

Kazimierz Denek

Edukacja oparta o wartości

Wartości w muzyce 2, 139-158

2009

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.

Kazimierz Denek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

Edukacja oparta o wartości

Istnieją zasady, które są wieczne...
William Jennings Bryan

Najważniejszą w świecie rzeczą nie jest to, gdzie jesteśmy,
lecz dokąd zmierzamy.

Oliver Wendell Holmes

Czym są wartości w życiu młodzieży? Jaką odgrywają rolę w pojmowaniu przez nią rzeczywistości? Bez określenia, czym są wartości dla każdego z nas z osobna i ogółu, nie warto podejmować dyskusji o jakości życia w środowisku: lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i globalnym. Nie funkcjonują one pojedynczo, lecz tworzą systemy. Nie mają charakteru stałego. Ulegają zmianom wraz z przeobrażeniami kulturowymi i społeczno-ekonomicznymi oraz postępującą transformacją systemową. Stąd tak ważne jest poznawanie hierarchii wartości wśród młodzieży.

Wartości są przedmiotem zainteresowań badaczy nauk humanistycznych i społecznych. Zajmują w życiu uczniów ważne miejsce¹. Decydują o ich egzystencji, sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie, rówieśników, nauczycieli i świata. Dlatego też w rozważaniach aksjologicznych

¹ K. Chałtas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin—Kielce 2003; K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski: *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków 2003; B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn: *Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie umysłu i serca*. Kraków 2003; W. Furmanek: *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*. Rzeszów 1995; J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*. Lublin 1997; K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000; J. Pólturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock 2002; J. Uchyla-Zroski: *Współdziałanie dzieci i młodzieży w toku nabywania kultury muzycznej*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. Dymara. Kraków 2001.

zaczyna przeważać przekonanie, że trudno jest zrozumieć uczniów, jeżeli nie zna się roli wartości w całości ich bytu, istnienia i działania². Myśl tę trafnie wyraził Werner Karl Heisenberg, niemiecki fizyk, twórca podstaw mechaniki kwantowej. Laureat Nagrody Nobla zauważył, że „pytanie o wartości — to przecież pytanie o to, co robimy, do czego dążymy, jak postępujemy i jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka, pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy własnej drogi życia”³. Dlatego wypowiedź tę uczyniłem mottem jednej ze swoich książek⁴.

Kształtowanie systemu wartości odbywa się na płaszczyźnie wewnętrznych doświadczeń ucznia w kontaktach z uczestnikami procesu kształcenia i kulturą. Racjonalnie ukształtowany system wartości urasta do podstawy tożsamości oraz fundamentu zdrowia i autokreacji⁵.

Europa początku trzeciego tysiąclecia to kontynent, którego najnowszą historię tworzyły dwa najokrutniejsze totalitaryzmy, unicestwiający miliony ludzkich istnień⁶. Ta część naszego globu dodatkowo nękana jest dziś takimi plagami, jak: narastająca przestępczość (przede wszystkim nieletnich); terroryzm; handel bronią, handel narkotykami; odrażające dewiacje seksualne; inwazja sekt i ruchów pseudoreligijnych, trwale okaleczających duchowo i fizycznie, zwłaszcza ludzi młodych i wrażliwych.

Trapią jej mieszkańców takie znamiona świadomości współczesnego człowieka, jak:

1. Nie żyje się już w ramach kręgów społecznych, których wewnętrzna wartość gwarantowana jest wspólnotą norm i wartości.
2. To, co było dotychczas powinnością, obowiązuje w zależności od sytuacji; co było tradycją utrwalone, jest niepewne, co oczywiste — staje się nieoczywiste.
3. Oczywiste jest przekonanie o zmienności wszystkiego.
4. Uznanie nieograniczonych możliwości, potrzeba uzasadnień braku zmiany.
5. Odrzucenie jednej opcji życiowej na rzecz pluralizmu.
6. Utrata znaczenia presji życiowej społeczności na kształtowanie przekonań o człowieku, każdy sam decyduje, kim chce być, kim powinien być oraz o tym, co jest jego dobrem, a co złem.
7. Wartości mają charakter indywidualny.
8. Wybór staje się wewnętrznym przymusem.

² M. Czerwiński: *Przyczynki do antropologii współczesnej*. Warszawa 1988; A. Tyszkowska: *Kultura jest kultem wartości*. Warszawa 1999.

³ W.K. Heisenberg: *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*. Przeł. K. Napiórkowski, słowo wstępne C.F. von Weizsäcker. Warszawa 1987.

⁴ K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000.

⁵ M. Gałaś: *Wartości kultury w epoce współczesnej*. Toruń 2000.

⁶ S. Courtois: *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*. Wstęp K. Kersten. Warszawa 1999.

9. Koncentracja na samym sobie.

10. Człowiek sam decyduje o trwałości czy zmienności powiązań interpersonalnych.

11. Podobieństwo doświadczeń, ubioru, upodobań, stylu życia wyznacza ramy społecznych powiązań.

12. Człowiek nie wie, czego chce, gdyż nie wie, czego powinien chcieć.

13. Jest rozdarty pomiędzy pragnieniem wolności a zniewoleniem, między pragnieniem samorealizacji a wyobcowaniem.

14. Stały niepokój egzystencjalny sprzyja wzrostowi egocentryzmu, a samo-realizacja dokonuje się kosztem innych ludzi czy środowiska naturalnego⁷.

Ukazują one prawdę o nim samym.

Europa ta potrzebuje wiary i nadziei, że rozpoczęte trzecie tysiąclecie położy kres złu i cierpieniu. Rękojmią budowania upragnionego ładu są wartości. Możemy je czerpać z nieprzebranych źródeł cywilizacji śródziemnomorskiej.

Edukacja jest częścią ładu społeczno-kulturowego. Odzwierciedla go, współtworzy, pozostaje pod jego wpływem. Tymczasem szkoła w Polsce funkcjonuje w nieładzie otoczenia. Przeobrażenia w nim przechodzą fazy: zastojów, niepokojów i wybuchów. Burzliwość otoczenia wiąże się z nieprzewidywalnością działań władz, zmianami warunków bytowych, konkurencyjnością w edukacji, przemianami kulturowymi i demograficznymi, niestabilnością prawa, otwarciem na Europę i świat.

