

# Joanna Karczewska

---

## Aksjologia okresu dwudziestolecia międzywojennego źródłem inspirującym wychowanie człowieka

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 15, 63-76

---

2005

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Joanna Karczewska

## AKSJOLOGIA OKRESU DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO ŹRÓDŁEM INSPIRUJĄCYM WYCHOWANIE CZŁOWIEKA

*Wartość każdego człowieka  
nadaje wartość ludzkości<sup>1</sup>*

L. Jeleńska

### 1. Rozwój nauk pedagogicznych w Europie w latach 1918–1939. Warunki społeczno-polityczne

Po I wojnie światowej na terenie Europy kształtują się nowe układy społeczne i polityczne. Nacjonalizm tworzy „wychowawcze” państwo faszystowskie, komunizm – socjalistyczny związek państw radzieckich, ustrój kapitalistyczny rodzi demokrację. Zasadnicze formy organizacji ówczesnych państw tworzą więc znacznie różniące się ustroje, z jednej strony – totalitarne, a z drugiej – demokratyczne.

Ustrój totalitarny za naczelną zasadę przyjmuje „dobro grupy, narodu i państwa oraz interes rządzącej partii politycznej”<sup>2</sup>, której muszą być podporządkowani zarówno ludzie, jak i ich dzieła. Ekspansjonizm rządów totalitarnych występuje w wielu sferach życia, a zwłaszcza w dziedzinie światopoglądu i kultury. W duchu ideologii partyjnej dzieci i młodzież poddaje się tresurze, w której nie liczy się indywidualizm, lecz skolektywizowany członek partii, narodu i państwa.

<sup>1</sup> L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 144.

<sup>2</sup> S. Możdżeń, *Zarys historii wychowania (1918–1939)*, cz. 3, Kielce 1995, s. 5.

Demokracja natomiast kieruje się dobrem jednostki, co stanowi źródło postępu społecznego i dobrobytu. Wszystkim obywatelom zapewnia równe prawa oraz możliwość partycypacji w zarządzaniu państwem. Przestrzegane są w pełni prawa człowieka. Występuje tu szeroko zakrojona swoboda badań i twórczości naukowej, a także dostęp do dotychczasowych osiągnięć. W związku z tym powstaje konieczność kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach różnych szczebli i kierunków. Zwraca się też uwagę na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów pochodzących z uboższych rodzin<sup>3</sup>.

Demokracja dąży do harmonizacji każdego wychowanka ze społeczeństwem, do poszanowania jego osobistej godności, a zarazem oparcia stosunków międzyludzkich na wzajemnym współdziałaniu, poczuciu wolności, a także karności oraz przestrzeganiu praw i obowiązków. Założenia te stanowią zasady i cele systemu edukacji dążącego do pełni rozwoju osobowości wychowanka w dziedzinie jego uspołecznienia i twórczości.

Na teorię wychowania dwudziestolecia międzywojennego, oprócz czynników ustrojowych, miały też wpływ stosunki gospodarcze panujące w kapitalizmie. Technizacja przemysłu powoduje zwiększenie produkcji. Rosnące bezrobocie prowadzi do zubożenia. Znacznie spada konsumpcja. Rodzą się konflikty interesów pomiędzy kapitalistami a ludźmi pracy. W tych warunkach powstaje i rozszerza się ruch społeczno-katolicki, który poprzez treści zawarte w encyklice Piusa XI „*Quadragesimo anno*” (1931) zwraca uwagę na konieczność wyzwolenia proletariatu drogą jego uwłaszczenia. Postuluje również utworzenie ustroju samorządu społeczno-gospodarczego opartego o zasadę pomocniczości, sprawiedliwości i miłości społecznej. Jednocześnie dąży do chrystianizacji całego świata<sup>4</sup>.

Równoległe do zagadnień społecznych rozwijała się nowożytna myśl pedagogiczna. Postulowała ona wychowanie „nowego człowieka”. Wspiera ją w tym okresie rozwój nauk, szczególnie biologicznych (genetyka) i psychologicznych, zapoczątkowany przed I wojną światową. Powstają wówczas m.in.: psychoanaliza, psychologia postaci i behawioryzm. Psychoanaliza zwraca uwagę pedagogów na wpływ nieświadomych lub podświadomych mechanizmów na zachowanie człowieka<sup>5</sup>. Psychologia postaci ujmuje ludzkie życie w pewne całości o specyficznych cechach, niezależnych od ich elementów składowych<sup>6</sup>. Behawioryzm natomiast bada wszelkie zachowania osób możliwe do obserwacji w różnych sytuacjach życiowych<sup>7</sup>. Kierunki te pozwalają na pogłębienie znajomości natury wychowanka oraz na zrozumienie jego indywidualności.

Natomiast w tworzeniu ideałów i celów edukacyjnych ważną rolę odgrywa filozofia i religia. Największy wpływ na pedagogikę ma pragmatyzm m.in. J. Deweya

---

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 78.

<sup>5</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 232.

<sup>6</sup> Tamże, s. 234.

<sup>7</sup> Tamże, s. 31.

(1859–1952) i personalizm W. Sterna (1871–1938). Większość krajów europejskich swoje systemy wychowawcze opiera na wartościach mających źródło w chrześcijaństwie<sup>8</sup>, m.in. o. J. Woronieckiego (1874–1949), F. W. Foerстера (1869–1966).

Niezwykle „zawile, złożone i trudne”<sup>9</sup> zagadnienie wychowania okresu międzywojennego wyznacza kilka dominujących kierunków, takich jak: socjologizm i personalizm pedagogiczny oraz pedagogika kultury. Spośród nich należy wyłonić rodzącą się wówczas aksjologię pedagogiczną<sup>10</sup> (pedagogikę wartości) opartą na filozoficznej teorii wartości.

