

RYSZARD KOZŁOWSKI



**AKSJOLOGICZNE
ORIENTACJE
W FILOZOFII
CZŁOWIEKA**

WYBRANE ZAGADNIENIA

**Aksjologiczne orientacje
w filozofii człowieka**

Wybrane zagadnienia

Ryszard Kozłowski

Aksjologiczne orientacje w filozofii człowieka

Wybrane zagadnienia



SILVA
RERVM

Poznań 2020

Recenzja
prof. dr hab. Larysa Novak-Kalyayeva
dr hab. Zbigniew Werra, prof. PK

Redaktor prowadzący
Paulina Wiśniewska

Korekta
Sebastian Surendra, Marek Urbaniak

Projekt okładki
Studio Graficzne SILVA RERUM

Prawa autorskie zdjęcia
Madrabothair <https://pl.depositphotos.com>

Skład komputerowy
Munda Maciej Torz

© 2020 by Ryszard Kozłowski
© 2020 by Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM
All rights reserved

Publikacja sfinansowana ze środków na naukę Akademii Pomorskiej w Słupsku



ISBN
978-83-66353-29-9 /druk/
978-83-66353-30-5 /e-book/

Wydanie I: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM
www.wydawnictwo-silvarerum.eu
Poznań 2020

Perfekt – Gaul i wspólnicy sp.j.
ul. Skórzewska 63
60-185 Skórzewo
tel. 61 666 02 05

Spis treści

Wprowadzenie	9
Wychowanie według wartości	13
Wartości jako horyzont bycia	14
Czym są wartości?	14
Sposób istnienia wartości	16
Wartości w praktyce pedagogicznej	17
Wychowanie a wartości	18
Zadania pedagogiki zorientowanej na wartości	21
Aksjologia pedagogiczna – podstawowe zagadnienia	25
Prawda, dobro i piękno jako tematy aksjologii	25
Struktura aksjologii pedagogicznej	27
Od poznania do przeżywania wartości	30
Od poznania do afirmacji wartości	33
Cele i zadania edukacji aksjologicznej	37
Priorytety edukacji aksjologicznej	37
Kształcenie aksjologiczne	42
Kompetencje aksjologiczne	45
Pedagog i jego ethos	49
Kompetencje pedagoga	49

Autorytet nauczyciela	53
Pedeutologiczna teorii cnoty	54
Osoba – ukryta prawda człowieczeństwa	61
Źródła personalizmu polskiego	61
Osoba jako podmiot	63
Osoba i czyn	65
Osoba i niepowtarzalność	68
Osoba a własność	70
Osoba i historia	71
Aksjologiczne uwarunkowania bycia sobą	77
Sumienie	78
Podmiot	79
Jednostka	82
Poszukiwanie prawdy	83
Prawa osoby	85
Wzucie jako doświadczenie aksjologiczne	89
Teoria wczucia	90
Ideał i struktura kształcenia człowieka	94
Dramatyczny wymiar ludzkiego istnienia	101
Dialogiczność	101
Dobro i zło	103
Scena dramatu	104
Wolność	108
Spotkanie i wzajemność	110
Zdrada	113
Wiara	115
Wybranie i wezwanie	116
Niespokojne serce	118

Męstwo jako sposób przeżywania wartości	121
Męstwo – tropy, źródła, inspiracje	121
Archetypy męstwa	124
Męstwo – między tchórzostwem a zuchwalstwem	128
Nowotestamentalna wizja strachu, męstwa i mocy	131
Bać się (<i>phesomai</i>)	131
Odwaga (<i>tharsos</i>)	133
Moc (<i>dynamis</i>)	136
Bibliografia	139

Wprowadzenie

Aksjologiczne orientacje w filozofii człowieka to zbiór tekstów, w których wspólnym tematem jest świat osoby ludzkiej, relacje, które rozwija i wartości, dzięki którym kształtuje swoją osobową tożsamość. Żywię głęboką nadzieję, że to wartości wyznaczają stabilne punkty odniesienia dla rozwoju osobowości człowieka na możliwych poziomach i wymiarach ludzkiej egzystencji. Prócz zagadnień ogólnych proponowane refleksje wchodzą w obszar aksjologii pedagogicznej, edukacji aksjologicznej czy wychowania ku wartościom. Niemniej jednak ogólniejsze horyzonty namysłu zakreśla filozofia człowieka. Nawiązuję w ten sposób do wcześniejszych publikacji w tym zakresie, a przede wszystkim do książki *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*¹.

Pierwszy rozdział jest próbą określenia znaczenia wartości w praktyce pedagogicznej, ale nie tylko w niej. Dlatego stawiane są pytania o to, czym są w ogóle wartości, w jaki sposób istnieją. Zdając sobie sprawę z bogactwa wypracowanych w tym zakresie koncepcji, w rozdziale drugim (*Podstawowe zagadnienia aksjologii pedagogicznej*) daję pierwszeństwo wartościom humanistycznym, takim jak ludzka godność, wolność, a przez to prawda, dobro i piękno.

Nie tylko pedagodzy zdają sobie sprawę z trudności w obszarze wychowania do wartości, zwłaszcza w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, etycznie i religijnie, niemniej jednak nie rezygnują z realizowania głównych zadań, jakie stawia przed nimi pedagogika wartości. Urzeczywistnianie programu wyznaczonego przez pedagogikę wartości powiązane jest z edukacją aksjologiczną, co rozważane jest w kolejnym rozdziale pt. *Cele i zadania edukacji aksjologicznej*.

