ustawiczny charakter.

Przybliżamy się bardziej lub mniej, według myśli edukacyjnej rosyjskiego pedagoga S. Hessena, do wykreślanej nam przez obowiązek linii postępowania i kiedy stoimy na wysokości naszego obowiązku, powinność urzeczywistniona wysuwa przed nami natychmiast nowe zadania, do których powinna zmierzać nasza wola – wskutek tego bezlitosnego nienasycenia obowiązku podlegania samemu sobie, czyli wolności, pozostaje ono zadaniem nieskończonym (podobnie środowisko, do którego człowiek wstępuje po opuszczeniu szkoły, gdzie przygotowuje się on do tego, aby zostać obywatelem i człowiekiem, cechuje rys nieskończoności)². Autor ten traktuje społeczeństwo jako środowisko pracy kulturalnej, w której następuje żywy związek pokoleń, już zmarłych, ale żyjących dalej w swych zachowanych przez dzieje pracach i dziełach oraz jeszcze nie zrodzonych, ale już poczętych w tych zagadnieniach kulturalnych zadaniach twórczych, które już postawiło, ale jeszcze nie rozwiązało pokolenie dzisiejsze, a do którego to środowiska człowiek wstępuje po ukończeniu

¹ Por. Informator Studium Pedagogicznego 2001/2002, red. K. Paćławska, Kraków 2001.

² S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Warszawa 1997, s. 250.

³ Tamże, s. 250 i n.

szkoły³. Już w wieku XVIII J. Locke wyznacza gentlemanowi ze swego traktatu o wychowaniu za zadanie podróży, by mógł z niej młodzieniec wyciągnąć dla siebie jak największą korzyść. Podobnie Rousseau w rozdziałach o podróżach w „Emilu” zawiera, można powiedzieć, całą teorię wychowania poszkolnego⁴. Tak pojmowana praca człowieka, szczeble kształcenia, pedagogika kryje w sobie cechę nieskończoności, a teoria wychowania moralnego rozszerza się w teorię życia.

Nie ma edukacji, porządku edukacyjnego, zdaniem R. Schulza, bez ustanowienia celu, świadomego określenia tego, co jest cenne, wartościowe w człowieku, co warto formować w relacjach edukacyjnych i czemu podporządkować proces przekazu kulturowego, bez sfery wartości, która odnosi się do rzeczywistości pożądanej w rozwoju człowieka⁵. Edukacja traktowana jest przez tego autora jako podnoszenie kulturowe ludzi z poziomu niższego (dostarczany i osiągany w grupach naturalnych, pierwotnych) na wyższy (wymagany, dostarczany i osiągany w grupach wtórnych – instytucjach publicznych, ze względu na oczekiwania bardziej zaawansowanych form życia społecznego i kulturowego). Wychowanie pojmuje się tu w kategoriach wzbogacania osobowości człowieka edukacyjnie kształtowanego, przeprowadzania go z poziomu wyznaczonego przez biologiczną kategorię dorosłości i samodzielności życiowej do poziomu wyznaczonego przez potrzeby, interesy czy ideały wychowawczy danego społeczeństwa w danym czasie⁶.

Celów wychowania nie może pedagogika, wedle myśli wspomnianego już wcześniej teoretyka S. Hessena, wyobrażać jako czegoś zakończzonego i danego, gdyż nie mogłyby one, tj. cele, przenikać organicznie i z wewnątrz życia dziecka, lecz narzucałyby mu się mechanicznie jako coś obcego i zewnętrznego. Cele winny być takie, aby życie, ruch i rozwój nie tylko nie były wyłączone, lecz aby stanowiły założenie ich podstawy, ponieważ każdy okres życia powinien posiadać własną wartość, a nie być tylko przygotowaniem do okresu następnego. Hessen pisze, iż cele wychowania nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane i jeśli takie cele istnieją, to utożsamiają się z tymi bezwarunkowymi, czyli „absolutnymi” wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura”⁷.

Konieczność współistnienia, wzajemnego przenikania się, korelacji wartości i osobowości, kultury i charakteru wyraził S. Kunowski w jednej z

³ Tamże, s. 252.

⁵ Por. R. Schulz, Wykłady z pedagogiki ogólnej, t. 1, Toruń 2003, s. 137.

⁶ Tamże, s. 138.