## 2. Aksjologia pedagogiczna, jej znaczenie w procesie wychowania człowieka

Wartość jest fundamentalnym pojęciem wielu nauk. Przed pojawieniem się w pedagogice występuje w ekonomii, której przedstawiciele nadają wartości relatywny charakter, gdyż zależna jest od potrzeb, popytu i podaży. Jeszcze wcześniej owo pojęcie spotkać można w socjologii. Nauka ta dzieli wartości na materialne i idealne (prawda, dobro, piękno i świętość), wskazując na ich priorytetowe znaczenie w organizacji życia społecznego i w tworzeniu więzi międzyludzkich<sup>11</sup>. Pomimo że człowiek przemija – wartości wpływają na ciągłość i nieustanny rozwój społeczeństwa. Stanowią bowiem oparcie dla zasad systemu wychowania, którego twórcy za ważny środek budowania świata wartości powinni uznać właściwie opracowane programy edukacyjne. Treści w nich zawarte muszą prezentować naczelne zadanie, które stanowi podporządkowanie najwyższym wartościom zarówno ludzkiego postępowania, jak i wszelkich wytworów każdego człowieka. Ma to spowodować zbliżenie go do wzoru doskonałości, do absolutu<sup>12</sup>.

Aksjologia [gr. *áksios* – cenny, godny; *logos* – słowo, nauka] w ścisłym sensie stanowi teorię, „której przedmiotem są wartości, ich istota (czyli natura), analiza wzajemnych powiązań między nimi, uporządkowań, tj. hierarchii kryteriów wartościowania, poznawania i badania wartości”<sup>13</sup>.

Aksjologia pedagogiczna natomiast zajmuje się „wartościami w socjalizacji i wychowaniu człowieka, dostarczając przesłanek teoretycznych do oddziaływań pedagogicznych czy formułowania treści i programów wychowania. Wyróżnia się dwie podstawowe płaszczyzny badań aksjologicznych w pedagogice: 1) teoretyczną, w ramach której bada się ogólną naturę wartości, możliwości ich poznania i definiowa-

<sup>8</sup> Por. S. Możdżeń, *Zarys*, s. 5–6.

<sup>9</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 13.

<sup>10</sup> L. Chmaj „kierunek aksjologiczny” umieszcza w ramach pedagogiki kultury, tamże, s. 342.

<sup>11</sup> S. Kunowski, *Introcepcja wartości jako czynnik procesu wychowawczego* (mps, b.r.), s. 137–138.

<sup>12</sup> H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 248–252.

<sup>13</sup> L. Pytka, *Aksjologia pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 67.

nia, ich genezę i status ontyczny; 2) postulatywną, odnoszącą się do prób ustalenia taksonomii wartości, ich klasyfikacji, a także kryteriów i reguł wartościowania”<sup>14</sup>.

Aksjologia pedagogiczna jako teoria wartości i wartościowania wspomaga ogólną teorię wychowania we wdrażaniu określonych wartości, czyli ideałów („standardów aksjologicznych”), z których wyprowadza się nadrzędne i etapowe cele edukacyjne. Założenia aksjologiczne mogą być jawne lub ukryte. Wynikają one z określonej wizji człowieka i społeczeństwa, tzn. z kulturowej antropologii filozoficznej preferowanej w określonym miejscu i czasie<sup>15</sup>.

Współczesne raporty edukacyjne „postulują wysunięcie na pierwszy plan kształcenie systemu wartości”<sup>16</sup> zarówno u wychowanków, jak ich rodziców i nauczycieli. Pamiętać należy, że oni wszyscy stanowią niczym nie zastąpioną wartość procesu wychowania. Jednak wartością najwyższą jest tu dobro wychowanka, które wszyscy wychowujący realizują poprzez tworzenie warunków i sytuacji pobudzających jego wszechstronny rozwój<sup>17</sup> ze szczególnym uwzględnieniem sfery moralnej.

### 3. Poglądy Maxa Schelera jako źródło aksjologii pedagogicznej

Bezpośrednim źródłem wartości w pedagogice jest filozofia. Główną rolę odgrywa tu niemiecki filozof Max Scheler<sup>18</sup>, zaliczany do wielkich myślicieli i twórców kultury duchowej XX wieku. Jego idee wciąż wpływają na dorobek myśli naukowej w zakresie: fenomenologii, epistemologii, antropologii filozoficznej, filozofii moralnej oraz teorii wartości.

Stosując w swojej etyce elementy fenomenologii E. Husserla, urzeczywistnia postulowane przez niego materialne poznanie a’ priori. Polemizuje natomiast z etyką Kanta, jej formalizmem, racjonalizmem i subiektywizmem. Scheler wykazuje, że poglądy te oparte są na wartościach podmiotowych, stworzonych przez człowieka podążającego za głosem imperatywu kategorycznego<sup>19</sup>. Pragnie udowodnić, że istnieje aprio-

<sup>14</sup> B. Milerski, B. Śliwowski (red.), *Leksykon – pedagogika*, Warszawa 2000, s. 11–12.

<sup>15</sup> L. Pytka, *Aksjologia*, s. 67–68.

<sup>16</sup> C. Banach, *Nauczyciel wobec wyzwań i zadań reformy edukacji*, w: R. Porzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003, s. 13.

<sup>17</sup> H. Rowid, *Podstawy*, s. 255.

<sup>18</sup> Max Scheler (1874–1928) studiował filozofię na uniwersytecie w Jenie, gdzie w 1902 r. uzyskał habilitację. W tym okresie wpływ na jego poglądy wywarł idealizm R. Euckena, przyjmujący pełną autonomię życia duchowego. W latach 1907–1910 prowadził wykłady na uniwersytecie monachijskim. Współpracował tu ze zwolennikami fenomenologii Husserla, wpływając na dalszy jej rozwój. Jako pierwszy stosował metody oglądu ejdetycznego w rozważaniach aksjologicznych. W roku 1919 objął katedrę filozofii na nowo założonym uniwersytecie w Kolonii. W swoich dziełach (m.in. *Resentyment a moralność*, 1912; *Formalizm w etyce i materialna etyka wartości*, 1923) podejmował problem ogólnej istoty wartości. Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Scheler a filozofia wartości*, w: M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1977, s. 6–7.