¹ R. Kozłowski, *Dlaczego taki jestem? Studia z filozofii człowieka*, Poznań 2015.

Jak uczyć o wartościach i wartościowaniu, jak rozwijać aksjologiczną wrażliwość wychowanków, by ich osobisty stosunek do wartości dawał im poczucie spełnienia i zadowolenia, by wpisywał się w ich osobowy rozwój? W edukacji aksjologicznej pojęcie sytuacji aksjologicznej odgrywa ważną rolę, co oznacza, że nie teoretyczne rozważania, a niejako zderzenie z wartościami i antywartościami – w danej sytuacji – przyniosą najbardziej skuteczny efekt pedagogiczny. W związku z tym nie mogło zabraknąć kilku refleksji nt. pedagoga i jego związków, ukrytych bądź jawnych, z wartościami. W rozdziale *Pedagog i jego ethos* rozwijane są te właśnie zagadnienia.

Celem rozdziału *Osoba – ukryta prawda człowieczeństwa* jest pogłębienie świadomości zależności modelu edukacyjnego od koncepcji osoby. Prezentuje on główne idee myślenia personalistycznego, które mogłyby stać się punktem wyjścia do rozwijania pedagogiki personalistycznej. Pedagogika personalistyczna za najwyższą wartość obiera osobę, w jej oryginalności, wyjątkowości, niepowtarzalności, a pozostającą w twórczych relacjach ze sobą, z innymi i ze światem. Przywołane zagadnienia rozwijane są już w nieco inny sposób w rozdziale *Aksjologiczne uwarunkowania bycia sobą*.

Rozdział *Wzucie jako sposób bycia wobec drugiego* jest nie tylko przywołaniem twórczości Edyty Stein, wybitnej filozofki z fenomenologicznej szkoły Edmunda Husserla, która swoim życiem i twórczością na stałe wpisała się w obszar nauk pedagogicznych i filozoficznych, ale też wskazaniem na kluczową dla relacji międzyludzkich kategorię wczucia². Wzucie, o jakim myślała E. Stein, można uznać za modelowe opisanie relacji interpersonalnych, gdzie oba podmioty są wobec siebie tym, na ile wzajemnie obdarowują się sobą. Zwłaszcza dla pedagogiki inkluzyjnej jest to istotna intuicja, którą należałoby szerzej rozwinąć.

W rozdziale *Dramatyczny wymiar ludzkiego istnienia*, poruszając się po kategoriach wypracowanych przez wybitnego polskiego twórcę filozofii dramatu Józefa Tischnera, akcentuję dynamikę poszukiwania – poszukiwania siebie i prawdy o sobie zawartej w żywiole egzystencji. Gdy stawia się pytanie kontemplacyjne „kim jestem”, konieczne jest dopełnienie o pytanie motywacyjne: „kim

2 Por. E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, Kraków 1988.

mogę i kim chciałbym być”³ – zwracam tym samym uwagę na twórczy element rozwoju osobowości, jakim jest postawa poszukiwania prawdy, w przeciwieństwie do iluzorycznego przekonania o jej posiadaniu. Wprawdzie jesteśmy kimś sobie danymi, ale i zadanymi, jednak poszukiwanie samego siebie przebiega krętymi ścieżkami poszukiwania prawdy w ogóle. Co więcej, poszukiwanie samego siebie dokonuje się w horyzoncie aksjologicznym – jest sposobem bycia wobec wartości i poprzez wartości.

W rozdziale *Męstwo jako sposób przeżywania wartości* nawiązuję do wcześniej prowadzonych badań w tym zakresie⁴. Proponuję przyjrzenie się wielu aspektom męstwa, by w ten sposób przywołać na nowo jego antyczne (platońskie i arystotelesowskie) i nowotestamentalne źródła.

Daleki jestem od tych koncepcji tworzenia samego siebie, które gardzą problemami podsuwanymi przez egzystencjalizm i humanizm, przez filozofię życia czy filozofię wartości, które dystansują się od refleksji antropologicznej, a krzywią się na samą myśl o metafizyce, które lekceważą powojenną filozofię dialogu czy współczesną filozofię dramatu (J. Tischner). Nie wspomnę tu o wciąż rozwijającym się systemie personalistycznym (pedagogice personalistycznej), któremu brakuje jeszcze stosownej metodologii, niemniej jednak osiągnięcia w pedagogicznej myśli polskiej ma już niemałe. Ideał tworzenia samego siebie – za Chantal Delsol – czerpię z figury ogrodnika, który

nie wyobraża sobie, że mógłby wyprodukować którąś z roślin. On je po prostu uprawia i kultywuje. Inaczej mówiąc, pomaga wzrastać temu, co istnieje bez niego. Nie stwarza ani nie wytwarza: dba, troszczy się. [...] Jest powiernikiem i pomocnikiem kogoś lub czegoś, co jest większe od niego; może tę rzeczywistość nazwać Bogiem, naturą albo przypadkiem, opatrnością lub Gają. Odziedziczył świat w załączku, świat rozpoczęty, lecz niedokończony. Wypełnia go, upiększa, cywilizuje. [...] Kocha ten świat, który go przerasta i w którego wywyższeniu uczestniczy⁵.