⁷ S. Hessen, Podstawy pedagogiki, dz. cyt., s. 64.

swych prac. Pisze on, iż życie duchowe osobowości polega nie tylko na szukaniu sensu, ale nastawieniu się na wartość, ujmowaniu pewnych rzeczy jako dobra – wartości. Struktura osobowości nie byłaby jednak możliwa, gdyby poprzednio nie zaszedł proces określający duchową jakąś wartość, dobro, które staje się potem prawem postępowania, ideałem czy dobrem kulturalnym, które osobowość będzie realizować. U podstaw struktur charakteru z kolei również znajdujemy pojęcie wartości, ponieważ powszechnie rozumie się charakter jako wolę skierowaną ku wartościom społeczno-moralnym. Upřednio musi jednak nastąpić proces przyjęcia wartości, które następnie decydują o rozwoju w kierunku zdobywania charakteru (lub innych struktur: indywidualności czy temperamentu). Proces wychowawczy polegać tu będzie na nadaniu lub ustaleniu cechy wartości i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą (proces ten autor nazywa introcepcją wartości)⁸.

O wartościach w wychowaniu i ich urzeczywistnianiu pisze K. Ostrowska, formułując cel wychowania człowieka, który potrafi rozpoznać swoje zdolności i możliwości w sferze ustosunkowania się do siebie samego, innych ludzi, otaczającego świata, przyrody, kultury materialnej i duchowej oraz Transcendencji – Boga i wykorzystać swoje zdolności i możliwości do podejmowania odpowiedzialnych działań, które mają na celu realizację zadań związanych z wyborem stylu życia, podjęciem pracy na rzecz dobra osobistego i wspólnego oraz własnego rozwoju⁹. Na gruncie nowoczesnej koncepcji wychowania, zmierzającej ku uwyrażeniu wartości w szkole, przeprowadzone zostały badania sondażowe, w których 332 nauczycieli z terenów wiejskich i miejskich, odpowiadając na pytanie, jakie zasady i normy pragną przekazać wychowankom w procesie wychowania i nauczania, wskazało na: uczciwość, pracowitość, sumienność, wytrwałość w działaniu, postawy obywatelskie, samokontrolę, w mniejszym stopniu na samodzielność, ambicję, samokształcenie. Autorka badań konkludując wyniki pracy zaznaczyła, iż wartości (np. życzliwość, akceptacja wychowanka) wymieniane były sporadycznie lub w ogóle nie pojawiały się wśród postulowanych cech nauczyciela¹⁰. Umożliwienie wychowankom uczestniczenia w sytuacjach kształcących intelektualne rozpoznawanie wartości, ich nazywanie, przyjmowanie za swoje i realizowanie wydaje się być w obliczu niepokojących wyników badań z tego zakresu zagadnieniem prymarnym.

⁸ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 15-17.

⁹ K. Ostrowska, *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*, w: *Edukacja aksjologiczna*, red. K. Olbrycht, t. 4, Katowice 1999, s. 22.

¹⁰ I. Wagner, *Koncepcje wychowania ku nowoczesności*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1985, n. 8, s. 19, za: K. Ostrowska, *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*, dz. cyt., s. 24n.

Opisem i wyjaśnianiem zasad moralnych (przedmiot badań historii i psychologii moralności) zajmuje się zwany instancją rozstrzygnięć i powinności moralnych dział refleksji filozoficznej i naukowej: Etyka (gr. *ethiket* – charakter, zwyczaj)¹¹. Twórcą normatywnej etyki jest Sokrates (399 p. n. e.), prekursor filozofii człowieka. Moralność natomiast nie jest dziedziną życia społecznego (gospodarka, polityka, edukacja), lecz formą regulującą zachowania indywidualne i zbiorowe w tychże dziedzinach oraz stanowi obok prawa, obyczajów i zwyczajów mechanizm reglamentacji zachowań jednostkowych i zbiorowych. Etyka traktowana jest tu jako dyscyplina zajmująca się moralnością, a według Sokratesa intelektualne poznanie dobra moralnego (cnoty) zasadzającego się w afirmacji godności człowieka jest wystarczającym warunkiem dla urzeczywistniania dobra, gdyż godność podmiotu nie zezwala na podejmowanie działań moralnie nagannych: tak ważna jest świadomość moralna, co wyraża sokratesowski zwrot *Ghōti se auton* – poznaj samego siebie (parafrazując: poznaj w sobie powinność moralną)¹². W „Aksjologicznych podstawach edukacji” autorzy zwracają uwagę na jeszcze jeden, obok moralności i etyki, ważny dla naszych rozważań wątek: podział wartości służących wychowaniu. Są nimi wartości ostateczne (stany rzeczy, do których ludzie dążą: równość, braterstwo, wolność, wolny wybór, szczęście, zadowolenie, radość, szacunek, uznanie społeczne, prawdziwa przyjaźń, bliskie koleżeństwo, mądrość) i wartości instrumentalne (zachowania i cechy służące osiągnięciu tych rzeczy: ambitny, odpowiedzialny, zdolny, uczciwy). Wartości stricte wychowawcze to na przykład czynienie dobra w odniesieniu do transcendentnych wartości – Boga, godność człowieka, dojrzałość emocjonalna, intelektualna, tolerancja w obrębie naturalnych wartości oraz wartości obejmujące kontaktowość, jak utrzymanie więzów, koleżeństwo, pomoc, braterstwo wartości rodziny, środowiska i wspólnoty w świetle społeczno-etycznych wartości¹³.

