

## I. PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

KAZIMIERZ DENEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

### ZWIĄZEK EDUKACJI Z WARTOŚCIAMI

*Historia uczy, że demokracja bez wartości łatwo przemienia się w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm. Prawda jako odniesienie bycia i rozumienia musi określać ludzkie zachowania.*

Jan Paweł II

ABSTRACT. Denek Kazimierz, *Związek edukacji z wartościami* [The relation between education and values]. „Neodidagmata” 29/30, Poznań 2008, Adam Mickiewicz University Press, pp. 25-38. ISBN 978-83-232-1908-8. ISSN 0077-653X.

The word ‘value’ refers in education and educational disciplines to what an individual, a social group think highly of, what is regarded as significant, and what is experienced as significant. Questions about the status and existence of value have not brought solutions. The ontological status of value depends on what we consider its essence.

In gaming, attempts to define value appear to be ineffective. It may be worth explaining with constitutive features which goes into its essence. Constructive and universal values are crucial for education and educational disciplines. They are subject of argument escalated by postmodernism. Does the contemporary individual experience a value crisis? Or maybe it is a crisis of the individual, not the value?

Values take an important position in the lives of young Poles. Values decide about their existence, sense and quality of living, interpersonal relations, relation to themselves, peers, parents, teachers and the world. Thus, values in education and educational disciplines require regaining their proper position and sense.

*Kazimierz Denek, Zakład Dydaktyki Ogólnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.*

Europa początku trzeciego tysiąclecia to kontynent, którego najnowszą historię tworzyły dwa najokrutniejsze totalitaryzmy, które unicestwiły miliony ludzkich istnień. Ta część naszego globu dodatkowo nękana jest dziś takimi plagami, jak: narastająca przestępczość (przede wszystkim nielet-

nich), terroryzm, handel bronią i narkotykami, odrażające dewiacje seksualne; inwazja sekt i ruchów pseudoreligijnych, trwale okaleczających duchowo i fizycznie, zwłaszcza ludzi młodych i wrażliwych (Kozak, 2007). Trapią jej mieszkańców różne znamiona świadomości współczesnego człowieka. Najważniejsze z nich dadzą się sprowadzić do następujących punktów:

- 1) człowiek nie żyje już w ramach kręgów społecznych, których wewnętrzna zwartość 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 nieoczywistym;
  - 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 przeobrażeń o człowieku, każdy sam decyduje, kim chce być, kim powinien być oraz o tym, co jest dla niego dobre, a co złe;
  - 7) wartości mają charakter indywidualny;
  - 8) wybór staje się wewnętrznym przymusem;
  - 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 pragnąć;
  - 13) jest rozdarty pomiędzy pragnieniem wolności a zniewoleniem, samorealizacją a wyobcowaniem;
  - 14) stały niepokój egzystencjalny sprzyja wzrostowi egocentryzmu, a samorealizacja dokonuje się kosztem innych ludzi czy środowiska naturalnego (Halaczek, 1999, s. 183-184), ukazując prawdę o nim samym.
- Europa potrzebuje wiary i nadziei, że rozpoczęte siedem lat temu trzecie tysiąclecie położy kres złu i cierpieniu. Rękojmią budowania upragnionego ładu są wartości.

## ISTOTA WARTOŚCI I ICH FUNKCJE

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

Co stanowi istotę wartości? Czym są one w edukacji szkolnej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las (Denek, 1994). 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 chybionych 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 sobie.

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 definicję. Istnieje bogactwo definicji wartości (Chalas, 2003; Denek, 1999; Olbrycht, 2002; Łobocki, 2007; Szymański, 2006). Każde z tych odczytań wartości przynosi część prawdy. Wzięte razem lepiej rysują problemy badawcze edukacji. „To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy; każda jest prawdziwa, jakość różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość” (Góralski, 1990, s. 34).

Wielu aksjologów przyjmuje wartości jako istniejące obiektywnie i mające byt absolutny. Przykładowo S. Kunowski (2003) dowodzi, że istnieje *obiektywny świat wartości*.