3 Por. J. Koziński, *O godności człowieka*, Warszawa 1977, s. 22.

4 Por. R. Kozłowski, *Męstwo jako sposób spełniania się człowieka. Studium antropologiczne*, Słupsk 2011.

5 Ch. Delsol, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, Kraków 2018, s. 5–7.

Wychowanie według wartości

Współczesna myśl pedagogiczna nie zadowala się stawianiem tradycyjnych już pytań w stylu: „kim jest człowiek”, „kim jest wychowawca-nauczyciel”, „kim jest wychowanek-uczeń”, „czym jest środowisko wychowawcze” itd. W pytaniach tych doszukujemy się niejako drugiego dna, którym są wartości (od gr. *aksios* – cenny, ważny). One właśnie nakierowują nas na drugiego człowieka, one budzą spontaniczną ciekawość jego istnienia, one wreszcie inspirują do podejmowania trudu zbliżania się do człowieka, podjęcia pedagogicznej i wychowawczej troski o niego. Wartości bowiem to coś, co dzieje się pomiędzy nami, to ważność i nieważność naszych relacji, to wreszcie sens lub jego brak w całym procesie edukacyjno-wychowawczym.

Niniejszy rozdział jest próbą zaprezentowania kluczowych zagadnień z obszaru pedagogiki wartości. Podejmuję w nim kilka istotnych tematów, m.in. kłopoty z określeniem wartości, sposoby ich istnienia i poznania, by skoncentrować się na specyfice przedmiotu badań pedagogiki wartości, wychowaniu do wartości i edukacji aksjologicznej¹.

¹ Por. W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, Kraków 1980; *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, red. K. Chałas, Kielce-Lublin 1996; K. Denek, *Edukacja oparta o wartości*, [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyła-Zroski, t. 2, Katowice 2009.

Wartości jako horyzont bycia

Gdy Józef Tischner, wybitny filozof, etyk i aksjolog, pisał, że „nasz świat jest światem wartości”, chciał zwrócić uwagę, że tak naprawdę w życiu codziennym nie chodzi nam o rzeczy, lecz bardziej o ludzi, sprawy, a nawet o ich sprawy – że wiążą nas sprawy. A wiążą nas w taki sposób, że zazwyczaj o jakąś sprawę chodzi – że chodzi o coś, zazwyczaj coś ważnego, o jakąś wartość. Na początku nie zdajemy sobie sprawy, o jaką wartość chodzi, a nawet nie wiemy, o co chodzi, ale sprawa między nami już jest, już się rozgrywa, już coś się dzieje (między nami). Dla przykładu, wyjaśnia Tischner:

„Ktoś przed chwilą na nas czekał, bo miał do nas jakąś «sprawę», myśmy na kogoś czekali, aby mu «coś ważnego» powiedzieć, ktoś zachorował i trzeba było kupić lekarstwo. [...] Można mnożyć opisy, można je coraz bardziej dramatyzować, ukonkretniać. Jedno będzie się jednak stale powtarzać: ludzki świat zawiera coś, co jest dobre i coś, co jest złe, a także coś, co jest lepsze, gorsze, najgorsze².

W życiu codziennym odwoływanie się do wartości dokonuje się najczęściej spontanicznie, bezwiednie, intuicyjnie. Kierujemy się zmysłem wartości, kiedy jedne rzeczy czy osoby akceptujemy, innych nie, jedne cenimy bardziej, inne mniej. Wewnętrzne poczucie wartości daje o sobie znać, kiedy podejmujemy refleksję nad własnym życiem i postępowaniem, kiedy zauważamy, że – mówiąc najogólniej – „coś jest nie tak”. Za owym „nie tak” stoją wartości, one niejako nam „podpowiadają”, jak być powinno, jak mogłoby być, gdyby...

Czym są wartości?

W ten sposób dochodzimy do pierwszej poważnej kwestii teoretycznej (czy tylko teoretycznej), dotyczącej określenia wartości, czyli stwierdzenia, czym one są. Tradycja filozoficzna dopiero od XIX w. posługiwała się terminem wartość, wcześniej posługiwano się takimi terminami, jak dobro (analogicznie piękno).

² J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1993, s. 483.

Właśnie dobro (łac. *bonum*) dla myślicieli starożytnych i średniowiecznych oznaczało to, co dla współczesnych oznacza słowo wartość. W tym czasie wyodrębniono nową dyscyplinę filozoficzną zwaną aksjologią. Do najbardziej znanych jej twórców i przedstawicieli zalicza się: Heinricha Rickerta, Franza Brentano, Maxa Schelera, Nicolaia Hartmanna. W Polsce aksjologię rozwijali m.in.: Henryk Elzenberg, Tadeusz Czeżowski, Czesław Znamierowski, Roman Ingarden, Władysław Tatarkiewicz.