Wartości – kategoria nauk pedagogicznych – są, zgodnie z opinią K. Denka, wyznacznikami zachowań i działań jednostkowych i grupowych, są regulatorami ludzkich dążeń i zachowań, w ich świetle ocenia się postępowanie własne i innych¹⁴. Autor ten sądzi także, iż wartości w edukacji szkolnej występują jako system norm rzutujący na poczynania nauczyciela i ucznia, gdyż podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie akceptują, a nawet identyfikują się z nimi (dlatego znajomość istoty wartości,

¹¹ Por. K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001.

¹² Por. tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Por. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994.

ich roli, jest konstytutywną cechą tych, co uczą i wychowują). K. Denek w związku z niepokojącymi wynikami sondażu diagnostycznego przeprowadzonego przez UAM, w którym wykazano, że nauczyciele szkół średnich i podstawowych (1048 osób) poziom wiedzy o wartościach mają niski, przestrzega przed dewiacją i patologią – jak brutalizacja życia, kryzys świadomości, zanik *sacrum*, eksponowanie *profanum* na czele z nauką, która przestaje być narzędziem, a staje się ideologią rozpowszechniania takich negatywnych wartości, jak chamstwo, pijaństwo, narkomania, kradzież, głupota, agresja, egoizm, lekomania, niewrażliwość na rzeczywiste piękno zawarte w przyrodzie i dziełach sztuki – przy niedocenianiu i braku uczenia wartości w edukacji szkolnej, życiu człowieka i społeczności. Istnieje ścisły związek między celami szkolnej edukacji a wartościami i zdobywaniem wiadomości, umiejętności; rozwijanie zdolności może rozpoczynać się od wartości, a chcąc je osiągnąć wytycza się cele edukacyjne i podejmuje adekwatne dla ich realizacji działania¹⁵.

Ujęcie wartości w świetle wychowania ma miejsce na gruncie filozofii uprawianej m.in. przez R. Ingardena, M. Schelera, D. Hildebranda. Słusznym wydaje się w tym miejscu przypomnienie najważniejszych z tego zakresu przesłanek autorstwa wspomnianych myślicieli. W stawianiu się człowiekiem R. Ingarden przypisywał rolę najwyższym wartościom: wizja człowieka jest bowiem taką, iż przekracza on siebie ku wartościom najwyższym, bezwzględny – np. wartości moralne realizując się jedynie w człowieku i jego czynach przekształcają człowieka wewnątrz jako realny byt¹⁶, a sam człowiek poznawczo uchwytuje wartości i reaguje na nie emocjonalnie (doświadczenie aksjologiczne – na uchwycone i przeżyte wartości w określony sposób człowiek odpowiada; nie tworzy on wartości, a jedynie tworzy warunki sprzyjające ich pojawieniu się)¹⁷. Wartości są niezbędne w pełnym rozwoju człowieka, ponieważ powinnością każdej osoby jest budowanie siebie i świata prawdziwie ludzkiego w oparciu o działania świadome, wolne, odpowiedzialne, prowadzące do realizacji pozytywnych wartości moralnych¹⁸.

M. Scheler rozważania o wychowaniu – przybliżaniu do rozwojowo pożądanego sposobu przeżywania wartości – wyraził w słowach: „Jest przede

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Por A. Półtawski, Wartości moralne a metafizyka i ontologia, „Kwartalnik Filozoficzny” 1996, z. 1 [w:] K. Olbrycht, Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, Katowice 2002, s. 126.