Niepokojącym rysem współczesnej edukacji i nauk o niej jest wyraźnie pogłębiający się między nimi rozdziew. W rezultacie tego pracownicy naukowo-dydaktyczni tworzą teorie, oderwane od rzeczywistości szkolnej, które nauczyciele oddalają jako nieprzystające do ich potrzeb. Sprawą zasadniczą jest budowanie mostu między teorią i praktyką edukacji. Jest to oczywiste, skoro pamięta się, że akademickość nie może oznaczać dystansowania się od praktyki szkolnej.

Marek Malewski dowodzi, że w treściach pedagogiki znajdujemy mało konkretnych, jednoznacznych, silnych myśli, czyli tych, którym zawdzięczamy: udzielanie odpowiedzi, rozwiązywanie problemów; dostarczanie fundamentów praktyce. Zamiast tego jest w nich wiele myśli słabych, niekonkluzywnych, zapętlonych, unikających bądź niezdolnych do ostatecznych rozstrzygnięć, kłopotliwych dla praktyki (bo cóż tu po niej). Autor ten uważa, że „pedagogika nie jest nauką o istocie edukacji [...], lecz zespołem faktów językowych” z tego zakresu. Jest pisarstwem o edukacji, odbijającym historycznie zmienny wolumen tematów i zagadnień oraz aspiracji ich autorów do odkrywczości naukowej sławy⁸.

⁷ B. H a l a c z e k: *Postmodernizm rejestracją współczesności*. W: *Ekologia*. Red. J.L. K r a - k o w i a k. Warszawa 1999, s. 183—184.

⁸ M. M a l e w s k i: *Niepełność wiedzy — zawodność edukacyjnej praktyki*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2002, nr 4, s. 74.

Nie można się temu dziwić, skoro pamięta się, że pedagogika znajduje się wciąż „w stanie tworzenia”. Oznacza to zarówno tworzenie się różnorodnych prądów, orientacji, systemów pedagogicznych (kreowanie pedagogiki), jak i tworzenie na podstawie założeń pedagogicznych, nowych sposobów realizowania praktyki kształcenia i wychowania (kreatywna rola praktyki)⁹.

Ukąszenie postmodernizmu

Wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem i zadaniem edukacji. Tymczasem jesteście świadkami relatywizacji, a nawet „kryzysu” wartości¹⁰. Zarzewie tego tkwi w postmodernizmie. Ma on charakter antyświecieńowy. Stanowi gwałtowny atak na literaturę, sztukę, edukację i naukę. Jego istotę wyraża połączenie antypoznawczych elementów modernizmu z pochwałą konsumeryzmu. Zakłada, że nie ma żadnych kryteriów i standardów, na których można oprzeć nasze sądy. To, czy coś jest dobre, czy złe, prawdziwe, czy fałszywe nie liczyło się. Tymczasem przełom XX i XXI stulecia stał się okresem historycznego przyspieszenia. Zaznaczył się upadkiem komunizmu, masakrami w Rwandzie i Darfurze, zamachem z 11 września 2001 roku, wojnami w Afganistanie i Iraku. W zetknięciu z rzeczywistością postmodernizm uległ rozproszeniu. Zaczął upadać.

Postmodernizm był próbą ucieczki od rzeczywistości. Nie możemy już uciec od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines¹¹.

W naukach o edukacji widać „ukąszenie postmodernizmu”. Skutkiem jego jest odrzucenie pojmowanej uniwersalnie prawdy, negowanie realności w rzeczywistości, zamazywanie związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami, kontestowanie i przecieranie dróg kryzysowi wartości, upadek autorytetów, odpowiedź na pytanie innym pytaniem. Liczy się przede wszystkim dekonstrukcja. W postmodernizmie wszystko jest płynne i relatywne, podlegające modzie.

Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy, mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Ich interpretacja wyini-

⁹ S. Pałk a: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999. Por. także I d e m: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003.

¹⁰ B. Fijałkowska: *Młodzieży chowanie — sprawą całego społeczeństwa*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 9, s. 7; J. Pustelnik: *Polska oświata — zawróć ze złej drogi. Stanowcze nie dla anarchii w naszych szkołach*. „Lider” 2007, nr 1.

¹¹ D. Bell: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Przeł. S. A m s t e r d a m s k i. Warszawa 1994.

ków badań może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Trzeba przywrócić edukacji i naukom o niej wartości, nadać w nich im właściwy sens. Jeszcze mocniej oprzeć edukację na naukach o niej, na rzetelnych faktach i ich badaniu. Będzie to odpowiedź na relatywistyczny chaos i niepewność kreowaną przez postmodernizm, w którym jedna wersja prawdy jest równie dobra jak sąsiednia.

Pojęcie wartości i ich funkcje

Problematyka aksjologiczna przewija się przez europejską myśl filozoficzną od Sokratesa po współczesność, choć termin „aksjologia” upowszechnił się dopiero w XX wieku. Uważa się, że wartości są czymś, co pierwotne, trudne do zdefiniowania.

Co stanowi istotę wartości? Czym one są w edukacji szkolnej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki. Dlatego to, co piszę, nie może być traktowane jako rozstrzygnięcie ostateczne. Będę szczęśliwy, gdyby stało się to początkiem szerszej dyskusji o wartościach.

W naukach humanistycznych i o edukacji słowo „wartość” najczęściej odnosi się do tego, co ceni człowiek lub grupa społeczna i co uważane jest za ważne, i w ten sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenione, służą przekonania i przeżycia. W możliwości rozziemu między tym, co cenione i wartościowe tkwi kryterium słusznych i mylnych przekonań, trafnych i chybotliwych ocen jako naszych reakcji na wartości. Wartość oznacza wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie¹². Istnieje bogactwo definicji wartości¹³.

Na potrzeby edukacji i nauk o niej stosunkowo czytelną definicję wartości podaje Mieczysław Łobocki. Pod tym pojęciem rozumie on „wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel dążeń

¹² W. Furmanek: *Człowiek, społeczeństwo, wychowanie*. Rzeszów 1995, s. 65.