Wśród myślicieli brakuje dziś zgodności w kwestii określenia, czym one są. Współczesny polski reprezentant filozofii wartości, Władysław Stróżewski, pisze, że wartość

jest ogólnym terminem, którego desygnatami są niezwykle różnorodne wartości, określane takimi nazwami, jak np. «dobro», «użyteczność», «efektywność», «piękno», «tragiczność», «wdzięk», «szlachetność», «trafność», «prawdziwość», «pewność» itd. Wiele z tych szczegółowych wartości stanowi przedmiot od dawna wyodrębnionych dyscyplin, niekoniecznie zresztą filozoficznych, jak np. etyka, estetyka. [...] Otóż czy w tych rozmaitych wartościach szczegółowych znajdzie się ostatecznie wiele cech wspólnych, by uzasadnione się stało istnienie osobnej gałęzi nauki, badającej prawidłowości, które na tych wspólnych cechach się zasadzają?³.

Uznając wieloznaczność terminu wartość, należy choćby ogólnie uporządkować podstawowe jego znaczenia. Po pierwsze, wartość oznacza własność danej rzeczy albo samą rzecz, której dana własność przysługuje (stąd wyrażenie „coś ma wartość”, „ktoś jest dobry”, „rzecz jest dobra”). Po drugie, słowa wartość używamy na określenie czegoś dodatniego (przyjemność, zdrowie), i tak jest w życiu codziennym, natomiast w filozofii słowo wartość może oznaczać zarówno coś pozytywnego, jak i negatywnego (dlatego mówimy o wartościach pozytywnych i negatywnych). Po trzecie, słowo wartość, używane w szerokim sensie, oznacza cenę (w sensie wartości ekonomicznych), natomiast w sensie węższym (gospodarczym) oznacza różnego rodzaju ogół rzeczy wartościowych.

3 W. Stróżewski, *Filozofia wartości*, „Znak” 1965, nr 4 (130), s. 400.

Sposób istnienia wartości

Kwestia sposobu istnienia wartości przybiera postać pytań: czy wartości istnieją obiektywnie, tzn. czy są własnościami danych rzeczy, osób, sytuacji, niezależnymi od naszych pragnień, potrzeb i upodobań, czy też istnienie wartości polega na naszym przeżywaniu czy odczuwaniu? Co decyduje o tym, że coś czy ktoś jest piękny czy dobry? Czy tego typu sąd jest stwierdzeniem obiektywnego stanu rzeczy czy subiektywnym odczuciem, odbiorem, reakcją, emocją? Z tego typu pytań wyłaniają się przynajmniej dwa stanowiska w zakresie sposobu istnienia wartości: aksjologiczny obiektywizm i aksjologiczny subiektywizm.

Subiektywizm aksjologiczny stoi na stanowisku, że to my sami nadajemy wartość rzeczom, niekiedy zaś, że jesteśmy wręcz twórcami wartości. Do tego sposobu myślenia zbliża się aksjologiczny relatywizm, który głosi, że rzeczy mają wartość, lecz tylko w relacji do kogoś lub do czegoś; inaczej mówiąc – że wartości są uzależnione (skorelowane) z osobą, miejscem, czasem, okolicznościami itd. W związku z takim podejściem dana rzecz (osoba) dziś uznawana jest za dobrą, jutro za złą, mimo że obiektywnie jest taka sama.

Jak zauważa wybitny polski filozof i historyk, Władysław Tatarkiewicz,

głównym argumentem subiektywistów i relatywistów jest rozbieżność, a także zmienność ocen i sądów wartościujących. Ta rozbieżność jest niewątpliwie faktem. Nie tylko różne czasy, różne środowiska, różne jednostki rozmaicie oceniają wartości, ale nawet robi tak ten sam człowiek przy różnych okazjach. I różnie ocenia nie tylko poszczególne dobra, ale także same wartości. Biorąc przykład z dziedziny sztuki: nie tylko ten czy inny obraz manieryczny jedni chwalą, inni ganią, ale samą manieryczność obrazu jedni mają za wartość dodatnią, inni za ujemną⁴.

Aksjologicznemu subiektywizmowi i relatywizmowi przeciwstawia się aksjologiczny obiektywizm i absolutyzm. Stanowiska te reprezentują tacy myśliciele, jak Sokrates i Platon, współcześnie natomiast Brentano, Moore, Scheler, Hartmann, Hildebrandt. Głoszą oni, że wartości istnieją obiektywnie (niezależnie

⁴ W. Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości*, [w:] tegoż, *Parerga*, Warszawa 1978, s. 65.

od nas) i bezwzględnie (są niezmiennie). Jeden z argumentów za obiektywnym charakterem istnienia wartości podsuwa nam J. Tischner. Píše, że „wartości są nam dane i zobowiązują nas do czegoś. Czy można powiedzieć, że one «naprawdę» nie istnieją? Cóż zatem bardziej niż one «naprawdę» istnieje? Matka poświęca życie dla dziecka. [...] Ktoś naraża życie i zdrowie, żeby na świecie było sprawiedliwiej. [...] Ktoś mówi, że «dość już tego kłamstwa». [...] Czyżby tym, w imię czego człowiek przeżywa męki, tragedie, naraża się na śmierć czy więzienie, było jakieś «wielki nic»? Czyżby w imię owego «Nic» podejmował najwyższe ofiary z ofiarą życia włącznie? To oczywisty absurd. Wartości są dane, pociągają nas, przerażają, a zatem istnieją”⁵.