<sup>19</sup> M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1977, s. 157.

ryczny świat wartości przedmiotowych, który poznać może jedynie uczucie. Swoje stanowisko formułuje jako intuitywizm emocjonalny i aprioryzm moralny<sup>20</sup>.

Autor wyróżnia dwa poziomy subiektywnego odbierania wartości. Pierwszym jest poziom intuicji emocjonalnej, czyli sądów bezpośredniej naoczności, drugim natomiast – poziom sądów wartościujących, tzn. myślowego określenia stanu realizacji wartości w danej rzeczywistości. Filozof ten twierdzi również, że fundamentem oceny (zawsze niesamodzielnej) jest bezpośrednio przeżycie wartości<sup>21</sup>. Aksjologiczna świadomość człowieka nie ma charakteru tylko wewnętrznego, immanentnego doznania. Jest ona skierowana na zewnątrz, poza podmiot, w stronę niezależnych od jaźni obiektywnych jakości. Obiektywizujący i poznawczy charakter świadomości aksjologicznej człowieka stanowi, zdaniem Schelera, jedność<sup>22</sup>. Według niego wartości nie są abstrakcją myślową. Są one zawsze prawdziwe i rzeczywiste. Istnieją w sposób konkretny i realny, a także autonomiczny poza przedmiotami, w których tkwią. Nigdy natomiast nie występują w oderwaniu od swych podmiotów. Stanowią one jakości materialne, „które znajdują się we wzajemnym hierarchicznym stosunku i przyjmują stopniowanie”<sup>23</sup>. Jakości tych nie można zdefiniować. Przenikają one rzecz, nadając jej pewien charakter. Pozwala to na stwierdzenie, czym dany przedmiot jest i umieszczenie go w odpowiednim miejscu hierarchicznego układu.

W ukazanej przez M. Schelera klasyfikacji najniżej (1) widnieją wartości zmysłowo-zewnętrzne („przyjemne – nieprzyjemne”). Ujmowane są przez zmysły, wywołują rozkosz lub ból<sup>24</sup>. Związane są z życiem organicznym człowieka, z jego rozwojem i istnieniem. Pomimo swej nietrwałości i podzielności, pociągają ku sobie. Ich nietrwałość wiąże się z ograniczeniem czasowym i przestrzennym. Podzielność autor łączy z faktem korzystania z wartości tego rodzaju przez wiele osób. Stanowią one, zdaniem Schelera, powód konfliktów międzyludzkich, gdyż dostępne są wszystkim, lecz nie wszyscy mogą lub potrafią je zdobyć.

Wyżej autor umieszcza (2) wartości witalne<sup>25</sup> („szlachetne – pospolite”). Mają one swoje źródło w życiu ludzkim. Od nich pochodzą takie wartości, jak: dobrobyt i pomysłność, młodość lub starość, rozwijające się lub zanikające życie człowieka.

Jeszcze wyższe są (3) wartości duchowe. Scheler odłącza je od życia biologicznego i od sfery materialnej. Składają się na nie: a) wartości estetyczne określone mianem „piękny – brzydki”; autor odnosi je tylko do rzeczy; mogą one być nierealne i występować np. w formie obrazów; b) wartości społeczne („sprawiedliwe – niesprawiedliwe”) nie są zależne od państwa, jednak zdarza się, że stanowią o prawnym porządku obowiązującym w danej społeczności<sup>26</sup>; c) wartości „czystego pozna-

<sup>20</sup> S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 106–107.

<sup>21</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Scheler a filozofia*, s. 13.

<sup>22</sup> Tamże, s. 14.

<sup>23</sup> S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 107.

<sup>24</sup> M. Scheler, *Resentiment*, s. 98.

<sup>25</sup> Tamże, s. 211.

<sup>26</sup> Tamże, s. 192.

nia” – ważne źródło wielu wartości naukowych; d) wartości etyczne nie przysługujące rzeczom; ich podmiotem jest cała ludzka osoba, a nie tylko jej wola; e) techniczne narzędzia wartości duchowych, czyli wartości kulturalne<sup>27</sup>. Należą do nich dzieła sztuki, a także wszystkie instytucje nauki i kultury oraz ustawodawstwo. (4) Wartości religijne („święte”) są dla Schelera wartościami najwyższymi<sup>28</sup>. Autor wiąże je z podmiotami i z przedmiotami sakralnymi poświęconymi Absolutowi – „Duchowi osobowemu”. Wywołują one np. wiarę lub niewiarę, cześć, szczęście lub rozpacz.

Wszystkie wartości duchowe i religijne mogą być zarówno jednostkowe, jak i ogólne. Tylko osoba może je indywidualnie przeżywać, jednak korzystanie z nich pozwala innym ludziom na to samo. Scheler mówi też, że wartości duchowe są niepodzielne, nie wyczerpują się. Nigdy nie ulegają zniszczeniu lub zanikowi<sup>29</sup>.

Autor twierdzi, iż poznanie rzeczywistości odbywa się za pomocą uczuć i intelektu. Jednakże uczucie stanowi podstawę wszelkich świadomych aktów ludzkich, m.in.: poznania rozumowego, pamięci, spostrzeżeń, wyobraźni. Jeżeli uczucie jest pełne, niczym nie hamowane, wówczas poznanie wartości oraz sądy o nich są również pełne i właściwe.