¹³ Przeglądu ich dostarczają prace: K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom...*; W. Cichoń: *Wartości — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996; K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000; I. Idem: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994; K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002; J.M. Szymański: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa 1998; W. Sawczuk: *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*. Olsztyn 2000. Wynika z nich, że pojęcie wartości jest bardzo wieloznaczne i nieostre.

ludzkich. Uchodzi ona także za określony miernik (kryterium) oceny osób, rzeczy, zjawisk lub norm. Stanowi nierzadko podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe¹⁴. Wartością jest wszystko to, co godne człowieka i służy wielostronnemu rozwojowi jego osobowości.

Określenia wartości można podzielić na te, które traktują je jako przedmioty lub utożsamiają je z przekonaniami. Pierwsze dominują w filozofii, a drugie — w socjologii. W aspekcie socjologicznym wartości określa się jako przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące lub podobne przeżycia psychiczne oraz działania jednostek, rozpowszechniane w grupie społecznej przekonania jednostek lub grup społecznych określające cechy godne pożądanego, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa.

Autorzy prac psychologicznych pojęcie wartości wiążą ze zjawiskiem wyboru. Wartość w znaczeniu psychologicznym „stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz wyobrażenie i przekonanie jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądanego i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju”¹⁵.

Za wartości Takott Parsons, Edward A. Shils uznają: „uogólnione i trwałe preferencje, normy lub tendencje wyboru, które kryją się pod mnóstwem szczegółowych preferencji, norm i decyzji, jakie występują w codziennym życiu”¹⁶. Jak uważa Clyde Kluckhohn, chodzi o „preferencję odczuwalną i (lub) ocenianą moralnie lub przez rozumowe czy też estetyczne osądy”¹⁷. Czesław Matuszewicz zwraca uwagę, że wartość w psychologii to: „obiekt pożądanego, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji”¹⁸.

Pytania o status i sposoby istnienia wartości nie przyniosły konkretnych rozstrzygnięć. Status wartości (ontologiczny) zależy od tego, co uznamy za ich istotę, czyli jaką przyjmujemy ich definicję. Wartości to „wszystko, co cenne, godne pożądanego i wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń”¹⁹.

Wartości wymykają się deskryptywnemu definiowaniu. Nie sposób stwierdzić ontycznego ich statusu. Wielu aksjologów przyjmuje je jako istniejące obiektywnie i mające być absolutny. Stefan Kunowski dowodzi, że istnieje obiektywny świat wartości²⁰.

¹⁴ M. Łobocki: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków 2002, s. 72.

¹⁵ M. Tyszkowa: *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. W: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Red. M. Tyszkowa, B. Żurawkowski. Warszawa—Poznań 1984.

¹⁶ T. Parsons, E.A. Shils: *Motives and system of action*. In: *Toward a general theory of action*. Eds. T. Parsons, E.A. Shils. Cambridge 1951.

¹⁷ C. Kluckhohn: *Values and value-orientation in the theory of action. An exploration in definition and classification*. In: *Toward a general theory of action...*

¹⁸ C. Matuszewicz: *Psychologia wartości*. Warszawa 1975.

¹⁹ J. Kostkiewicz: *Wartości współczesnej edukacji w Polsce. Próba diagnozy*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukołowicz, M. Nowak. Lublin 1997.

²⁰ S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003, s. 36.

Termin „wartości” jest bliski temu, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli tym, co nie da się określić za pomocą definicji. Warto w tym miejscu przypomnieć, że logicy twierdzą, iż wymóg definiowania głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą²¹.

W sytuacji gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, może warto próbować wyjaśniać je za pomocą cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę. Wówczas przykładowo wartości odnoszą się do tego: „co cenne, co zgodne z naturą; czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, cel: czego pożądamy; co zaspokaja czyjeś potrzeby, zainteresowania, a dostarcza zadowolenia, przyjemności; co (jakie) powinno być; co lepiej, żeby było niż nie było; co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); co domaga się istnienia”²².

Geneza i funkcje wartości

Wszystko, co istnieje i jest realizowane, musiało kiedyś powstać. Gdzieś lub w czymś mieć swój początek, swoje źródła. Prawdopodobnie ta dotyczy także wartości. Jednym ze źródeł ich są oczekiwania społeczne. Każde społeczeństwo utrzymuje ciągłość swego istnienia poprzez zachowanie własnej tożsamości. „Zadania społeczne, jakie realizuje nauczyciel w szkole, wyrażają się w upowszechnianiu i utrwalaniu wartości i norm etycznych. Społeczeństwo wymaga i oczekuje od szkoły wysokiego poziomu nauczania, przygotowania do pracy zawodowej, wszechstronnej opieki i wychowania. Stawia również warunek, który dotyczy ciągłego doskonalenia się i samokształcenia”²³.

Co jest ważne, a co najważniejsze? W pytaniu tym i odpowiedzi na nie zawiera się sens ludzkiego życia. Dla Sokratesa cnota była dobrem bezwzględnym, związanym z pożytkiem i szczęściem. Traktował ją jako wiedzę, której można się nauczyć. Zdaniem Platona, cnoty podstawowe (mądrość, męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość) rządzą odpowiednio działaniem poszczególnych części duszy (rozumną, impulsywną, pożądliwą). Natomiast sprawiedliwość utrzymuje ład wśród wszystkich części duszy. Seneka uważał, że uczenie się cnot to oduczanie się wad. Kartezjusz głosił pochwałę rozumu. Uważał, że

²¹ A. Bronk: *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin 1998.

²² A.B. Stępień: *Wstęp do filozofii*. Lublin 2001, s. 103.

²³ B. Kosztyla: *Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło*. „Nowa Szkoła” 2007, nr 8, s. 24.

„wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz je tylko odkrywa i akceptuje”²⁴. Natomiast Fiodor Dostojewski twierdził, że jeżeli nie ma Boga, nie ma też prawdziwych wartości. Skoro są, to jest Bóg przez nie promieniujący.

Wartości istnieją obiektywnie i są realne. Według Milтона Rokeacha, wartości to „trwałe przekonanie, że specyficzny sposób postępowania jest osobiście lub społecznie godny preferencji w przeciwieństwie do odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego [...], są to więc pewne standardy kierujące ludzką aktywnością”²⁵.

Odżywają spory o zmienność, historyczność, względność wartości. Byt niezależny nadaje wartościom fenomenologia. Implikuje to nierelatywność wartości względem aksjologicznych przeżyć jednostki. Konsekwencją subiektywnego punktu spojrzenia na wartości jest utożsamianie ich ze sferą doznań psychicznych. Następstwem tego jest relatywizm wartości w stosunku do jednostki. Max Scheler rozumiał wartości jako istniejące obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego, działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre²⁶.