Poruszone kwestie określenia i sposobu istnienia wartości, przy tym całe ich zróżnicowanie, zamyka temat ich podziału. Zajmowali się tym Max Scheler, Roman Ingarden, Dietrich von Hildebrandt. Scheler wyróżnił wartości hedonistyczne jako najniższe (np. przyjemność, ból), wartości użyteczne (np. wydajność, brak wydajności), wartości witalne (np. zdrowie, choroba), wartości duchowe (piękno, prawdziwość), wartości najwyższe – *sacrum*. R. Ingarden natomiast wyróżnił trzy rodzaje wartości: witalne (w tym użyteczne oraz hedonistyczne), kulturowe i moralne (np. szlachetność, uczciwość, odwaga). Najbardziej szczegółowy podział wartości (dóbr) zaproponował Hildebrandt. Wyróżnił trzy ich rodzaje (trzy rodzaje ważności): ważność tego, co przyjemne (zadowolająca), ważność wewnętrzna (czyli wartość) i ważność, jaka charakteryzuje daną osobę (obiektywne dobro osoby, dobro osobowe).

Wartości w praktyce pedagogicznej

O ile pedagogika wartości jest nauką zorientowaną na wartości, zwłaszcza na ich rozpoznawanie, by konsekwentnie według nich modelować procesy edukacyjno-wychowawcze, o tyle zajmują wysoką pozycję wśród innych jej rodzajów. Za M. Łobockim możemy wymienić kilka motywów, dla których podejmowanie kwestii wartości w pedagogicznej *praxis* jest znaczące i zobowiązujące. Po pierwsze, wartości, zwłaszcza moralne,

⁵ J. Tischner, *Wartości etyczne i ich poznanie*, „Znak” 1972, nr 5, s. 637.

dla dzieci i młodzieży na ogół są trudniejsze do przyswojenia i zaakceptowania niż np. wartości poznawcze. Po drugie, to dopiero dzięki internalizacji (uwewnętrznieniu) wartości moralnych właściwego wymiaru nabierają wartości moralne, poznawcze, społeczne i inne. Po trzecie, wyeksponowanie wartości moralnych wyzwała u wychowanków pragnienie bycia użytecznym dla innych. Po czwarte, przyswojenie sobie tych wartości ułatwia im przeciwstawienie się modnemu współcześnie konsumpcyjnemu stylowi życia. Po piąte, preferowanie wartości moralnych nadaje życiu głębszy sens; chroni dzieci przed nihilizmem i chaosem moralnym. Po szóste, stanowi ono dobre wsparcie dla wartościowania czynników ludzkich we własnym sumieniu⁶.

Jeśli chodzi o wartości preferowane w wychowaniu, to np. Łobocki wymienia m.in. altruizm, tolerancję, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość. Ten ogólnikowy wybór wartości stanowi punkt wyjścia do pogłębionych ujęć i konkretniejszych w sensie aksjologicznym. Trudno bowiem mówić o wartości wolności bez odniesienia jej do pierwotnej wartości prawdy czy dobra. Historia idei wolności zauważa wyraźnie, że tam, gdzie wolność odcina się od prawdy, tam popada w anarchię, by ostatecznie zaprzeczyć samej sobie. Dlatego prezentację Łobockiego należy uznać za niepełną i trzeba sięgać po inspiracje płynące z filozofii wartości. Proponowany zabieg podyktowany jest głównie istotą i naturą samych wartości, zwłaszcza wyższych, która decyduje o odrębności metodologicznej pedagogiki wartości.

Wychowanie a wartości

W kontekście współczesnej pedagogiki, obok wychowania do wartości, stosuje się wychowanie przez wartości, wychowanie ku wartościom, wychowanie aksjologiczne, a ostatnio edukację w zakresie praw człowieka, gdzie poszczególne wartości wyrażają się w danych prawach człowieka⁷.

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 107.

⁷ „Edukacja w aspekcie praw człowieka jest uświadomieniem jednostkom i grupom, że wiedza na ten temat, korzystanie z praw oraz przestrzeganie praw

Kiedy mowa o wychowaniu do wartości, nie wystarczy zajmować się procesami urzeczywistniania wartości, gdyż samo to pojęcie jest już dziś niejasne i niewiele znaczy. Bardziej przekonujące jest kształtowanie postaw, które oznaczałyby bycie świadkiem wartości. Świadek wartości to ten, kto żyje wartościami, kto nimi niejako promienieje, kto budzi w innych fascynację do „bycia i myślenia na sposób wartości”. Sformułowanie „myślenie według wartości” pochodzi od J. Tischnera i wymaga rozwinięcia w przestrzeni refleksji pedagogicznej. W tym miejscu jest ono tylko przywołane, aby podkreślić jego znaczenie poznawcze i egzystencjalne. W myśleniu według wartości nie chodzi oczywiście tylko o myślenie, ale o sposób bycia – bycia jako świadek.

Proces wychowania zajmuje się przede wszystkim rozpoznawaniem danych wartości (identyfikacja), następnie ich rozumieniem, akceptowaniem i respektowaniem. Każdy z wyróżnionych procesów kieruje się swoistą metodą, niemniej jednak wzajemnie się uzupełniają i dopełniają, organizując tym samym sytuację aksjologiczną.