Na stanowisku trwałości wartości stał R. Ingarden (1987, s. 73). 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”.

Termin wartości jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli tym, co nie da się określić używając definicji. Warto tu 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 oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą (Bronk, 1998).

W sytuacji gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, może warto próbować wyjaśnić 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” (Stępień, 2001, s. 103).

## 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” (Kosztyła, 2007, s. 24).

Co jest ważne, a co najważniejsze? W tym pytaniu i odpowiedzi na nie zawiera się sens ludzkiego życia. Dla Sokratesa cnota była dobrem bezwzględny, związana 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 wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz je tylko odkrywa i akceptuje. Natomiast F. Dostojewski twierdził, że jeżeli nie ma Boga, nie ma też prawdziwych wartości. Skoro są, to jest Bóg przez nie promieniujący (Stróżewski, 1992).

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” (Kunowski, 2003, s. 17). Introcepcja wartości (przyswajanie ich przez dzieci i młodzież) jest jednym z najistotniejszych czynników procesu wychowania (Kunowski, 2003, s. 39).

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. K. Chałas (2003, s. 56-59) sprowadza je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej. Natomiast T. Kocowski (1991) wyróżnia funkcje następujące:

- integrującą motywację w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;

- orientacyjną - występując w tej funkcji, wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno;
- metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;
- socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości, takie jak: rodzina, Ojczyzna, ludzkość);
- gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji).

### WARTOŚCI POZNAWCZE I UNIWERSALNE

Dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze (Palka, 1997). Zalicza się do nich: odkrywczność, prawdziwość, twórczość (Giza, 1997) odpowiedzialność, autentyzm, spotkanie, dialog (Tarnowski, 1993), zaangażowanie, altruizm (Łobocki, 1998), wizję, wolę, odwagę, nadzieję, szacunek (Ablewicz, 1991).

Zdaniem S.J. Spanbauera (1987, s. 28), „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”.

U podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. Jest ona zawsze czymś, jest odbłaskiem rzeczywistości. Jak wiadomo, edukacja ma przybliżyć do prawdy. Zdobywanie wiedzy nie zawsze to czyni. Dzieje się tak wówczas, gdy chodzi o wiedzę na temat tego, co kochamy. A kochamy to, co istnieje, o czym myślimy, wówczas też może wystąpić okazja 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 i nauk z nią związanych. 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 prawdy poszukują jej lub pragną tylko zbliże-

nia 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. (Juszczak, 2000; Siemieniecki, 2003; Wenta, 1997). Stało się zasadą funkcjonowania polityki, biznesu, środków masowego przekazu. Nie omija też edukacji (Chucy, 2003).

Wartości poznawcze kierują samodzielnym, niezależnym myśleniem w polemikach i badaniach. Są one niczym gwiazdy przewodnie nauki. Tworzą etos nauki. R.K. Merton (1982) wyróżnia następujące jego normy: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm. Uniwersalizm przypisuje twierdzeniom nauki powszechną ważność, komunizm 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 rozumowanie prowadzące do odkrycia jest spójne, nie zawiera błędów i nie pomija istotnych faktów?

J. Kubin (2006) poszerzył normy etosu o listę wartości poznawczych, które podajemy poniżej.

Tabela 1

## Wartości poznawcze

Niezależność myślenia	„nie uczonego o chmury”, odpornego na nowinki i pokusy politycznych stronnictw, nieufnego wobec nacisków otoczenia, które sądzi tak, „jak myśli”
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
Ogólność	jako prawidłowe uogólnienie zjawisk powtarzalnych zabezpiecza przed retorycznymi „trickami”, wyraża potrzebę „porządnego myślenia” i obiecuje owocność dedukcji
Owocność poznania	jest odwrotnością jałowości; zawiera załączki nowych odkryć i zwiększa moc predyktywną uzyskiwanej wiedzy
Twórczość i nowość	stanowią o randze osiągnięć uczonego, budują świat wiedzy naukowej i dokonują rewolucji w tym świecie
Dociekliwość	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”
Analogia	ma wartość głównie heurystyczną