Istnienie wartości jest bezsporne, jednak trudno je zdefiniować²⁷. Każda próba ujęcia wartości przynosi część prawdy. Wzięte razem lepiej rysują problemy badawcze edukacji. „To tak, jak tęczą i jej wielorakie barwy; każda jest prawdziwa, jakoś różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość”²⁸.

Z wartościami wiąże się introcepcja. Jest to „proces duchowy, polegający na nadaniu lub ustalaniu cechy wartości i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą”²⁹. W opinii Stefana Kunowskiego, introcepcja wartości (przyswajanie ich przez dzieci i młodzież) jest jednym z najistotniejszych czynników procesu wychowania³⁰.

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. Krystyna Chałas sprowadza je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej³¹. Natomiast Tomasz Kocowski wyróżnia następujące funkcje wartości:

1. Integrującą motywację w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania.

²⁴ W. Stróżewski: *O urzeczywistnieniu wartości*. W: *I d e m*: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.

²⁵ M. Rokeach: *The nature of human values*. New York 1973, s. 5.

²⁶ Zob. M. Scheler: *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka*. W: A. Węgrzecki: *Scheler*. Warszawa 1975.

²⁷ J. Galarowicz: *Na ścieżkach prawdy*. Kraków 1982, s. 568.

²⁸ A. Góralski: *Być nowatorem*. Warszawa 1990, s. 34.

²⁹ S. Kunowski: *Wartości w procesie...*, s. 17.

³⁰ *Ibidem*, s. 39.

³¹ K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom...*, s. 56—59.

2. Orientacyjną (występując w tej funkcji, wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno).

3. Metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji.

4. Socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości takie, jak: rodzina, Ojczyzna, ludzkość).

5. Gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)³².

Kategorie wartości

Max Scheler — twórca fenomenologii, za podstawę podziału wartości uznał ich nosiciela. Wyodrębnił wartości odnoszące się do: osoby i rzeczy. Ich fuzja to wartości mieszane (kulturowe). Wskazał też na istnienie wartości zmysłowych oraz duchowych. Te ostatnie podzielił na teoretyczne i osobowe. Wymienił także wartości indywidualne, społeczne i estetyczne³³.

Karl R. Popper wyróżnił dostępne poznaniu światy: przedmiotów (stanów fizycznych), stanów psychicznych i obiektywnych treści myślenia³⁴. Korespondują one dzięki wartościom samoistnym z czwartym, wiecznym światem³⁵.

Przedstawiciele pedagogiki kultury wyróżniają wartości: animalne, czyli nienormatywne (są one nietrwale i zmienne, wyrażają się w różnych postaciach przyjemności), normatywne (stany świadomości przeżywane w kontakcie ze sztuką), absolutne (jako trwałe i wieczne są wyznacznikami kultury)³⁶.

Na stanowisku trwałości wartości stał Roman Ingarden. Pisał: „Kto uważa wartości za historycznie uwarunkowane obłudne fikcje ludzkości (obłudne, ponieważ często przecież oddaje się za nie życie!), w każdym razie musi pogodzić się z tym, że właśnie przez to zaprzecza możliwości wszelkiej odpowiedzialności, a w konsekwencji musi także zrezygnować z domagania się, by człowiek podejmował odpowiedzialność”³⁷.

Milton Rokeach dokonuje podziału wartości na ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich to stany rzeczy, do których ludzie dążą. Z kolei wartości instru-

³² T. Kocowski: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Kraków 1991.

³³ M. Scheler: *Resentyment i wartości*. Warszawa 1989; I d e m: *Z fenomenologii...*

³⁴ K.R. Popper: *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Przeł. i przypisami opatrzył A. Chmielewski. Warszawa 1992.

³⁵ A. Kiepas: *Moralne wyzwania nauki i techniki*. Katowice 1992.

³⁶ A. Kotłowski: *Filozofia wartości i zadania pedagogiki*. Wrocław 1968.

³⁷ R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987, s. 73.

mentalne to zachowania i cechy służące do osiągnięcia tych stanów rzeczy. Do wartości ostatecznych zaliczył on: wygodne (dostatnie), pasjonujące (aktywne, podniecające) życie, poczucie dokonań, nadal trwający udział w jakiejś pracy, pokój na świecie (brak wojen i konfliktów), piękno świata (natury i sztuki), równość (braterstwo, równe możliwości dla wszystkich), bezpieczeństwo rodziny (opieka nad tymi, których się kocha), wolność (niezależność, wolny wybór), szczęście (zadowolenie), harmonię wewnętrzną (bycie wolnym od konfliktów wewnętrznych), dojrzałą miłość, bezpieczeństwo narodowe (obrona przed agresją), radość (radosne, swobodne życie), zbawienie (bycie zbawionym, życie wieczne), szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwą przyjaźń (bliskie koleżeństwo), mądrość (dojrzałe zrozumienie świata). Wśród wartości instrumentalnych autor ten wyliczył takie, jak: ambitny (ciężko pracujący, mający aspiracje), z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny (kompetentny, efektywny), wesoły, czysty, odważny (broniący swych przekonań), przebaczący, pomocny (pracujący dla dobra innych), uczciwy (szczerzy, prawdomówny), obdarowany wyobraźnią (śmiały, twórczy), niezależny (dążący do samorealizacji, samowystarczalności), intelektualista (inteligentny, myślący), logiczny (konsekwentny, racjonalny), kochający (uczciwy, czuły), posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku), grzeczny, odpowiedzialny (niezawodny, godny zaufania), opanowany (powściągliwy, odznaczający się samodyscypliną)³⁸.

Wojciech Pasterniak, przyjmując istnienie rzeczywistości uniwersalistycznej (przemijającej, przygodnej, materialnej) i transcendentalnej (niezamierzonej, duchowej, wiecznej), wymienia odpowiadające im wartości niesamoistne i samoistne³⁹.

Wartości ponadkulturowe, ponadczasowe⁴⁰, czyli samoistne, są przejawami tego, co wieczne, niezmienne. Mają one wymiar ponadkulturowy. Człowiek ich nie tworzy, tylko odkrywa⁴¹.