Pedagogika aksjologiczna zajmuje się w pierwszej kolejności rozpoznawaniem sytuacji aksjologicznej, by zainicjować proces rozpoznawania danych wartości. Każda bowiem sytuacja – najogólniej sytuacja egzystencjalna – jest zarazem sytuacją aksjologiczną, w której uobecniają się dane wartości; nie ma sytuacji obojętnych, niejakich, bezwartościowych – zawsze są jakieś. Chodzi o wrażliwość na wartości, na chęć i umiejętność ich dostrzegania, wykrywania, analizowania ich oddziaływania na zaangażowanych w sytuację. Jak powiedziano wyżej, wartości to coś, co nas wiąże, to jakieś sprawy, które mamy do siebie, to coś, co dzieje się pomiędzy nami.

Rozpoznanie wartości to jedno, drugie – to ich rozumienie. Osobowa percepcja wartości (jeszcze nie akceptacja) zakłada określone zdolności podmiotu, jego uwarunkowania intelektualne i emocjonalne, poziom rozwoju osobowościowego. Ponadto duże znaczenie ma środowisko wychowawcze, w którym przebywał

innych, umożliwiają każdemu bezpieczne funkcjonowanie, zarówno w społeczeństwie lokalnym, jak i globalnym, opartym na wspólnym szacunku dla różności, wspieraniu się w potrzebie i wzajemnej odpowiedzialności za siebie”. L. Koba, *Edukacja w zakresie praw człowieka*, [w:] *Organizacje międzynarodowe w działaniu*, red. A. Florczak, A. Lisowska, Wrocław 2014, s. 203.

wychowanek, zwłaszcza środowisko rodzinne. Rozumienie to skomplikowany proces umysłowy, w którym – w tym przypadku – dana wartość staje się moją osobistą wartością, czymś dla mnie; jest wartością „oswojoną”, swojską. Nie jestem już obserwującym z dala, ale zaangażowanym w dane wartości.

Po trzecie, wraz z rozpoznaniem i rozumieniem następuje możliwa akceptacja – nie jest ona tylko poznawczym ujęciem danej wartości, ale całoosobowym. Jak pisał J.H. Newman odnośnie do prawdy, chodzi o przyświadczenie prawdzi, o doświadczenie momentu przeżycia prawdy, może lepiej – spotkania się z prawdą. Wówczas przyświadcający woła spontanicznie: „tak, to właśnie to”, „tak właśnie jest” itp.

Czwartym krokiem w procesie wychowania ku wartościom jest ich respektowanie. Respekt to szacunek, poważanie, uznanie, szanowanie, tolerancja. Konieczny punkt wyjścia, sposób myślenia i postawa, którą trzeba uformować w wychowanku, kiedy dane wartości są jeszcze niepoznane, odległe, obce.

W ramach prezentacji procesu rozpoznawania sytuacji aksjologicznych należy wspomnieć o licznych utrudnieniach i przeszkodach, na jakie można natrafić. Współczesna kultura dostarcza nam ich w nadmiarze. Chodzi o banalizowanie wartości, ośmieszanie, ironizowanie, relatywizowanie, wprowadzanie chaosu aksjologicznego, nieodpowiedzialne wypowiadanie kłamstwa pod pozorem prawdy, hejty, fake newsy itd. Do innych zagrożeń zaliczyć można:

daltonizm aksjologiczny i daltonizm etyczny; zagubienie wartości języka; analfabetyzm kompetencji językowych; nowomowę; wulgaryzację języka i w rozmaitych aspektach ujmowane chamstwo. [...] Daltonizm etyczny – zjawisko znane jako *moral insanity*, «choroba moralna», swoisty «daltonizm moralny», «niewrażliwość aksjologiczna» utrudnia rozpoznawanie wartości. Wyraża się on w braku zdolności do spostrzegania zjawisk moralnych i aksjologicznych, w niewystarczającej wrażliwości na ich istnienie⁸.

Czy pedagogika wartości poradzi sobie z tymi wyzwaniem? Czy ma na tyle odwagi, by trzymać się prawdy, a kłamstwo stanowczo odrzucić? To zależy od lu-

⁸ W. Furmanek, *Pedagogika wartości*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 744.

dzi, którzy ją uprawiają. Czas liczenia na system, który ewentualnie ochroniłby człowieka, już się skończył. Żaden system nie ocalił i nie ocali człowieka, zrobić to może tylko człowiek.

Zadania pedagogiki zorientowanej na wartości

Poszczególne zadania, jakie stoją przed pedagogiką wartości, wynikają z podstawowych funkcji metodologicznych pedagogiki w ogóle. Zaliczają się do nich funkcje: deskryptywna, eksplikatywna, prakseologiczna, prognostyczna i wartościująca. Pedagogika wartości, realizując funkcję deskryptywną, koncentruje się na identyfikowaniu i opisywaniu danych wartości, określaniu ich specyfiki i wyjątkowości, a zwłaszcza znaczenia dla rozwoju człowieka i ludzkiej społeczności. Na tym etapie konieczny jest dialog z naukami filozoficznymi, etycznymi, filozofią moralną i aksjologią. Pedagogika wartości nie może sobie pozwolić na oderwanie się od tradycji i systemów etycznych wypracowanych już od starożytności. Systemy te bowiem, wówczas zapoczątkowane, żyją i rozwijają się do dziś, a w najlepszym razie ich istotne elementy. Tego nastawienia uczyliśmy się od takich etyków i aksjologów jak np. Henryk Elzenberg⁹.