Do uczuć, które zdolne są poznać wartości, Scheler zalicza: a) czysto zmysłowe stany uczuciowe (np. uczucie bólu fizycznego); są one stanami, a nie aktami, więc nie kierują się bezpośrednio w stronę przedmiotów; b) uczucia „czegoś”, czyli „świadomość pewnej treści”, która je wywołuje i zawiera się w nich; c) poznawcze, intencjonalne uczucia obejmujące wartości estetyczne, etyczne i naukowe; d) intuicyjne uczucia uznania lub odrzucenia wybranych wartości, ich stopniowanie oraz uznanie wzajemnego stosunku i zależności; e) uczucia szczytowe, czyli akty miłości i nienawiści o intencjonalnym charakterze<sup>30</sup>.

Uczuciom zmysłowym Scheler podporządkowuje wartości zmysłowo-zewnętrzne, uczuciom „czegoś” – wartości witalne. Wartości duchowe łączy z uczuciami poznawczymi, religijne natomiast z uczuciami miłości i nienawiści. Specjalny rodzaj uczuć („bez przydziału”) stanowią uczucia intuicyjne stopni i związków wartości<sup>31</sup>.

Wyłączenie uczucia z poznania intelektualnego to, według Schelera, stan resentymentu. Prowadzi on do stałych złudzeń w ujmowaniu świata wartości oraz do błędnych sądów na ich temat. „Istota złudnej, mylnej świadomości aksjologicznej polega na tym, że wartości pozorne przesłaniają w niej wartości prawdziwe. Świadomość taka nie wprowadza nas w świat wartości, lecz nas zwodzi, ukazuje nam świat wartości wypaczony, jego przeinaczone prawa oraz pozmieniane relacje i proporcje. Złudzenie ukrywa przed nami rzeczywiste wartości”<sup>32</sup>.

---

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 121.

<sup>29</sup> S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 132.

<sup>30</sup> M. Scheler, *Resentyment*, s. 107.

<sup>31</sup> S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 109.

<sup>32</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Scheler a filozofia*, s. 19.

M. Scheler przedstawia resentyment w oparciu o krytykę ówczesnego mieszczaństwa, grupy społecznej wysoce konsumpcyjnej, traktującej dobra materialne jako jedyny motyw działania i najwyższy ideał. Skłonnościom do uznawania takiej hierarchii wartości autor przeciwstawia „nową, wyższą sferę bytu i życia, sferę »Królestwa Bożego«”<sup>33</sup>. Twierdzi, iż „człowiek jest szczęśliwy tylko wtedy, kiedy kocha i coś daje”<sup>34</sup>. Swymi głębokimi przemyśleniami dotyczącymi świata wartości otwiera zatem nowe perspektywy zarówno przed filozofią, jak i bliską jej nauką – pedagogiką.

#### 4. Poglądy Zygmunta Mysłakowskiego na temat wartości w teorii wychowania

Poglądy M. Schelera wywarły znaczący wpływ na rozwijającą się w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego aksjologię pedagogiczną. Jej przedstawicielem jest m.in. postępowy teoretyk wychowania Z. Mysłakowski<sup>35</sup>, który łączy biologiczne, humanistyczne i społeczne spojrzenie na wychowanka. Podkreśla „znaczenie tzw. funkcji rekonstrukcyjnej wychowania rozumianej, jako pobudzanie twórczych sił jednostek i ich zdolności do kreowania nowych wartości, które wzbogacałyby zarówno samą jednostkę, jej osobowość, jak i grupę społeczną, do której ona należy”<sup>36</sup>.

Autor twierdzi, że u podstaw każdego działania człowieka zawsze leżą pewne wartości oraz ich wartościowanie<sup>37</sup>. Sferą wartości nazywa każdy z odrębnych transsubiektywnych układów odniesienia człowieka do rzeczywistości, które występują w ludzkim działaniu. Zalicza tu: sztukę, moralność, ekonomię i religię. Wartościowaniem natomiast określa czynności prowadzące do umieszczenia danego przedmiotu

---

<sup>33</sup> M. Scheler, *Resentyment*, s. 110.

<sup>34</sup> Tamże, s. 102.

<sup>35</sup> Zygmunt Mysłakowski (ur. 1890 Nowe Miasto, zm. 1971 Kraków) w latach 1909–1913 studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Wiedniu (1911) i w Paryżu (1923). Doktoryzował się w macierzystej uczelni w 1917 r. w zakresie nauk filozoficznych. Habilitację z pedagogiki zdobył w 1925 r. W latach 1920–1923 pełnił funkcję dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Lublinie. Równocześnie prowadził wykłady z pedagogiki na tamtejszym uniwersytecie. Następnie objął asystenturę przy Seminarium Filozoficznym UJ. W 1926 r. został mianowany kierownikiem Katedry Pedagogiki, które to stanowisko (od 1927 r. jako profesor nadzwyczajny) piastował do momentu odejścia na emeryturę. W latach 1927–1929 pełnił też funkcję dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, a w okresie 1950–1956 – rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Poza własnymi dziełami (m.in. *Funkcja socjalna i jej stosunek do tzw. „celów wychowania”*, 1926; *Pedagogika ogólna*, 1933), Z. Mysłakowski prowadził szeroko zakrojoną działalność redakcyjną (m.in. *Chowanna*, 1920–1930; *Kultura Pedagogiczna*, 1933). Por. S. Baścik, *Życiorys naukowy prof. dra Zygmunta Małkowskiego*, w: Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane*, Warszawa 1971, s. 11.

<sup>36</sup> B. Milerski, B. Śliwowski (red.), *Leksykon – pedagogika*, s. 127.

<sup>37</sup> Por. Z. Mysłakowski, *Granice działań wychowawczych*, w: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964, s. 249 (autor we wstępie zaznacza, że w skład tego dzieła wchodzi również prace przedwojenne – s. 7).

w wybranej sferze, sposób w jaki człowiek to czyni, a także miejsce przynależne rzeczy w hierarchii wartości danej sfery.