J. Gajda (1995) ukazuje prawdę jako wartość ponadczasową. Zauważa, że prawda jest jedna. Nie ma prawd częściowych i różnych półprawd. Spory o charakterze roszczeniowym rozstrzyga sąd. Rozbieżność stanowisk

w nauce weryfikuje praktyka. W obu przypadkach u podstaw wydawania orzeczeń znajduje się prawda. Czyny i poglądy określa się w kategorii prawdziwości. Jakkolwiek do prawdy wychowują rodzice, nauczyciele, społeczeństwo, to jednak obowiązek ten spoczywa przede wszystkim na uczniach. Muszą oni poszukiwać prawdy, szerzyć ją i nauczyć się odróżniania jej od fałszu.

Coraz bardziej na powszechności zyskuje pogląd, że do pierwszoplanowych zadań edukacji należy umacnianie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Znalazł on odzwierciedlenie w Raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (*Edukacja narodowym priorytetem*, 1989). Jednakże jego autorzy ograniczyli wartości uniwersalne do postaw. Tymczasem interesujące nas wartości nie są redukowalne i relatywne.

W edukacji i naukach o niej odradza się dążenie do odczytywania oraz 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, samorealizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona (Lewowicki, 1993, 1997). Wartości uniwersalne opierają się na dobru w sensie bezwzględnym. 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 dla osób starszych, rodziców, poczucie obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturową, religijną (Adamski, 1999).

Jan Paweł II (1998, s. 43) 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 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”.

## WARTOŚCI W EDUKACJI

Wartości odgrywają istotną rolę w edukacji. Są jej rdzeniem. Stają się nim, gdy przenikają cały proces wychowania (Karpińska, 2003). J. Pólturzycki (2002, s. 54) 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 warto-

ści stanowi istotną podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia”.

Wartości to główny problem edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli (Strykowski, 2005) i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Pociągają one dzieci, uczniów i dorosłych ku sobie. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane (Pasterniak, 1995). Te procesy wzajemnie się uzupełniają. Tworzą złożony proces wartościowania, zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych. Kształcenie jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych 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 wolności. Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do odpowiedzialnej wolności pozostaje wciąż zaniedbaną propozycją pedagogiki personalistycznej w programach kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli (Cartnik, 1997). Nie można pominąć faktu, że uczeń tworzy sobie dzięki doświadczeniu hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości.

Z badań nad wartościami, przeprowadzonych w latach 1980-2008 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wynika, że mają one nader często znikomy wpływ na zachowania uczniów. Dzieje się tak zwłaszcza, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, tracą swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu. Stąd w edukacji szkolnej trzeba uczyć jej uczestników życia według wartości.

## SPORY O WARTOŚCI

Czy współczesny młody człowiek doświadcza kryzysu wartości? (Fijałkowska, 2005; Lewowicki, 2004; Pustelnik, 2007). A może człowiek znajduje się w tym stanie? (Denek, 2005, 2006). System wartości młodych Polaków nie ma oparcia w autorytetach. Kształtują ich mass media, kultura „instant”, kryzys rodziny i narastający rozpad więzi społecznych. Z tych względów dużego znaczenia nabiera wychowanie dzieci i młodzieży do wartości. Jak



to czynić? Nie jest to możliwe na drodze monologu, lecz dialogu oraz poprzez wprowadzenie dzieci i młodzieży w obszar dziedzictwa narodowego (Denek, 2005; Lorenc, 2005) i położenie akcentu na czystość języka (Denek, 2006), którym posługuje się młode pokolenie (Denek, 2007). Trzeba wyeliminować z codziennej komunikacji potoczność, wulgaryzmy, nic nie znaczące słowa oraz wprowadzać dzieci i młodzież do sfery „milczenia” w „misterium słowa”. Kondycja moralna społeczeństwa zależy od jakości sumień jego członków. Troska o kształtowanie prawych sumień dzieci oraz młodzieży należy nie tylko do rodziców i nauczycieli. Jest to złożony proces. Na całym społeczeństwie spoczywa powinność ukazywania młodemu pokoleniu wartości, które kształtować będą jego sumienie.