¹⁷ Por. A. Węgrzecki, O doświadczeniu aksjologicznym, w: W kręgu filozofii Romana Ingardena, red. W. Stróżewski, A. Węgrzecki, Warszawa-Kraków 1995, za: K. Olbrycht, Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, dz. cyt., s. 127.

¹⁸ K. Olbrycht, Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, dz. cyt., s. 128.

wszystkim jasne, że we wszystkich szczególnych kwestiach wglądu w wartości i poznawanie wartości [...] poprzedzające wgląd w wartości, chcenie i działanie stanowi główny powód wszelkich złudzeń dotyczących wartości, respektowanie różnych postaci ślepoty na wartości. Właśnie dlatego działanie i chcenie człowieka – jeśli ma on w ogóle osiągnąć wgląd w wartości (i znaleźć w nich postawę możliwego chcenia i działania) – musi być wpierw określone przez autorytet i wychowanie w taki sposób, aby znikły owe powody złudzeń jego wglądu w wartości. Człowiek musi wpierw uczyć się, mniej lub bardziej na ślepo, obiektywnie słusznie i dobrze chcieć i działać, zanim będzie mógł uzyskać wgląd w to, co dobre jako dobre, i będzie w stanie na podstawie owego wglądu chcieć tego, co dobre i urzeczywistniać to. Chociaż bowiem stwierdzenie Sokratesa, że ten, kto jasno pozna to, co dobre, będzie tego również pragnął i to czynił, pozostaje słuszne o tyle, o ile w pełni dobre postępowanie obejmuje nie tylko obiektywną dobroć tego, co chciane, ale również oczywisty wgląd w jego obiektywnie ugruntowane pierwszeństwo w aspekcie wartości jako tego, co każdorazowo «najlepsze» – to nie mniej ważne jest to, że uzyskanie subiektywnego uzdolnienia do tego wglądu wiąże się ze swej strony z usunięciem powodów występowania w owym wglądzie złudzeń, a są nimi przede wszystkim sposób życia, polegający na obiektywnie złym chceniu i działaniu, które stało się przyzwyczajeniem. Opaczne, zawsze jakoś wcześniejsze, praktyczne sposoby życia są zawsze tym, co sprowadza naszą świadomość wartości i ich rangi do poziomu, na którym znajdują się same te sposoby życia, i co właśnie głównie prowadzi nas do ślepoty na wartości albo do złudzeń, co do wartości¹⁹. Wartość wychowania polegałaby zatem na towarzyszeniu wychowankowi – kroczeniu obok niego, razem z nim i byciu zawsze gotowym na udzielenie mu w jego drodze pomocy.

Według myśli D. von Hildebranda realizacja wartości etycznych (moralnych) decyduje o stawianiu się człowiekiem (decyduje o wartości moralnej człowieka), a jedynie ten, który rozumie, iż są rzeczy i sprawy same w sobie mające znaczenie, same w sobie piękne i dobre, jest zdolny do usłyszenia wzniesłego wołania, jakie płynie ku niemu od wartości, wezwania, by kierował się ich żądaniami i poddawał się ich prawom – taki potrafi urzeczywistniać wokół siebie i w sobie wartości moralne²⁰. Wśród postaw, jakie czło-

¹⁹ M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy – O istocie filozofii i moralnym warunku poznania filozoficznego*, Warszawa 1987, za: K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, dz. cyt., s. 133n.

²⁰ D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, w: *Wobec wartości*, D. von Hildebrand, J. Kłoczowski OP, J. Paściak OP, J. Tischner, Poznań 1982, s. 13 za: K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, dz. cyt., s. 137.