Stanisław Ossowski wyróżnia wartości uznawane i odczuwane. Pierwsze są własnością środowiska społecznego, a równocześnie elementem norm jego postępowania. Z kolei wartości odczuwane należą do poszczególnych jednostek społeczeństwa. Są częścią immanentną ich osobowości, ukształtowanej w procesie internalizacji⁴².

Janusz Sztumski dzieli wartości na: podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinię-

³⁸ M. R o k e a c h: *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco 1968.

³⁹ W. P a s t e r n i a k: *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*. Poznań 1998.

⁴⁰ N. H a r t m a n: *Problem wartości w filozofii współczesnej*. W: W. G a l e w i c z: *N. Hartman*. Warszawa 1987.

⁴¹ W. S t r ó ż e w s k i: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.

⁴² S. O s s o w s k i: *Z zagadnień psychologii społecznej*. T. 3. Warszawa 1967.

ciem lub konkretyzacja), indywidualne (prywatne, stanowiące wytwór poszczególnych ludzi)⁴³.

Zdzisław Cackowski wymienia wartości uniwersalne i partykularne. Mogą one być ujmowane adekwatnie lub nieadekwatnie. O adekwatnym ujmowaniu wartości uniwersalnych mówimy wówczas, gdy żadnej z nich nie instrumentalizuje się na partykularny użytek i nie uogólnia ich w imię grupowego interesu. Nieadekwatne ujmowanie uniwersalnych wartości przybiera dwie postacie. Pierwsza z nich polega na partykularyzowaniu tego, co uniwersalne. Oznacza to zawłaszczenie wartości uniwersalnych. Natomiast druga postać nieadekwatności sprowadza się do nieuprawnionej uniwersalności tego, co partykularne⁴⁴.

Krystyna Ostrowska wyszczególnia wartości sensotwórcze (uniwersalne, duchowe, zanurzone w świecie transcendencji) i instrumentalne (użytkowo-pragmatyczne). Ostatnie z nich służą realizacji wartości uniwersalnych. Mają one charakter porządkujący bieżącą aktywność jednostki⁴⁵.

Ryszard Jedliński wyróżnia następujące wartości:

- transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie),
- uniwersalne (dobro, prawda),
- estetyczne (piękno),
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność),
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
- witalne (siła, zdrowie, życie),
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność),
- prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze),
- hedonistyczne (radość, seks, zabawa)⁴⁶.

Diane Tillman i Pilar Quera Colomina wyróżniają wartości odnoszące się do: łagodności, szacunku, miłości, szczęścia, wolności, odpowiedzialności, uczciwości, pokory, tolerancji, prostoty, współdziałania, jedności⁴⁷.

Janusz Gajda dzieli wartości ze względu na ich:

- materię (rzeczy i idee) — wartości materialne i duchowe,
- zasięg (powszechność odczuwania) — uniwersalne (powszechne, ogólnoludzkie) i jednostkowe,
- czas — historyczne i aktualne,

⁴³ J. Sztumski: *Spoleczeństwo i wartości*. Katowice 1992.

⁴⁴ Z. Cackowski: *Prawda a posłuszeństwo*. Warszawa—Lublin 1994.

⁴⁵ K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1998.

⁴⁶ R. Jedliński: *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*. W: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Red. Z. Uryga. Kraków 1998.

⁴⁷ D. Tillman, P.Q. Colomina: *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3—7 lat. Program edukacyjny*. Tłum. R. Zawadzki. Warszawa 2004.

- trwałość — trwałe i chwilowe,
- strefę zaangażowania — uczuciowe i intelektualne,
- ogólną ocenę — godne (pozytywne) i negatywne (antywartości)⁴⁸.

Janusz Homplewicz trafnie zauważa, że sam zestaw wartości „przypomina jedynie paletę barw, choćby najpiękniej i najpełniej, najbogaciej zestawionych — i jest to zaledwie tylko wstępna propozycja tego, co można z tych farb uczynić na płótnie”⁴⁹.

Wartości poznawcze i uniwersalne

Dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze⁵⁰. Zalicza się do nich: odkrywczność, prawdziwość, twórczość⁵¹. Należą tu także: podmiotowość uczestników edukacji, wolność⁵², odpowiedzialność⁵³, autentyzm, spotkanie, dialog⁵⁴, zaangażowanie, altruizm⁵⁵, wizja, wola, odwaga, nadzieja, szacunek⁵⁶.

Zdaniem Stanleya J. Spanbauera, naczelną wartością edukacji jest jasna, klarowna i uporządkowana wiedza. „Ona, zmieniając człowieka, ustawia go w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień, niechwilowych i ponadto widzianych przez pryzmat osobniczych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością. O tym, jak ważną odgrywa rolę, jednostka dowiaduje się najczęściej wtedy, gdy podejmowanie decyzji uwarunkowane jest jej posiadaniem”⁵⁷.

⁴⁸ J. Gajda: *Wartości...*, s. 12—13.

⁴⁹ J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996, s. 146. O wielu wartościach prezentowanych w książkach w wydawniczej serii pedagogicznej *Nauczyciele — Nauczycielom*, której inicjatorką i redaktorką jest Bronisława Dymara, piszę w: *Ewenement zrodzony z pasji, talentów i serca*. „Wychowanie na co dzień” 2006, nr 7—8, s. 7—12.

⁵⁰ S. Pałka: *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*. W: *Pedagogika ogólna...*

⁵¹ T. Giza: *Twórczość jako wartość w edukacji*. W: *Pedagogika ogólna...*

⁵² T. Gadacz: *Wychowanie do wolności*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1994.

⁵³ R. Ingarden: *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*. W: *Idem: Książeczka o człowieku...*

⁵⁴ J. Tarnowski: *Człowiek — dialog — wychowanie*. „Znak” 1991, nr 9; *Idem: O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.

⁵⁵ M. Łobocki: *Altruizm a wychowanie*. Lublin 1998.

⁵⁶ K. Ablewicz: *Szacunek — zapoznany warunek kultury pedagogicznej*. W: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Red. F. Adamski. Kraków 1991.

⁵⁷ S.J. Spanbauer: *First in Education... Why not?* New York 1987.