Autor mówi też o systemie wartości (np. moralnych, estetycznych, pedagogicznych) posiadającym swoistą prawidłowość oraz odrębną logikę. Dzięki temu można wartości porównywać oraz tworzyć ich związki i hierarchię<sup>38</sup>.

Z. Mysłakowski jest zdania, że „wartość polega na przeżyciu znaczenia jakiejś rzeczy, a więc ma sens nie w świecie samych rzeczy i ich wzajemnych obiektywnych stosunków (co jest domeną nauk przyrodniczych), lecz w świecie humanistycznym, tj. w odniesieniu rzeczy do ducha ludzkiego. Rzecz jakaś jest dla nas wartościowa, jeżeli odpowiada jakiemuś zapotrzebowaniu, jakiejś gotowości do jej przeżycia, w przeciwnym razie nie istnieje dla nas wcale jako wartość. (...) Wartościowanie bowiem jest zależne w równej mierze od subiektywnego zapotrzebowania z naszej strony, jak od obiektywnych własności przedmiotu, który potrafi zaspokajać nasze zapotrzebowanie”<sup>39</sup>.

Wartość zatem objawia się wzajemnym odniesieniem danych przedmiotów i ludzkich potrzeb. Jeżeli ten warunek zostaje spełniony w sposób obiektywny, wówczas po obu stronach następuje „krótkie spięcie” decydujące o wartości. Pamiętać jednak należy, że o wartości czegoś nie decyduje tylko potrzeba czy pożądanie. Pożądać bowiem możemy coś, co stanowi przeciwieństwo wartości. Według Z. Mysłakowskiego o wartości świadczy to, że przedmiot jest godny pożądania<sup>40</sup>. Człowiek jest zdolny „wzniesić się od pożądania czystego do wartości”<sup>41</sup>, ponieważ potrafi przypominać sobie, rozróżniać, wybierać oraz kierować się społecznym doświadczeniem. Umie też przeciwstawiać się własnym instyngtom, gdyż posiada daleko idącą zdolność inhibicji (powściągnięcia).

W związku z tym wartości są wytworem rozumnego ducha wydającego własne sądy. Są one, jak mówi Mysłakowski, „trwałym regulatorem”<sup>42</sup> postępowania człowieka. Wyróżnia też działania oparte na instyngtach, np. głód, pragnienie („pożądania indywidualne”), oraz na motywach. Motywy mogą wynikać z indywidualnej historii życia oraz z historii zbiorowości społecznej. Są to „wartości ponadindywidualne”, będące „skoncentrowanym wyrazem współpracy wielu pokoleń, wymiany doświadczeń między wielu osobnikami (...). W tym znaczeniu [wartości] przekraczają zasięg duchowej jednostki tym, że do ich dojrzenia potrzebna była współpraca i współdziałanie zbiorowe”<sup>43</sup>.

Tak więc obiektywizacja wartości, oprócz krytycznego przeżywania historii własnego życia przez pojedynczego człowieka, dokonuje się poprzez pamięć życia gru-

<sup>38</sup> Z. Mysłakowski, *Środowisko wychowanka*, w: *Wychowanie człowieka*, s. 162–163.

<sup>39</sup> Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, w: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, Warszawa 1933, s. 720.

<sup>40</sup> Tamże, s. 720–721.

<sup>41</sup> Tamże, s. 721.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 750.

py społecznej. Jest to historia stanowiąca „wielkie laboratorium” różnego rodzaju wartości, które Z. Mysłakowski nazywa kulturą<sup>44</sup>.

Zbiorowość biorąca udział w powstawaniu wartości wysuwa przewodnie idee wychowawcze, które pochodzą od realnych i najbardziej istotnych potrzeb oraz złożonych zespołów wartości życiowych<sup>45</sup>. Idee te stanowią „streszczenie sumy sądów”<sup>46</sup> o wartościach i powinnościach. Aby przedstawiały one pewien sens, „muszą być zrozumiałe i komunikowalne. W tym znaczeniu, że muszą mieć dane po temu, by być przez innych ludzi przyjęte, że wyrażają coś wspólnego wielu ludziom, pewnemu środowisku społecznemu w pewnym czasie”<sup>47</sup>.

W tym miejscu za przykład służy autorowi trudne, jego zdaniem, w realizacji wychowanie chrześcijańskie. Ma ono eschatologiczny charakter, gdyż najwyższą wartość kieruje w stronę życia wiecznego, o istnieniu którego zapewnia człowieka Ewangelia<sup>48</sup>.

#### 4.1. Introcepcja wartości według Zygmunta Mysłakowskiego

Z. Mysłakowski jako pierwszy w polskiej literaturze zwraca uwagę na zjawisko introcepcji wartości<sup>49</sup>, definiując je jako „wplecenie ponadindywidualnych wartości w system celów życiowych jednostki”<sup>50</sup>.

Introcepcja stanowi dla Z. Mysłakowskiego najwyższe stadium w rozwoju hierarchii wartości. Przychodzi ono najtrudniej, a zdarza się często, że ludzie (bez względu na ich wykształcenie) nie wychodzą poza stadium wartości indywidualnych. Nigdy nie powstają u nich „subtelne mechanizmy psychiczne”<sup>51</sup>, które osiąga człowiek w pełni dojrzały. Jednak i on musi być świadomy możliwości ich utraty, np. w przypadku „ogólnego obniżenia napięcia życiowego”<sup>52</sup>, spowodowanego przez chorobę, wyczerpanie fizyczne lub psychiczne oraz starość.

Z. Mysłakowski formułuje trzy prawa dotyczące procesu introcepcji wartości, który ściśle wiąże z rozwojem osobowości człowieka w społeczeństwie. Pierwsze z nich – prawo „ciągłości” – mówi, że uspołecznienie poprzez przyswajanie wartości winno pojawiać się stopniowo, systematycznie i bez luk pomiędzy poszczególnymi etapami, którymi są kolejno: a) styczność dziecka z członkami rodziny, b) kontakt z osobami w najbliższym środowisku, c) stosunki z przedstawicielami grup pośrednich, d) sfe-

---

<sup>44</sup> Tamże, s. 721.