wiek przyjmuje wobec wartości, a które to postawy pozostają w ścisłym związku z podejmowaną przez osobę realizacją wartości moralnej, Hildebrand wyróżnia: prawość (polega na odpowiadaniu na wartość tkwiącą w tym, co istnieje, i gotowości uznania i podporządkowania się temu, co wyższe od naszego pożądanego i upodobania), wierność (oznacza wytrwałość i niezmienną w odpowiadaniu na raz uchwycone wartości – fundament rozwoju duchowego i idącego za nim samowychowania), poczucie odpowiedzialności (czyli postawa głębokiej świadomości moralnej, wnikliwego namysłu nad wartością, wobec której człowiek staje oraz nad jej wymaganiami, jest gotowością podporządkowania się tym wymaganiom), poszanowanie prawdy (odnosi się do unikania kłamstwa; rodzajami kłamstwa są: jawne okłamywanie drugiego człowieka, zakłamywanie siebie ze względu na lęk przed prawdą i konsekwencjami jej przyjęcia oraz życie w fałszu, rezygnacja z prawdy na rzecz fikcji, co jest postawą najgroźniejszą dla rozwoju duchowego), i dobroć (wiąże się z siłą, determinacją trwania przy wartościach, z traktowaniem swego życia z należąca mu powagą). Otwierający perspektywy działaniom wychowawczym pogląd tego filozofa dotyczy konieczności wykazywania przez osobę woli bycia dobrym, czyli takie wspomaganie rozwoju człowieka, by w sposób wolny chciał być dobry²¹.

Interpretując wychowanie, jego cele i zadania, a przede wszystkim obecne w teorii i praktyce wychowania wartości, nie sposób nie sięgnąć do tekstu W. Cichonia, który przedmiotem rozważań uczynił interesujące nas zagadnienia. Autor ten uważa, iż teoria wychowania powinna opierać się nie tylko na wiedzy o człowieku, lecz też na wiedzy o wartościach, gdyż są one tym, w imię czego wychowawca winien podejmować swą działalność, i tym, co stara się on kształtować w wychowanku. Wartości rodzą rozterki i konflikty, ale umożliwiają też ich przezwyciężanie, stanowią podstawowe umiejętności życia pełnego i twórczego, a w zdobyciu tych umiejętności powinien pomóc kierujący się światem wartości w kształtowaniu osobowości wychowanków nauczyciel²².

Według Cichonia wartości moralne domagają się wolności decyzji i czynów człowieka. Wolność, o której mowa, musi obejmować wewnętrzną dziedzinę człowieka: decyzje, wolę, intencje, zamiary, oraz zewnętrzną: czyny, postępowanie, działania. Wartości powinny być realizowane świadomie (świadomość siebie, intencji, działań) przy jednoczesnej znajomości samych wartości. Odpowiedzialność za świadome i wolne realizowanie wartości powinien rozbudzać w człowieku wychowawca, kształtując odpowiednie dyspozycje charakterologiczne, wrażliwość sumienia, samokryty-

²¹ Tamże, s. 137-139.

²² W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980 (por. wstęp).

czyż moralny, wiedzę o wartościach, dążność do urzeczywistniania wartości²³. Wychowanie, zdaniem W. Cichonia, jest procesem realizowania wartości, zwłaszcza wartości moralnych, które przejawiają się w treściach (tu obecność wartości jest konieczna), metodach (niestety metody mogą być złe, ograniczając wychowanie moralne i „usypiając” krytycyzm, lub dobre, prawidłowe, rozwijając zalety moralne) i celach (mogą wprost urzeczywistniać jakieś wartości lub pośrednio, np. kształtowanie postawy szlachetności lub postawy obywatelskiej – patriotyzm) procesu wychowawczego.

Wychowanie winno pomóc w stawaniu się człowiekiem, usprawnić urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa, pomóc w wyborach pozytywnych wartości, umożliwić spełnienie swej roli wobec innych ludzi poprzez ekspozowanie wartości na wykładach teoretycznych, we wskazaniu istnienia wartości w przyjmowanych ideałach wychowawczych i w bezpośrednim kontakcie ze światem wartości (rozmowa o moralnych konfliktach, pomoc w decyzjach). Formułując ideał wychowawczy natomiast, konieczny jest wgląd w aksjologiczną, ludzką naturę, który to wgląd powinien ukazać wartości, jakie należy kształtować i rozwijać oraz wiedzę pedagogiczną o wychowawczych działaniach²⁴.

Wychowaniem do wartości określa K. Olbrycht²⁵ wychowanie osoby zmierzające do urzeczywistniania siebie w poszukiwaniu prawdy, zwłaszcza prawdy o dobru, dążenia do dobra zgodnie z odkrytą prawdą o nim i w kontemplowaniu odkrytego piękna. Drogi te (doskonalenia siebie), realizowania siebie jako osoby muszą uwzględniać jej naturę, w którą wpisane są rozumność i wolność, a wolność poddana rozumności jest podstawą odpowiedzialności. Zdaniem autorki, jeśli prawda, dobro i piękno urzeczywistniane są w świetle odpowiedzialności za dobro osoby, ze względu na dobro osoby, wiążą się bezpośrednio z wychowaniem do wartości. Wychowanie do wartości jest działaniem bezpośrednio lub pośrednio zorientowanym na kształtowanie określonej postawy wobec wartości, ich systemu, a tym samym do wybranych wartości.