Trudno nie zgodzić się z poglądem K. Chałas (2003, s. 297; Marek, 2005), że znaczenie wychowania ku wartościom jest tym większe, im bardziej wychowanie młodego człowieka jest zagrożone, pomijane, niszczone przez „bombardowanie młodych ludzi antywartościami”.

Wartości zajmują w życiu młodych Polaków ważne miejsce. Decydują o ich egzystencji, sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie, rówieśników, nauczycieli i świata. Dlatego też w rozważaniach aksjologicznych zaczyna przeważać przekonanie, że trudno jest zrozumieć uczniów, jeżeli nie zna się roli wartości w całości ich bytu, istnienia i działania (Czerwiński, 1988).

Wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem i zadaniem edukacji. Tymczasem wciąż odżywają spory o istotę, rodzaj, metody i techniki określania wartości, a zwłaszcza ich zmienność, historyczność i względność. 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. Wartości istnieją obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego, działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre” (M. Scheler, 1975, s. 17).

Zarzewie sporów o wartości tkwi w postmodernizmie, który jest nurtem filozoficzno-ideologicznym. Wyróżnia się takie jego główne odmiany, jak postmodernizm: francuski (J.P. Loyalard, J. Derrida, M. Foucault), amerykański (R. Rorty), niemiecki (W. Welsch), włoski (G. Vattimo) i polski (Z. Bauman). Krytyczny stosunek postmodernizmu do filozofii klasycznej odnosi się do epistemologii, stanowiącej *conditio sine qua non* metafizyki. Konsekwencją odrzucenia realistycznej teorii poznania jest negacja klasycznej koncepcji prawdy, antyracjonalizm, antyrepresentacjonizm, pragmatyczne pojmowanie prawdy oraz teoriopoznawczy relatywizm. Antysyste-

mowość postmodernizmu zawiera w sobie zakwestionowanie takich podstaw, jak: forma, jaźń, podmiot, substancja, dusza oraz odżegnywanie się od tzw. filozofii obecności, do której błędów zaliczają przedstawiciele postmodernizmu ideę prawdy, logocentryzm, kracjonizm, personalizm (Denek, 2006). Postmodernizm opowiada się za monistyczno-materialistyczną koncepcją człowieka. Zajmuje stanowisko antyhumanistyczne i antypersonalistyczne, którego wyrazem jest negacja podmiotowości człowieka, jego osobowości oraz ontologicznie trwałej natury. Idea wolności jest rozumiana w duchu behawioralnego naturalizmu i liberalizmu. Zakwestionowanie ontologicznej wolności człowieka owocuje postulatem maksymalistycznie rozumianej wolności indywidualnej (Kowalczyk, 2004).

Postmodernizm ma charakter antyosiwieceniowy. 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. Nie liczy się, czy coś jest dobre czy złe, prawdziwe czy fałszywe. 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. Oznaczało to gwałtowne wkroczenie rzeczywistości. W zetknięciu się z nią postmodernizm uległ rozproszeniu, zaczął upadać. Był on próbą ucieczki od rzeczywistości, która w końcu nas dopadła. Nie możemy już uciec od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines (Bell, 1994).

W naukach o edukacji widać „ukąszenie” postmodernizmu. Skutkiem jego jest: odrzucenie pojmowanej uniwersalnie prawdy, negowanie realności w rzeczywistości, zamazywanie związków przyczynowych 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 programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Ich interpretacja wyników badań może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia, a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Z postmodernizmem wiąże się antypedagogika. Zatrzymuje ona refleksję młodego człowieka na własnych przeżyciach psychicznych, wychowuje w duchu skrajnego indywidualizmu, nastawionego na zaspokajanie indywidualnych potrzeb bez liczenia się z potrzebami innych, absolutyzuje

wolność, rozumianą jako dowolność, czyli brak jakichkolwiek przeszkód w działaniu – czyniąc ją wręcz miarą człowieczeństwa.