<sup>45</sup> Por. Z. Mysłakowski, *Granice działań*, s. 250.

<sup>46</sup> Tamże, s. 248.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Tamże, s. 251.

<sup>49</sup> Por. S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 153. Autorem terminu introcepcja jest W. Stern (*Die Menschliche Personlichkeit*, 1919), por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947, s. 144.

<sup>50</sup> Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, s. 750.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> Tamże.

ra kontaktów z najszerszymi, wtórnymi grupami społecznymi (państwo, naród). Każda luka występująca pomiędzy kolejnymi etapami, jak twierdzi autor, niesie z sobą niebezpieczeństwo braku przystosowania społecznego.

Rozwój człowieka jako jednostki polega na stopniowym rozszerzaniu kręgu rzeczy, z którymi człowiek się solidaryzuje i emocjonalnie utożsamia. Od nich oczekuje sygnałów pozwalających na samoakceptację oraz na pozaekonomiczne i pozapolityczne posiadanie świata.

Drugie prawo – „zapotrzebowania” – musi wystąpić, aby dana wartość lub norma społeczna mogła stać się motywem postępowania człowieka, aby weszła w strukturę jego osobowości. Autor zaznacza, że każdy przymus hamuje wewnętrzne przyzwolenie na przyjęcie wartości. Introcepcji nie wywoła też wartość ukazana zbyt wcześnie wychowankowi. Taka sytuacja prowadzi może do wewnętrznego oporu, do zbyt długiego odroczenia lub całkowitego braku możliwości introcepcji danej wartości.

Trzecie prawo dotyczy „energii emocjonalnej”, dzięki której człowiek w sposób najbardziej naturalny i najłatwiejszy może doprowadzić do introcepcji pożądanych przez środowisko wartości i norm społecznych. Zdaniem Mysłakowskiego prawo to warunkują umiejętności i wiedza wychowawców dotyczące ukazywania prawdziwych wartości. Niewłaściwie podana wartość wywołać może zawężenie kontaktu wychowanka z otaczającą go rzeczywistością<sup>53</sup>.

Nie wolno do tego dopuścić, gdyż w wychowaniu chodzi „o wprowadzenie zmian, sięgających głębszej warstwy”<sup>54</sup>, o wprowadzenie wychowanka w życie społeczne poprzez introcepcję określonych wartości i ideałów.

## 5. Introcepcja wartości na tle warstwicowej teorii wychowania w ujęciu Stefana Kunowskiego<sup>55</sup>

Teoria wartości M. Schelera i Z. Mysłakowskiego głęboko zainspirowała S. Kunowskiego, który własne poglądy przedstawia w nieopublikowanym dotąd, pozosta-

<sup>53</sup> Tamże, s. 778–779.

<sup>54</sup> Z. Mysłakowski. *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*, w: *Encyklopedia*, s. 20.

<sup>55</sup> Stefan Kunowski (ur. 1909 Muszkietów – Ukraina, zm. 1977 Lublin) w latach 1929–34 studiował filologię polską na Wydziale Humanistycznym KUL, a także pedagogikę, otrzymując w 1937 r. drugie magisterium. Tytuł doktora uzyskał w 1945 r., a w roku 1951 na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej habilitował się, przedstawiając pracę pt. *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. Tytuł profesora nadzwyczajnego, pomimo bogatego dorobku naukowego, otrzymał dopiero w 1977 r. Wszystkie lata pracy związał ze swą macierzystą uczelnią, przechodząc kolejne szczeble awansu, od starszego asystenta do kierownika Katedry Psychologii Wychowawczej (Wydział Filozofii Chrześcijańskiej). Wiele czasu poświęcił działalności społecznej (np. ZNP, Towarzystwo Naukowe KUL). Jest autorem ponad 160 publikacji, m.in.: *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, 1946; *Wartości wychowawcze Ewangelii*, 1949. Por. R. Pomianowski, M. Kunowska-Porębna, *Bibliografia prac prof. dra Stefana Kunowskiego*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, t. 27, z. 4, s. 31–51; G. Karolewicz, *Nauczyciele KUL w okresie międzywojennym*, t. 2, *Biogramy*, Lublin 1946, s. 119–121.

jącym w maszynopisie dziele pt. *Introcepcja wartości jako czynnik procesu wychowawczego*<sup>56</sup>.

Autor przyznaje tu otwarcie: „Wiele pomysłów i wiedzy zawdzięczam prof. Myślakowskiemu”<sup>57</sup>. Klasyfikację wartości przedstawioną przez M. Schelera uznaje za „jedynie pełną i prawdziwą”<sup>58</sup>. Ukazuje jednak, opartą na mocnym gruncie, własną teorię wartości oraz poglądy dotyczące ich introcepcji. Twierdzi bowiem za F. Nietzschem, iż: „źle się odwdzięcza swemu nauczycielowi ten, kto zawsze pozostaje tylko jego uczniem”<sup>59</sup>.

Daje temu wyraz, postulując pilną konieczność dalszego rozwoju nauki o wartościach, o ich realizacji, prawach i wzajemnych stosunkach<sup>60</sup>. Według niego teoria wartości ma dla pedagogiki ogromne znaczenie, jest podstawą procesu wychowania<sup>61</sup>.

Wartości, zdaniem Kunowskiego, stanowią: „jakieś dobro (częstka najwyższego Dobra) złączone z prawdą (częstką najwyższej Prawdy) oraz obdarzone odblaskiem piękna (częstka najwyższego Piękna)”<sup>62</sup>. Wpływają one na postępowanie człowieka, którym kieruje powinność moralna ukazująca miejsce danej wartości w hierarchii dóbr. Proces jej tworzenia wymaga umieszczenia najwyższej wartości na samym szczycie. Ona bowiem królować ma pozostałym wartościom<sup>63</sup>.