Zadania wychowania człowieka jako osoby zostały przez K. Olbrycht w jednej z prac²⁶ ujęte w punktach. Zostaną one teraz pokrótce omówione. Pierwszym zadaniem, w przekonaniu autorki, jest umożliwienie wychowankom poznania koncepcji człowieka jako osoby, sposobów jego doskonalenia się przez urzeczywistnianie dobra w sobie dzięki poszukiwaniu prawdy, dążeniu do dobra (własnego i wspólnego – czyli we wspólnie-

²³ Tamże (por. podrozdział 5 rozdziału III).

²⁴ Tamże (por. podrozdział 2 rozdziału V, oraz r. VII).

²⁵ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, dz. cyt., s. 188.

²⁶ Por. tamże, s. 189-196.

cie z innymi ludźmi), odkrywaniu i kontemplowaniu piękna (ważnym jest tu także zapoznawanie z nazwami i treścią pojęć należących do pola wartości poznawczych, moralnych i estetycznych). Prawda o osobie jest również prawdą o takich jej relacjach z innymi, które są godne osób i pozwalają im budować siebie w procesie realizacji dobra wspólnego – od koleżeństwa we współpracy, przez przyjaźń, do miłości jako najpełniejszej formy afirmacji osoby.

Pogłębianie w wychowaniu świadomości „bycia osobą”, której przysługuje bezwarunkowa godność, to drugie zadanie, które według autorki powinno objąć zrozumienie siebie jako istoty cielesno-psychiczno-duchowej, która może każdą swą decyzją budować w sobie dobro – budować siebie jako osobę. Tożsamość istoty skierowana jest tu na przekraczanie swej skłonności do zaspokajania potrzeby przyjemności, tym samym: przekraczania siebie w stronę wartości najwyższych (ten wymiar tożsamości osobowej opiera się na powinności doskonalenia siebie, odpowiedzialności za urzeczywistnianie tej wartości, przyjęcia w pewnym sensie zobowiązania, że życie będzie ukierunkowane na czynienie dobra i unikanie zła). Innym wymiarem tożsamości osobowej jest rozumienie siebie jako istoty spełniającej się w relacji z drugim, z innymi, w afirmowaniu w każdym z nich jego ludzkiej, najwyższej, niepowtarzalnej wartości – ma to miejsce zwłaszcza w rodzinie. Tożsamość osobowa obejmuje również tożsamość kulturową na wszystkich poziomach szerszych wspólnot społecznych, w których człowiek uczestniczy: regionalnych, narodowych, kontynentalnych, religijnych, państwowych, zawodowych – każdy z tych kręgów kultury, w których człowiek się znalazł, buduje swoiste systemy wartości, powstaje wokół swoistego „dobra wspólnego” i jest polem wolnego i rozumnego wyboru wartości, które mogą osobę wzbogacać, stwarzając jej różne możliwości doskonalenia siebie, uświadamiając problemy z tym procesem związane, dostarczając przykładów i wzorców realizacji człowieczeństwa przez ludzi różnych w swej sytuacji wewnętrznej – osobowościowej, a także zewnętrznej – kulturowo-cywilizacyjnej.

Kolejne zadanie to kształcenie charakteru, które wymaga ćwiczenia woli w połączeniu z uświadamianiem sensu tej sprawności oraz kształcenie uczuć, szczególnie uczuć wyższych, polegające na poddawaniu emocji kontroli intelektualnej, czyli prowadzone od dzieciństwa celowe nasycanie waleńcją (wartościowością) zarówno określonych zjawisk, które spostrzega dziecko, jak i zachowań adekwatnych do wartości danej rzeczy, sytuacji, zjawiska oraz do właściwego odpowiadania na wartości.