U źródła wartości poznawczych znajduje się prawda. Jest ona zawsze czymś, jest odbiciem rzeczywistości. Jak wiadomo, edukacja ma przybliżać do prawdy. Zdobywanie wiedzy nie zawsze temu służy. Dzieje się tak wtedy, gdy chodzi o wiedzę o tym, co kochamy. A kochamy to, co istnieje, o czym myślimy, przez to może być okazją do znalezienia prawdy lub błędu. Pedagogika przyznaje prawdzie prym w strukturze wartości. Zakładano, że świadomość prawdy implikuje aktywność ucznia skierowaną na jej poszukiwanie i urzeczywistnianie. W praktyce dostrzega się wyraźny rozróżnienie między wiedzą, deklaracjami i czynami w poszukiwaniu i tworzeniu prawdy. Dlatego wychowanie do prawdy i w niej stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji oraz nauk o niej. Prawda sama w sobie stanowi cel i istotę poznania. Nic dziwnego, że jest ona w centrum teorii i praktyki edukacji.

Filozofowie lubią zastępować kategorię prawdy różnymi odmianami pragmatyzmu. W niczym to jednak nie zmienia faktu, że najwięksi z nich, uprawiając filozofię, dążą do (poszukują) prawdy, czy tylko zbliżenia się do niej. Chcą po prostu poznać to, co jest. Przeciwnością prawdy jest jej brak. Kłamstwo to coś więcej. To świadomy wybór zła. Niestety, zadomowiło się ono w wolnorynkowej demokracji. Stało się zasadą funkcjonowania polityki, biznesu, środków masowego przekazu. Nie omija też edukacji⁵⁸.

Wartości poznawcze kierują samodzielnym, niezależnym myśleniem w polemikach i badaniach. Są one niczym gwiazdy przewodnie nauki. Tworzą etos nauki. Robert King Merton wyróżnia następujące normy etosu nauki: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm⁵⁹.

Uniwersalizm przypisuje twierdzeniom nauki powszechną ważność, komunizm z kolei oznacza, że prawa i twierdzenia nauki są własnością wspólną, bezinteresowność jest normą podtrzymywaną przez odpowiedzialność wobec wspólnoty uczonych. Zorganizowany sceptycyzm stanowi normę nakazującą sprawdzanie. Czy nowe? Czy jest wystarczająco uzasadnione? Czy rozumowanie prowadzące do odkrycia jest spójne, nie zawiera błędów i nie pomija istotnych faktów?

Jerzy Kubin poszerzył normy etosu o listę wartości poznawczych⁶⁰. Są to:

1. Niezależność myślenia — „nie uczonego o chmury”, odpornego na nowinki i pokusy politycznych stronnictw, nieufnego wobec nacisków otoczenia, które sądzi tak, „jak myśli”.

⁵⁸ W. Chudy: *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*. Warszawa 2003.

⁵⁹ R.K. Merton: *Teoria i demokratyczny ład społeczny*. W: Idem: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Wstęp J.J. Wiatr. Warszawa 1982.

⁶⁰ J. Kubin: *Kultura intelektualna*. W: *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*. Red. I. Wojnar. Warszawa 2006, s. 146.

2. Jasność myśli — będąca przeciwieństwem chaosu; w warstwie słownej — bełkotu, także nieświadomości istnienia właściwej wiedzy; braku rozumienia znaczenia jakiegoś terminu czy symbolu; niekiedy stanowi pułapkę schematów lub zbyt „grubych” kategorii, które czynią niewidocznymi nikłe, lecz znaczące różnice.

3. Ogólność — jako prawidłowe uogólnienie zjawisk powtarzalnych zabezpiecza przed retorycznymi „trickami”, wyraża potrzebę „porządnego myślenia” i obiecuje owocność dedukcji.

4. Owocność poznania — jest odwrotnością jałowości; zawiera załączki nowych odkryć i zwiększa moc predyktywną uzyskiwanej wiedzy.

5. Twórczość i nowość — stanowią o randze osiągnięć uczonego, budują świat wiedzy naukowej i dokonują rewolucji w tym świecie.

6. Docieklliwość — jest zaprzeczeniem powierzchowności; nie zadowala się infantylnymi wyjaśnieniami, jak w historyjce o Jasiu, który sam wymyślił pytanie: „dlaczego drzewa nie chodzą?” i sam znalazł na nie odpowiedź: „bo lasy by się porozchodziły”.

7. Analogia — ma wartość głównie heurystyczną.

Janusz Gajda ukazuje prawdę jako wartość ponadczasową. Zauważa, że prawda jest jedna. Nie ma prawd częściowych i różnych półprawd. Spory o charakterze rozszczeniowym rozstrzyga sąd. Rozbieżność stanowisk w nauce weryfikuje praktyka. W obu przypadkach u podstaw wydawania orzeczeń znajduje się prawda. Czyny i poglądy określa się w kategoriach prawdziwości.

Jakkolwiek do prawdy wychowują rodzice, nauczyciele, społeczeństwo, to jednak obowiązek ten spoczywa przede wszystkim na uczniach, którzy muszą poszukiwać prawdy, szerzyć ją i nauczyć się odróżniania jej od fałszu⁶¹. Coraz bardziej na powszechności zyskuje pogląd, że do pierwszoplanowych zadań edukacji należy umacnianie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Pogląd ten znalazł odzwierciedlenie w raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Jego autorzy zredukowali wartości uniwersalne do postaw. Tymczasem interesujące nas wartości nie są redukowalne i relatywne⁶².

W naukach o edukacji odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samorealiza-

⁶¹ J. G a j d a: *Wychowanie do prawdy*. Lublin 1995; I d e m: *Honor, godność, człowieczeństwo*. Lublin 2000.

⁶² Zob. *Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*. Warszawa—Kraków 1990. Zob. także: K. D e n e k: *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*. Zielona Góra 1996; J. Ż y c i ń s k i: *Medytacje sokratejskie*. Lublin 1991; *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa—Kraków 1989.

cja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona⁶³. Wartości uniwersalne opierają się na dobru w sensie bezwzględny. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość. Zostały one ukształtowane w rozwoju ludzkości. Jakkolwiek nie są one akceptowane przez wszystkich ludzi w każdej epoce i pod każdą szerokością geograficzną, to jednak są na tyle powszechne, że można je uznać za ogólnoludzkie. Zalicza się do nich: cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek do osób starszych, rodziców, poczucie obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturową, religijną⁶⁴.