Trzeba przywrócić wartościom w edukacji i naukach o niej należne miejsce, nadać im właściwy sens. Jeszcze mocniej oprzeć edukację i nauki o niej na rzetelnych faktach i ich badaniu. Będzie to odpowiedzią na relatywistyczny chaos i niepewność kreowaną przez postmodernizm, w którym jedna wersja prawdy jest równie dobra jak inna.

## KONKLUZJE

Dlaczego wartości stają się coraz żywszym przedmiotem zainteresowania edukacji i nauk o niej? Problematyka wartości jest istotna dla procesów: demokratyzacji i globalizacji (Saul, 2005), integracji państw Europy, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, reformowania jej systemu edukacji zgodnie z wyzwaniem stulecia wiedzy, złożonymi, zmiennymi wymaganiami wewnętrznego i międzynarodowego rynku pracy.

Edukacja i nauki o niej uzmysławiają nam, że praca dydaktyczno-wychowawcza w znacznej mierze zdeteminowana jest przez wartości (Tomasello, 2002). Celem nauki jest pomoc uczniom w poznawaniu i rozumieniu nie tylko otaczającej rzeczywistości, lecz także wartości, żeby w zgodzie z nimi móc żyć godnie i szczęśliwie (Ruciński, 1988). Edukacja stawia uczniów w centrum swoich zainteresowań. Stanowią oni dla niej wartość samą w sobie, wartość bezwzględną i niepowtarzalną. 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 o różnego rodzaju uczuciach, takich jak: radość, smutek, miłość, nadzieja. Młodzież na czele listy wartości sytuuje: miłość, przyjaźń, szczerść, prawdomówność, uczciwość. To świadczy, że trzeba „być” a nie „mieć”. To właśnie relacje międzyludzkie, budowane na wskazanych wartościach, są dla młodzieży najważniejsze (Biernat, 2006; Pietrzak, 2007).

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 uniwersum wartości. Są nimi też w sensie wartości pojmowanych opacznie. Antywartości jednak zawsze zwracają się przeciwko uczniom.

Zatem istnieje ścisły związek między edukacją, naukami o niej a wartościami. Dlatego zachodzi potrzeba ujmowania treści dydaktyczno-wychowawczych szkoły w kontekście ponadindywidualnego świata wartości i ich

klaryfikacji. Innymi słowy, uniwersalne wartości powinny warunkować proces kształcenia (Cichoń, 1996).

Analiza dotychczasowych badań nad wartościami wykazuje, że panuje tu pluralizm teoretyczny, metodologiczny i metodyczny. Dominuje w nich paradygmat badawczy o charakterze: proces – wynik. Preferują one też liniowy model prostych zależności, z jakim w rzeczywistości edukacyjnej trudno się spotkać. Nie ma tu jasnych konturów badawczych. Poszukiwań z tego zakresu nie wyróżnia jednoznaczna aparatura pojęciowa. Zamiast badań kompleksowych, szeroko tematycznych i długoterminowych, przeważają studia mikrotematyczne i krótkoterminowe.

Wartości nie postrzega się w całości. Mówi się o nich w sposób rozczłonkowany według punktów widzenia, dzieląc je na: filozoficzne, humanistyczne, socjologiczne, psychologiczne, pedagogiczne czy ekonomiczne.

Brak jednolitego metodologicznego podejścia do określania wartości stanowi przeszkodę w bilansowaniu i porównywaniu badań z tego zakresu pod względem uzyskanych rezultatów. Czy dla tych potrzeb nie warto sięgnąć po techniki klaryfikacji wartości? (Raths, Harmin, Simon, 1979; Simon, Hawley, Britton, 1992)?