Budzenie potrzeby i uczenie kontemplacji – zadanie, które wymaga tworzenia warunków i dostarczania wzorców sprzyjających podejmowaniu prób tego rodzaju kontaktu ze światem (uczenie przebywania w ciszy, kon-

centracji na wybranym obiekcie, dłuższej obserwacji motywowanej inaczej niż tylko doraźną potrzebą i przewidywaną przydatnością, ukazywania przykładów podziwu czy zachwyty jako reakcji wyłaniających się w toku skupionego kontaktu ze światem, nawet gdy jest to kontakt tylko wąski, z fragmentem rzeczywistości).

Ostatnim zadaniem wychowawczym, wyróżnionym przez autorkę, jest kształcenie postaw wobec innych oraz wobec ich grup traktowanych w sposób osobowy, co wymaga kontaktu z drugim, uczestnictwa we wspólnotcie. Relacja wychowawcy z wychowankiem winna opierać się na wzajemnym szacunku i uznaniu, że w relacji tej wyraźny jest przedmiot, nad którym pracują obie strony. Wszystkie wymienione zadania wychowania człowieka jako osoby zorientowane są na osiągnięcie poziomu dojrzałości osobowej.

M. Tyszkowa, pisząc o wychowaniu do wartości wyjaśnia mechanizmy przyswajania i tworzenia wartości, wskazując na zasadniczą rolę m.in. rówieśników w przekazywaniu wartości. Oto fragment wypowiedzi, dotyczący interesującej nas kwestii: „W toku opanowywania systemów symbolicznych oraz dzięki operowaniu znakami i symbolami możliwy staje się przekaz kulturowy, tzn. przekaz tych znaczeń, sensów, przeżyć, poglądów, ocen i wartości, które stanowią treść kultury symbolicznej w toku procesów socjalizacji i wychowania. Przekaz ów dokonuje się od najwcześniejszych okresów życia jednostki w kontekście interakcji społecznej i procesów wzajemnego komunikowania. Podstawową rolę odgrywają tu kontakty dziecka z osobami znaczącymi: rodzicami, wychowawcami lub darzonymi uznaniem rówieśnikami. To oni w sposób naturalny prezentują dziecku przedmioty będące wytworami kultury, uczą je nazywać i posługiwać się nimi, wprowadzają dziecko w świat mitów, wierzeń i wyobrażeń o świecie, w rejon symbolicznej wizji świata – religijnej, literackiej, artystycznej, a następnie historycznej i naukowej; przekazują mu standardy i kryteria oceny zjawisk oraz przekonania o tym, co wartościowe, dobre, piękne, słowem – własne wartości i ideały”²⁷.

Jednym z psychicznych mechanizmów wychowania do wartości, który warto przywołać w kontekście realizacji zadań wychowawczych, jest modelowanie²⁸. W swych efektach zależy ono od cech modelu i cech uczącego się oraz zachodzących między nimi relacji. Spośród najważniejszych cech warunkujących bycie modelem (np. jest nim konkretna osoba lub jej wyobra-

²⁷ M. Tyszkowa, Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki, w: Psychologia rozwoju człowieka, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, t. 1, Warszawa 1996, s. 115, za: K. Olbrycht, Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, dz. cyt., s. 73.

²⁸ Por. A. Bandura, Principles of Behavior Modification, New York 1969, w: K. Olbrycht, Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, dz. cyt., s. 75.

żenie) wymienić można: powodzenie, atrakcyjność, prestiż społeczny, popularność społeczną, reprezentowanie większości, a po stronie uczącego się ważna jest podatność na oddziaływanie innych, poczucie zależności, silna motywacja do upodobnienia się do modelu. W relacji modelu i imitatora modelowania sprzyjają silne związki uczuciowe oraz zależność osoby uczącej się od modelu.

Dziedzictwem Greków jest idea wychowawcza, która istotę wychowania upatruje w kształceniu rozumianym jako nadawanie formy ciału i duszy, umysłowi i charakterowi, a zarazem dążenie do doskonałości w każdej z tych sfer, czyli do kalokagatii – jedności piękna i dobra (w realizacji tego celu pomocna była edukacja, kultura, cywilizacja, organizacja życia społecznego, tradycja – wszystko to przeniknięte wiecznymi ideami prawdy, dobra i piękna). Grecy za człowieka „wychowanego” uważali osobę rozwijającą w sobie różnorakie cnoty, głównie moralne, gwarantujące podnoszenie doskonałości własnej i społeczeństwa²⁹. Podstawą współcześnie zinterpretowanej paidei jest personalizm, gdzie istotę człowieczeństwa postrzega się w osobowej godności oraz wynikających z niej właściwościach i powinnościach człowieka, jego rozwoju – w realizowaniu prawdy, dobra i piękna jako wartości osobowych, w spełnianiu siebie przez osobowe uczestnictwo w życiu społecznym, afirmowanie osoby znajdujące wyraz w miłości³⁰.