Pozwala to człowiekowi na właściwe wartościowanie, które, zdaniem Kunowskiego, oznacza stopniowe i ciągłe odwzorowywanie obiektywnej hierarchii wartości w hierarchii subiektywnej. Ta z kolei następuje dzięki introcepcji, tj. przyjęciu i akceptacji danej wartości oraz postępowaniu zgodnie z nią. Autor proces ten dzieli na dwie fazy. Pierwszą z nich jest introcepcja właściwa, drugą natomiast – jej skutek przejawiający się w działaniu człowieka<sup>64</sup>.

Introcepcja zatem warunkuje rozwój hierarchii wartości, który S. Kunowski przedstawia na tle warstwicowej teorii wychowania, rozpowszechnianej przez siebie w dalszym okresie twórczości<sup>65</sup>. Posługuje się tu klasyfikacją wartości M. Schelera. Wartości, według Kunowskiego, stanowią podstawę dla rozwoju kolejnych struktur postępowania człowieka, którymi są: temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Tak więc: a) strukturze temperamentu (w warstwie biologicznej) odpowiadają wartości zmysłowe, b) strukturze indywidualności (w warstwie psychologicznej) – wartości witalne, c) strukturze charakteru (w warstwie socjologicznej) – wartości spo-

---

<sup>56</sup> Maszynopis liczy 315 stron. Praca powstała w pierwszym okresie pracy autora na KUL. Ostatnie dzieło w przypisach datowane jest na rok 1938. Jej fragmenty znajdziemy w przedruku: S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.

<sup>57</sup> S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 154.

<sup>58</sup> Tamże, s. 138.

<sup>59</sup> Tamże, s. 155–156.

<sup>60</sup> Tamże, s. 140.

<sup>61</sup> Tamże, s. 146.

<sup>62</sup> Tamże, s. 248.

<sup>63</sup> Tamże, s. 282.

<sup>64</sup> Tamże, s. 157.

<sup>65</sup> S. Kunowski, *Podstawy*, s. 194–228.

łeczne, d) strukturze osobowości (w warstwie kulturolologicznej) – wartości duchowe, e) najwyższej strukturze światopoglądu (w warstwie duchowej) odpowiadają wartości religijne<sup>66</sup>.

Ta sama teoria służy autorowi do przedstawienia kolejnych faz introcepcji pojedynczej wartości. Twierdzi on, że: a) w warstwie biologicznej dochodzi do odczucia przyjemności czynnościowej; następuje tu emocjonalne rozpoznanie wartości (faza przedintrocepcyjna), które jest warunkiem rozpoczęcia procesu introcepcji; b) właściwa introcepcja zaczyna się na poziomie warstwy psychologicznej, w fazie upodobania: emocjonalne poznanie wartości zostaje tutaj wzmocnione dzięki pamięci i zdolnościom intelektualnym, jak zaciekawienie, rozróżnianie czy porównywanie; c) w fazie zainteresowania (warstwa socjologiczna) następuje umysłowe nastawienie na poznanie wartości; towarzyszy temu woła odrzucająca bezwartościowe tendencje, co pozwala na głębsze wszczęcie danej wartości w hierarchię; d) faza zamiłowania przypada na okres rozwoju osobowości w warstwie kulturolologicznej oraz światopoglądu w warstwie duchowej; dochodzi tu do aktu „najwyższego emocjonalnego poznania i posiadania w miłości wraz z ostatecznym sądem rozumu o wartości”<sup>67</sup>.

Według koncepcji S. Kunowskiego przedstawionym tu kolejnym warstwom i fazom rozwoju odpowiadają następujące po sobie formy życiowe – zabawa, dociekanie, praca, twórczość oraz głębsze przeżycie światopoglądowe. Pierwsza faza rozwoju, związana z dziecięcą zabawą, pozwala na introcepcję takich wartości, jak: bajeczna cudowność, czarodziejska moc i wszechmocna władza. W drugiej fazie dominuje dociekanie, dzięki któremu wychowanek przyswaja sobie takie wartości, jak: siła, solidarność, spryt, oryginalność, bohaterstwo, waleczność, zwycięskie dobro i szlachetność. Wartości moralne i społeczne, m.in. sprawiedliwość, honor i słuszność, dochodzą do głosu w trzeciej fazie rozwoju, w której dominuje praca. Twórczość zaś, będąca formą życiową związaną z rozwojem osobowości, pozwala na introcepcję wartości artystycznych i naukowych. Introcepcja wartości ideowych i religijnych pojawia się w ostatnim etapie, gdy forma rozwojowa przybiera postać głębszych przeżyć światopoglądowych<sup>68</sup>.

S. Kunowski, podobnie jak Z. Myślakowski, formułuje trzy prawa dotyczące realizacji introcepcji wartości. W pierwszym z nich dowodzi, że ściśle wiąże się ona z introcepcją wartości własnej osoby na tle innych ludzi. Zależy ona od społeczności, w której człowiek żyje, gdyż poza nią introcepcja nie jest możliwa do zrealizowania.

Drugie prawo mówi, że „introcepcja wartości w realizacji zależna jest od ciągłości rozwojowej kontaktów społecznych”<sup>69</sup>. Autor wyklucza tu jakikolwiek chaos. Systematyczny rozwój kontaktów z coraz szerszymi grupami społecznymi (rodzina,

---

<sup>66</sup> S. Kunowski, *Introcepcja*, s. 142–157.

<sup>67</sup> Tamże, s. 240.

<sup>68</sup> Tamże, s. 265.

<sup>69</sup> Tamże, s. 235.

szkoła, grupa rówieśnicza, zawodowa itp.) posiadającymi własny system wartości umożliwia stopniową introcepcję, utworzenie pewnego subiektywnego porządku, zbliżonego do obiektywnej hierarchii wartości.