Krystyna Chałas słusznie opowiada się za realizacją w edukacji szkolnej — poza wartościami ogólnymi — także takich wartości osobowych, jak: „religia, wiara, zbawienie, nadanie sensu życiu, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, praca dla społeczeństwa, dobrobyt. Decydują one o orientacji życiowej i wyznaczają, w jakim duchu i w jakim kierunku rozwiązywane będą poszczególne problemy życiowe. Stanowią one klucz do zrozumienia hierarchii wartości”⁶⁵. Dopełniają je następujące wartości życia codziennego: zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, „stół”, „chleb”, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia sobą, komfortowe życie, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerść, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława⁶⁶.

Poza wartościami osobowymi istotną rolę w edukacji odgrywa wartość społeczna. Do niej należą: „ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, zabezpieczenie społeczne demokracji, solidarność”⁶⁷. Stanowią one podstawę porozumienia i działania społecznego.

Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* podkreśla, że „tylko dzięki prawdziwym wartościom człowiek może stawać się lepszy, rozwijać w pełni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości, zamykając się w sobie, ale

⁶³ T. L e w o w i c k i: *Aksjologia i cele edukacji*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2; I d e m: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1997.

⁶⁴ F. A d a m s k i: *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania*. W: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Red. F. A d a m s k i. Kraków 1999; B. S z t u m s k a: *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich*. W: *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*. Red. S. F o l a r o n. Częstochowa 1993.

⁶⁵ K. C h a ł a s: *Wychowanie ku wartościom...*, s. 63.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem, s. 64.

otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego samego. Jest to warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się i wzrastać jako osoba dojrzała”⁶⁸.

Rola wartości w edukacji

Wartości odgrywają istotną rolę w edukacji. Są jej rdzeniem. Stają się nim wtedy, gdy przenikają cały proces wychowania⁶⁹. Józef Półturzycki trafnie zauważa, że „wykształcenie w dobie edukacji ustawicznej staje się nie tylko podstawową, ale stałą wartością zgodnie z zasadą »uczyć się, by być«”. Jego zdaniem, „uznanie i propagowanie wartości stanowi istotną podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia”⁷⁰.

Jak uczy Bruno Schulz: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym”⁷¹. Czy istnieje dla nauk o edukacji i praktyki szkolnej coś bardziej racjonalnego niż poszukiwanie sensu życia ludzkiego? Wyraża go świat wartości. Są one podstawą tożsamości, podmiotowości, fundamentem zdrowia psychicznego i autokreacji uczestników procesu kształcenia⁷².

Wartości uniwersalne i inne to główny problem edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji. Pociągają one dzieci. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane⁷³. Proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych jako sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego

⁶⁸ Jan Paweł II: *Fides et ratio*. Tarnów 1998, s. 43.

⁶⁹ A. Karpieńska: *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych*. W: *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski. Poznań 2003; E. Kobylecka: *Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji*. Poznań 2004.

⁷⁰ J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock 2002, s. 54.

⁷¹ B. Schulz: *Motywacja rzeczywistości*. W: *Proza*. Red. B. Schulz. Kraków 1973.

⁷² K. Denek: *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4—5; A.H. Masłowski: *Motywacja i osobowość*. Warszawa 1990; B. Suchodolski: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.

⁷³ W. Pasterniak: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.

wolności. Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do odpowiedzialnej wolności pozostaje wciąż zaniedbaną w programach kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli propozycją pedagogiki personalistycznej⁷⁴. Nie można pominąć faktu, że uczeń tworzy sobie dzięki doświadczeniu hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości.

Z przeprowadzonych w latach 1980—2007 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu badań nad wartościami wynika, że mają one nader często znikomy wpływ na zachowania uczniów. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, zatracają swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu. Dlatego w edukacji szkolnej trzeba uczyć jej uczestników życia według wartości.

Rola wartości w życiu młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia jej edukacją aksjologiczną. Oznacza ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, a zarazem syntezę wyników całościowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność oraz perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości. Edukacja aksjologiczna stanowi dziś — w epoce relatywizmu — najbardziej priorytetową część teologicznej formacji współczesnych ludzi⁷⁵.

Zamiast zakończenia

Dlaczego wartości w wielu dyscyplinach badawczych stają się coraz żywszym przedmiotem zainteresowania? Problematyka wartości jest istotna dla procesów demokratyzacji i globalizacji, integracji państw Europy⁷⁶, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, reformowania jej systemu edukacji, zgodnie z wyzwaniem stulecia wiedzy, złożonymi, zmiennymi wymaganiami wewnętrznego i międzynarodowego rynku pracy⁷⁷.

⁷⁴ C. Cartnik: *Personalizm. W: Gdy osobowość horyzontem wychowania*. Red. J. Homplewicz. Rzeszów 1997.

⁷⁵ Z. Łomny: *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem epoki. Od regionalizmu do planetaryzmu*. W: *Pedagogika ogólna...*

⁷⁶ *Szkola i edukacja europejska*. Red. J. Kropiwnicki. Cz. 1. Jelenia Góra 2001; *Szkola i edukacja europejska*. Red. J. Kropiwnicki. Cz. 2. Jelenia Góra 2002.

⁷⁷ K. Denek: *Ogląd kształcenia z perspektywy rynkowej*. „Edukacja Medialna” 2001, nr 2.

Edukacja w szkole m.in. sprawia, że uczeń może „więcej wiedzieć, mądrzej żyć i uczyć się świadomie”⁷⁸. Ma ona wyposażyć uczniów w mocne podstawy wiedzy teraz, aby później było na czym bazować, uświadomić im, że istnieją instytucje kształcenia równoległego i nauczyć korzystania z oferowanych przezeń bogatych ofert.

Transformacja systemowa sprzyja zwrotowi doktryn ewaluacyjnych ku pedagogice humanistycznej⁷⁹, w stronę kształcenia i wychowania w duchu zaufania, żmudnej perswazji i cierpliwego dialogu. Warto przypomnieć, że terminem „humanizm” po raz pierwszy nie posłużył się filozof czy filolog, lecz niemiecki pedagog Friedrich Immanuel Niethammer⁸⁰.