Pośród istotnych dla wychowania wartości nierzadko wymienia się prawdę (prawdę o świecie, człowieku, jego dobru), która jest głównym przesłaniem ogólnie pojętego kształcenia. Zgodnie z tą prawdą powinnością jest realizowanie prawdziwego dobra, przede wszystkim etycznego, a tym samym urzeczywistnianie i kontemplowanie piękna. W związku z dobrem ujawnia się piękno – przysługuje ono każdemu czynowi dobremu, jest dobrem przynoszącym zadowolenie³¹.

Konkluzją artykułu o celach, wartościach w wychowaniu uczynimy wypowiedź S. Hessena, który zajął określone stanowisko wobec karności, wolności, osobowości, traktowanych jako cel moralnego wychowania. Autor ten pisze: „możemy teraz określić zadanie wychowania moralnego. Sprowadza się ono do rozwinięcia w człowieku wolności. Wychowanie moralne znajduje kres w ukształtowaniu osobowości w człowieku lub, co na jedno wychodzi, w rozwoju jego indywidualności. Ale ponieważ wolność i osobowość stanowią nie gotowe dane, lecz nigdy w pełni nie urzeczywistnione zadania, więc i wychowanie moralne nie może się skończyć w oznaczonym okresie życia człowieka, lecz trwając przez całe życie może być tylko przerwane gwałtem

²⁹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, dz. cyt., s. 17.

³⁰ Tamże, s. 35.

³¹ Tamże, s. 18.

z chwilą jego śmierci. Od urodzenia człowiek ma tylko temperament, lecz nie ma jeszcze charakteru i osobowości. Można go upodobnić do namagnesowanej strzałki, umieszczonej w polu elektromagnetycznym i pokornie odzywającej się swymi nieprzerwanymi wahaniami – na najdrobniejsze bodźce otaczającego środowiska. W jego własnej niestałości, w jego wewnętrznej niewoli, w jego przyrodzonej bezosobowości tkwi podstawa tego przymusu, któremu nieuniknienie z natury swej podlega i które we wczesnym wieku przejawia się ze szczególną siłą do naśladownictwa. Zadanie wychowania moralnego polega na tym, żeby usunąć przymus, któremu podlega dziecko. W tym tkwi głęboka prawda ideału swobodnego wychowania. Usunąć przymusu jednak nie można drogą czysto zewnętrznego zniesienia go. Usunąć przymus to przede wszystkim przekuć temperament dziecka na osobowość, wychować w nim wewnętrzną siłę wolności. Dokonać można tego tylko przez postawienie osobowości ponadosobowych celów, gdyż w twórczym do nich dążeniu rośnie jego stała siła. Wówczas namagnesowana strzałka temperamentu ludzkiego, powstrzymywana w określonym kierunku przez magnes zasady ponadosobowej, nie będzie już odpowiadała na zwykłe poruszenia środowiska. Wówczas w miarę talentu przyrodzonego będzie się wykuwała³² indywidualność ludzka, zwana na swych szczytach geniuszem człowieka³².

**Jan Czechowski: Upbringing (education) –
the basic task of the family; values and educational goals**

To be successful in education, it is essential to define and deeply reflect over the goal and values that we wish to implement in our families to shape the young generation. The preciseness in the selection of the direction in which children and young people are to be formed has its beginning in the deep reflection over, or deep knowledge of, the values and goals attributed to education. Seemingly, it is important that problems of theology of education are taken up as frequently as possible. The basic themes examined in this paper are: the general concept of upbringing and education; society as an environment of cultural work (this is where a living relation of generations, those past but still living in the works preserved by history, and those yet to be born but already conceived in those cultural questions, creational undertakings that have been posed but not yet solved by the current generation, the environment which is entered by man after leaving school); the concept of value and goal in the aspect of human development, definite examples of principles and norms that ought to be transmitted in families; cultural development of man; correlation of values and personality; culture and human character, ethics as an instance of moral decisions and duties; strictly educational values; moral education.

³² S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, dz. cyt., s. 124.