Eksplikatywna funkcja pedagogiki wartości polega na badaniu i analizie tych czynników (wewnętrznych i zewnętrznych), które wpływają na procesy związane ze zrozumieniem sensu wartości. W tym momencie pedagogika wartości będzie się odwoływała do badań kulturowych, zwłaszcza antropologii kulturowej i filozoficznej, by śledzić te momenty, sposoby myślenia, działania i zachowania społeczności ludzkich, które koncentrują się na danych wartościach bądź od nich odchodzą. Nie wystarczy tu głosić pogląd, że wartości istnieją autonomicznie i mają charakter absolutny, są bowiem uwarunkowane kulturowo. Kryzysy kulturowe znacznie wpływają na ich rozumienie i nierozumienie. Zwłaszcza silną rolę odgrywa tu filozofia człowieka, która, analizując ludzką kondycję, jest w stanie określić podmiotowe warunki percepcji, przeżywania i rozumienia wartości. W klimacie antyhumanistycznym wraz-

⁹ Por. R. Kozłowski, *O męznym zachowaniu się wobec bytu*, [w:] *Elzenberg – tradycja i współczesność*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2009, s. 253–270.

liwość na wartości znacznie spada, a nawet jest wyrazem owego przytępienia aksjologicznego¹⁰.

Pedagogika wartości w swej funkcji prakseologicznej zajmuje się projektowaniem działań w zakresie wychowania ku wartościom. Celem takich przedsięwzięć jest budzenie w wychowanku wrażliwości na wartości, co skutkowałoby ich akceptacją i przyswojeniem (internalizacją). Jak pokazuje praktyka, stymulowanie teoretycznych sytuacji aksjologicznych jest niewystarczające i nieprzekonujące młodego człowieka. Nieefektywne jest także w tym względzie wszelkie moralizowanie. Jak się wydaje, jedną ze skuteczniejszych metod budzenia wrażliwości na wartości jest w pierwszej kolejności bycie ich świadkiem. Wychowawca-pedagog rezygnuje w tym momencie z funkcji tego, który wie, na rzecz tego, który świadczy – całym sobą, słowem i czynem. W książce *Spotkać Innego* tego typu podejście jest nie tylko analizowane i uzasadniane, lecz wręcz promowane. Wydaje się bowiem, że era uczących powoli przemija, a nadchodzi czas świadków. Wraz z D. Bieńkowską daliśmy wyraz przekonaniu, że gdy śledzi się duchowe i intelektualne nastroje współczesnej kultury oraz analizuje

diagnozy dotyczące ludzkiej kondycji, zwłaszcza w tym aspekcie, w którym mocno wybrzmiewa tak niedowartościowana godność osoby, skłonni jesteśmy stwierdzić, że na obecny czas najbardziej pożądani są świadkowie godności. Czy dzisiejszy człowiek nie pragnie Świadka, który przyświadczyłby temu, kim on jest i jaki jest? Czy nie pragnie Świadka, z którym podzieliłby trud istnienia i radość codzienności? Czy nie potrzebuje Świadka, który ująłby go w jego godności?¹¹.

¹⁰ Por. J. Wadowski, *Dehumanizacja a prawa człowieka*, [w:] *Prawa człowieka i ludzkie bezpieczeństwo. Osiągnięcia i wyzwania. W 70. rocznicę ogłoszenia Uniwersalnej Deklaracji Praw Człowieka*, red. D. Bieńkowska, R. Kozłowski, Warszawa 2019, s. 47–57; tenże, *Humanizm integralny Jacquesa Maritaina a prawa człowieka*, [w:] *Prawa człowieka i ludzkie bezpieczeństwo...*, s. 37–46; tenże, *Personalne konteksty kryzysu poczucia godności*, [w:] *Primum philosophari. Opuscula Antonio Siemianowski dedicata* w serii *Opuscula Dedicata* t. 11, Poznań 2016, s. 401–411.

¹¹ R. Kozłowski, D. Bieńkowska, *Świadek ludzkiej godności*, [w:] *Spotkać Drugiego. Prawo – Etyka – Praktyka*, red. I. Figurska, D. Bieńkowska, R. Kozłowski, Słupsk 2017, s. 134.

W zakresie funkcji prognostycznej pedagogika wartości, choć zakorzeniona jest w teraźniejszości, wychodzi poza aktualne uwarunkowania, by kreślić możliwe kierunki rozwoju człowieka, koncepcje wychowania i edukacji. W związku z tym analizuje takie kategorie, jak rozwój i postęp, wskazując na rolę i znaczenie wartości, które je kształtują. Jak wiemy, postęp, który nie liczy się z wartościami, jest antyhumanistyczny i destrukcyjny, nie tylko dla procesów zachodzących w pedagogice, ale w ogóle. Dlatego pedagogika wartości kieruje się ideałami płynącymi z dobrze rozumianej nadziei. I tu, po raz kolejny, musi zwrócić się do nauk filozoficznych, które kategorią nadziei operują od dawna, zwłaszcza gdy analizują źródła kryzysów antropologicznych i kulturowych. Na gruncie polskim wybitnym znawcą tej tematyki był Józef Tischner. W książce *Świat ludzkiej nadziei*¹² nakreślił najbardziej charakterystyczne pola ludzkiej nadziei (i beznadziei). „W nadziei i poprzez nadzieję – pisze Tischner – odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością. Ja człowieka jest w swym rdzeniu Ja aksjologicznym. Ono jest podstawą jego nadziei. Nadzieja to najgłębszy sposób ochraniać owej wartości. Człowiek broni siebie swą nadzieją i swą nadzieją walczy o swą ludzką twarz”¹³.