Trzecie prawo sformułowane przez S. Kunowskiego brzmi: *Każda pełna introcepcja wartości musi być zakończona w hierarchii ogólnego systemu wartości, czyli każda introcypowana wartość jest podporządkowana lub podporządkowuje sobie całą hierarchię innych wartości*<sup>70</sup>.

Autor przekonuje, że prawdziwą, niepodważalną hierarchię wartości ukazuje nauka zawarta w Ewangelii, w której Jezus Chrystus poucza: *Gromadźcie sobie skarby w niebie, gdzie ani mól, ani rdza nie niszczą i gdzie złodzieje nie włamują się i nie kradną. Bo gdzie jest twój skarb, tam będzie i serce twoje* (Mt 6, 20–21). W innym miejscu Syn Boży mówi: *Życie bowiem więcej znaczy niż pokarm, a ciało więcej niż odzienie* (Łk 12,23)<sup>71</sup>. Do takich właśnie – najwyższych wartości – winien dążyć każdy chrześcijanin, nie bacząc na trudności życia codziennego.

S. Kunowski jest zdania, że introcepcja prawdziwych, coraz wyżej umieszczonych w hierarchii wartości „posuwa proces wychowawczy do przodu”<sup>72</sup>. Teoria wartości natomiast „wieńczy gmach pedagogiki kopułą”, ze szczytu której ujrzyć można „rozległy horyzont (...) nowych lądów pedagogicznych”<sup>73</sup>.

Te „lądy” wiele zawdzięczają zarówno M. Schelerowi, jak i Z. Mysłakowskiemu oraz S. Kunowskiemu, których zalicza się obecnie do czołowych przedstawicieli aksjologii pedagogicznej. Współcześni kontynuatorzy aksjologii pedagogicznej winni czerpać z ich doświadczeń i poglądów. Pomimo odległości czasowej są one nadal aktualne oraz interesujące. Wiek XXI wymaga bowiem odbudowy zdewaluowanego świata wartości.

„Problematyka aksjologiczna” dzisiejszej edukacji staje się „wręcz dramatyczna”<sup>74</sup>. Dotyka nas szeroko zakrojony kryzys norm i wartości. Wszęobecny chaos, „krytyka współczesnej cywilizacji, relatywizm, postmodernizm, dehumanizacja życia rodzinnego i wspólnotowego”<sup>75</sup>, a także „polityczny terroryzm i nihilizm światopoglądowy wydają się przybliżać apokaliptyczną wizję człowieka”<sup>76</sup>.

W tak trudnej sytuacji wielu wychowawców czuje się niepewnie. Są oni zagubieni, poszukują więc w swej działalności oparcia „na pewnej koncepcji wartości”<sup>77</sup>, która stanowi najpilniejsze wyzwanie dla teorii wychowania skierowanej na podmiot, czyli zagrożoną z wielu stron osobę wychowanka.

---

<sup>70</sup> Tamże, s. 250.

<sup>71</sup> Tamże, s. 159–160.

<sup>72</sup> Tamże, s. 275.

<sup>73</sup> Tamże, s. 299.

<sup>74</sup> T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 7.

<sup>75</sup> C. Banach, *Ewolucja funkcji, zadań i kompetencji nauczyciela – wychowawcy w XX wieku*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 1, s. 38.

<sup>76</sup> L. Pytka, *Aksjologia pedagogiczna*, s. 68.

<sup>77</sup> T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna*, s. 5.

Ks. M. Nowak uważa, że ciągle udoskonalana pedagogiczna teoria wartości „winna być owocem współpracy, dialogu interdyscyplinarnego pomiędzy wielu naukami: psychologią, socjologią, pedagogiką, filozofią, teologią itp.”<sup>78</sup> Nauka ta, zdaniem L. Pytki, „wymaga wyjścia poza tradycyjne systemy, wymaga reinterpretacji w nowych warunkach cywilizacyjnych i kulturowych dla obrony propagowanych przez siebie wartości humanistycznych”<sup>79</sup>. Są nimi wartości „nieredukowalne do niczego”<sup>80</sup>, czyli prawda, dobro, piękno i świętość życia ludzkiego.

Źródłem tych wartości, jak twierdzi ks. M. Rusiecki, jest prawo tkwiące w sumieniu człowieka. Nie wolno nam zatem nigdy zapomnieć o Dekalogu, który stoi „na straży” ideałów wychowawczych<sup>81</sup>. Dążący do nich wychowanek – „wędrowiec” – winien więc być „przygotowany do przechodzenia nad przepaściami”<sup>82</sup>. Powinien też być „uzbrojony w odpowiednie narzędzia, a wcześniej zaprawiony do pokonywania tego, co trudne, odważny, wiedzący dokąd zmierza, po co idzie, jak powinien ostrożnie się posuwać, (...) o tym co najważniejsze nie zapominać”<sup>83</sup>.

Przed współczesną edukacją jawią się, jak widać, niezmiernie ważne zadania. Według R. Schultza należy do nich tworzenie, rzetelne realizowanie oraz konieczna ewaluacja treści programów wychowania do wartości. Wymaga to profesjonalizmu pedagogów każdego szczebla kształcenia. Muszą oni bowiem przekazać swym wychowankom świat wartości usystematyzowany przez dotychczasowy dorobek aksjologii pedagogicznej<sup>84</sup>.

---

<sup>78</sup> M. Nowak, *Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice ogólnej*, w: T. Kukulowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna*, s. 42.

<sup>79</sup> L. Pytka, *Aksjologia pedagogiczna*, s. 69.

<sup>80</sup> Tamże, s. 68.

<sup>81</sup> Ks. M. Rusiecki, *Miejcie wiarę w Boga*, Kielce 2000, s. 16.

<sup>82</sup> Tamże, s. 100.

<sup>83</sup> Tamże.

<sup>84</sup> R. Schultz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: T. Kukulowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna*, s. 31.