Do wartości w edukacji należy podchodzić z rzetelnością i profesjonalizmem. Wielkie słowa i dobre chęci nie wystarczą. Trzeba umiejętnie do nich wychowywać. Nie można ich wciskać na siłę, jak karmę tuczonym gęsiom. Jeśli chcemy być skuteczni, musimy o nich mówić współczesnym językiem. Nie ludźmy się, moralistyczne konserwy tracą ważność, stają się niestrawne i mogą zaszkodzić.

#### LITERATURA

- Ablewicz K., *Szacunek – zapoznany warunek kultury pedagogicznej*, [w:] F. Adamski (red.), *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, Kraków 1991.
- Adamski F., *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.
- Biernat T., *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń 2006.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Cartnik C., *Personalizm*, [w:] J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997.
- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom*, Lublin-Kielce 2003.
- Cichoń W., *Wartości – człowiek – wychowanie*, Kraków 1996.
- Chucy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świetle osób i społeczeństwa*, Warszawa 2003.
- Czerwiński M., *Przyczynki do antropologii współczesnej*, Warszawa 1988.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K., *Czy szkoła może zadbać o poprawność języka polskiego?* „Nowa Szkoła” 2007, nr 4 i 5.
- Denek K., *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno-Poznań-Żary 2006.

- Denek K., *Najwyższa wartość dziedzictwa narodowego*, „Przegląd Wielkopolski” 2005, nr 1.
- Denek K., *Searching for the parths of education of tomorrow in the Tatra mountains*, [in:] K. Denek, W. Starościan, K. Zatoń (eds), *Education of tomorrow*, Wrocław 2006, vol. 1.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Edukacja narodowym priorytetem*, Raport Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Warszawa–Kraków 1989.
- Fijałkowska B., *Młodzieży wychowanie – sprawą całego społeczeństwa*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 9.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewaluacja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- Gajda J., *Wychowanie do prawdy*, Lublin 1995.
- Giza T., *Twórczość jako wartość w edukacji*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- Góralski A., *Być nowatorem*, Warszawa 1990.
- Halaczek B., *Postmodernizm rejestracją współczesności*, [w:] J.L. Krakowiak (red.), *Ekologia*, Warszawa 1999.
- Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Tarnów 1998.
- Juszczyk S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.
- Karpińska A., *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi” inspirowane refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata*, [w:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, Poznań 2003.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991.
- Koszyła B., *Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.
- Kowalczyk Z., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.
- Kozak S., *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Warszawa 2007.
- Kubin J., *Kultura intelektualna*, [w:] I. Wojnar (red.), *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, Warszawa 2006.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
- Lewowicki T., *Pedagogika dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. 27.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Lorenc S., *Stąd nasz ród*, „Przegląd Wielkopolski” 2005, nr 1.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin 2004.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Marek Z., *Wychowanie sumienia zadaniem pedagogów?* „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4.
- Merton R.M., *Teoria i demokratyczny ład społeczny*, [w:] *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pietrzak M., *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
- Pustelnik: *Polska oświata – zawrót ze złej drogi. Stanowcze nie dla anarchii w naszych szkołach*, „Lider” 2007, nr 1.
- Raths L.E., Harmin S., *Values and teaching*, Toronto–London–Sydney 1978.

- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.
- Saul J.R., *The collapse of globalism and the reinvention of the world*, Ottawa 2005.
- Scheler M., *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka*, [w:] A. Węgrzecki (red.), *Scheler*, Warszawa 1975.
- Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole*, Toruń 2003.
- Simon S.B., Hawley R.C., Britton D.D., *Krystalizacja wartości*, Toruń 1992.
- Spanbauer S.J., *First in education. Why not?*, New York 1987.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001.
- Stróżewski W., *O urzeczywistnieniu wartości*, [w:] W. Stróżewski (red.), *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „*Neodidagmata*” 2005, t. 27/28.
- Szymaski M.J., *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 2006.
- Tarnowski J., *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „*Kultura i Edukacja*” 1993, nr 2.
- Tomasello M., *Kulturowe źródło ludzkiego poznania*, Warszawa 2002.
- Wenta K., *Wprowadzenie do metod nauczania elementów informatyki w szkole*, Szczecin 1997.