Wartościująca funkcja pedagogiki wartości podejmuje badania w zakresie skuteczności wprowadzania wychowanków w świat wartości, sztuki kierowania się nimi, a zwłaszcza kierowania się „myśleniem według wartości”. Refleksja nie może pomijać także zagrożeń, które zakłócają percepcję i rozumienie wartości, a przede wszystkim sposoby ich urzeczywistniania. Trzeba liczyć się z różnym poziomem kultury wychowanków, odmienną wrażliwością na dane wartości, które – w niektórych przypadkach – okażą się niezrozumiałe, a nawet zbędne. Jako przykład można przywołać liczne trudności z rozumieniem takich wartości, jak prawda czy wolność. Wierność prawdzie odczytywana jest jako dogmatyzm, a wolność myślenia interpretuje się jako rodzaj swawoli. Co więcej, niektórzy sądzą, że prawda wprost zagraża wolności, a wolność jest sposobem manipulowania prawdą. W ramach pedagogiki wartości kwestie te muszą być podejmowane na nowo, w duchu dialogu i głębokiej empatii. W związku z tym przyjmujemy, że

¹² J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992.

¹³ Tamże, s. 10.

wszelki ideał czy model wychowawczy musi wyrastać ze zrozumienia aksjologicznej specyfiki natury ludzkiej. Wiedza o wychowaniu musi się zatem opierać na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku. Ponadto chodzi też o stworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających wychowankom rozpoznanie, akceptowanie i przeżywanie wartości. Wybór wartości dokonuje się poprzez wolne decyzje, które są wyrazem wolności człowieka. Wartości pojawiają się w metodach wychowania oraz w celach wychowania. W celach wychowania bezpośrednio, gdy jest nim urzeczywistnienie pewnej wartości. Pośrednio wtedy, gdy w celu wychowania jedna wartość współwystępuje w powiązaniu z innymi lub wzajemnie się uzupełniają¹⁴.

Poza wartościami, poza dobrem i złem, poza wolnością i prawdą trudno mówić o wychowaniu, edukacji czy pedagogice. Kiedy spotykamy się z drugim człowiekiem, spotykamy się zawsze w jakiejś sytuacji, coś dzieje się między nami, zawsze o „coś” chodzi. Za owym „coś” kryją się wartości już realizowane i czekające na aktualizację. W zasadzie, jak uczył J. Tischner, poruszamy się w horyzoncie aksjologicznym, zatem nie ma sytuacji obojętnych na wartości – one kształtują i wypełniają nasze myślenie o świecie, o nas samych i o innych. Z tych prostych konkluzji płynie postulat dotyczący się pedagogiki, a pedagogiki wartości szczególnie: aby nie zapomnieć, że drugi człowiek – zarówno wychowanek, jak i wychowawca – jest kimś ważnym, cennym, sam jest wartością i potrzebuje świadka, który przyświadczy temu, kim jest i kim być może, który przyświadczy jego osobistej godności.

¹⁴ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 67–68.

Jesteśmy, zdaje się, świadkami upadku wielkich teorii, ideologii i narracji, w tym narracji religijnych, które nie pomagają nam zrozumieć współczesnego świata, nie rozwijają mroków egzystencji, nie przynoszą nadziei w doświadczeniu lęku i strachu, dlatego trud pochylenia się nad samym sobą, zwłaszcza nad drugim człowiekiem, stać się powinien dziełem każdego z nas. Z tych między innymi powodów – co da się wyczytać między wierszami prowadzonych rozważań – R. Kozłowski przybliży czytelnikowi takie kategorie, jak przeżycie wartości, wczucie, męstwo, aksjologiczne uwarunkowania bycia sobą, aby postulat „myślenia według wartości” i „myślenia według człowieka” nie był kolejną teoretyczną ideą, lecz twardym wymogiem stawianym współczesnemu człowiekowi, niezależnie od jego wieku, pozycji w świecie i doświadczenia.

Z recenzji prof. dr hab. Larysy Novak-Kalyayevy

Treść prezentowanych rozdziałów zwraca uwagę na istotny czynnik w kształtowaniu człowieka, jakim jest wychowanie. Ono bowiem decyduje o całokształcie egzystencji człowieka przez całe jego życie. W dalszej kolejności decyduje (wychowanie) o postrzeganiu siebie samego w kontekście relacji społecznych, jak też rozumienia bytu społecznego. Celem bowiem każdej ideologii jest jak najwcześniejsze przejęcie procesu wychowawczego nad człowiekiem. Z tego względu praca przygotowana przez Autora jest istotna dla właściwego rozumienia i postrzegania człowieka w kontekście jego rozwoju aksjologicznego z zachowaniem jego podmiotowości wynikającej z personalistycznej koncepcji rozumienia człowieka.

Z recenzji dr. hab. Zbigniewa Werry, prof. PT