Pedagogika humanistyczna uzmysławia nam, że praca dydaktyczno-wychowawcza w znacznej mierze zdeterminowana jest przez wartości⁸¹. Jej celem jest pomoc uczniom w poznawaniu i rozumieniu nie tylko otaczającej rzeczywistości, lecz także wartości; chodzi o to, by w zgodzie z nimi móc żyć godnie i szczęśliwie⁸². Stawia ona uczniów w centrum swoich zainteresowań. Stanowią oni dla niej wartość samą w sobie, wartość bezwzględną i nieopartą na innych⁸³. Łatwo zauważyć, że pedagogika humanistyczna powstała w opozycji do instrumentalnego traktowania człowieka.

Uczniowie jako istoty aksjologiczne są otwarci na wartości. To one stanowią o sensie ich życia. Rozstrzygają w różnego rodzaju uczuciach, takich jak: radość, smutek, miłość, nadzieja⁸⁴. Młodzież na czele listy wartości sytuuje: miłość, przyjaźń, szczerłość, prawdomówność, uczciwość. Świadczy to o tym, że — zdaniem młodzieży — trzeba „być”, a nie „mieć”. To właśnie relacje międzyludzkie, budowane na wskazanych wartościach, są dla młodzieży najważniejsze⁸⁵.

Podczas nauki następuje proces krystalizowania się systemu wartości uczniów. Pojawiają się w nich wartości związane z rolami obywatelskimi, społeczno-politycznymi, rodzinnymi i zawodowymi. Uczniowie są podmiotowym sensem wartości. Są nimi i też w sensie wartości pojmowanych opacznie, antywartości czy ich negatywów. Zawsze one zwracają się przeciwko nim.

⁷⁸ J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998.

⁷⁹ T. Lewowicki: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja” 1999, nr 1; A. Nowak: *Pedagogika humanistyczna — stan, dylematy, nadzieje*. W: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 48. Kraków 1995.

⁸⁰ F.I. Niethammer: *Der Streit des Philantropismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena 1808.

⁸¹ M. Tomasello: *Kulturowe źródło ludzkiego poznania*. Warszawa 2002.

⁸² S. Ruciński: *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa 1988.

⁸³ B. Suchodolski: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Kraków 1990.

⁸⁴ R. Spaermann: *Podstawowe pojęcia moralne*. Lublin 2000.

⁸⁵ T. Biernat: *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*. Toruń 2006; M. Pietrzak: *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*. „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.

Istnieje ścisły związek między edukacją przez sztukę a wartościami. Dlatego istnieje potrzeba ujmowania treści dydaktyczno-wychowawczych szkoły w kontekście ponadindywidualnego świata wartości i ich klaryfikacji. Innymi słowy, uniwersalne wartości powinny warunkować proces kształcenia⁸⁶. Uważa się, że w Polsce transformacja systematyczna zakończy się sukcesem dopiero wówczas, gdy nastąpią trwałe zmiany w wartościach i mentalności obywateli⁸⁷. Edukacja szkolna rozumiana jako proces dydaktyczno-wychowawczy powinna uformować w młodzieży zdrowy trzon osobowości. Wyraża się on w prawidłowym stosunku do własnej osoby, otwartym i kooperatywnym stosunku do innych ludzi i zaangażowanej postawie wobec własnych obowiązków w pracy i nauce. Nie może nie odwoływać się do wartości.

Cech wartości nie postrzega się jednostkowo, lecz w całości. Mówi się o nich w sposób rozczłonkowany w zależności od przyjętej perspektywy: filozoficznej, humanistycznej, socjologicznej, psychologicznej, pedagogicznej czy ekonomicznej.

Analiza dotychczasowych badań nad wartościami wykazuje, że w definiowaniu wartości panuje tu pluralizm teoretyczny, metodologiczny i metodyczny. Dominuje w nim paradygmat badawczy o charakterze: proces — wynik. Poszukiwań badawczych z tego zakresu nie wyróżnia jednoznaczna aparatura pojęciowa. Zamiast badań kompleksowych, szeroko tematycznych i długoterminowych, przeważają studia mikrotematyczne i krótkoterminowe. Brak jednolitego metodologicznego podejścia do określania różnych aspektów wartości stanowi przeszkodę w porównywaniu i bilansowaniu badań pod względem uzyskiwanych rezultatów. Czy dla tych potrzeb nie warto sięgnąć po techniki klaryfikacji wartości⁸⁸?

Z zasygnalizowanych niedostatków określania poszczególnych kontekstów wartości wynikają źródła ich przewycięzania. Trzeba przede wszystkim ściślej je związać z istotą procesu kształcenia i oprzeć na trwalszych założeniach metodologicznych.

⁸⁶ W. Cichoń: *Wartości — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996.

⁸⁷ T. Hejnicka-Bezwińska: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz 1997; S. Wielgus: *O odrodzenie wychowania*. Płock 2000.

⁸⁸ L.E. Raths, M. Harmin, S.B. Simon: *Values and teaching*. Toronto—London—Sidney 1978; por. także K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999; S.B. Simon, R.C. Hawley, D.D. Britton: *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowego*. Przekł. P. Kwieciński. Toruń 1992.

Kazimierz Denek

Education based on values

S u m m a r y

The education towards values has become a challenge and task of the contemporary education. A rich overview of the literature connected with values and their role in education proves that values are still the subject of humanistic and social interests. Values do not function individually, yet they form systems. They are not stable; undergo changes in line with cultural and socio-economic, and progressive systemic transformations. The text discusses the notion and origin of values, functions and categories of values, as well as gives a detailed description of cognitive and universal values. In conclusion, the author of the article emphasizes a great role of values in education and humanistic pedagogy.

Kazimierz Denek

Education basée sur des valeurs

R é s u m é

L'éducation vers des valeurs est devenue un défi et un objectif de l'éducation moderne. Dans une riche littérature sur le problème des valeurs et sur leur rôle dans l'éducation l'auteur démontre qu'elles sont toujours l'objet de recherches humaines et sociales. Les valeurs ne fonctionnent pas isolées mais dans des systèmes; elles n'ont pas de caractère stable. Elles se métamorphosent selon des changements culturels et sociaux-économiques et une transformation progressive du système. Le texte approche la notion et la genèse de la valeur, ses fonctions et ses catégories; il contient aussi une description détaillée des valeurs cognitives et universelles. Dans la conclusion l'auteur souligne un grand rôle des valeurs dans l'éducation et dans la pédagogie des sciences humaines.