

Ewa Kobyłecka

**ROZPOZNAWANIE WARTOŚCI
PRZEZ UCZNIÓW SZKOŁY ŚREDNIEJ W PROCESIE EDUKACJI.
UWAGI O TEORETYCZNYCH PODSTAWACH BADAŃ**

1. Definicje i klasyfikacje wartości

Kim jest człowiek, jak ma żyć, co jest dla ludzkości najważniejsze? U progu 2000 roku pytania o sens ludzkiej egzystencji stają się szczególnie aktualne.

Kryzysy gospodarcze i polityczne, nadmiar pieniędzy u jednych, głód powodujący przedwczesny zgon innych ludzi – wszystko to powoduje, iż rośnie zainteresowanie tym, co stałe, nieskazitelne i niezniszczalne.

Istnienie człowieka – stwierdza K. Zieliński – powinno być manifestacją samej istoty człowieczeństwa danej jednostki. Istniejemy, by materialnie urzeczywistnić swoje potencjały w warunkach czasu i przestrzeni ziemskiej, a tymczasem większość ludzi tkwi w tym życiu jedynie dla podtrzymania istnienia (egzystencji), nie angażując się dla spełnienia swej istoty i wyrażenia niepowtarzalnej prawdy o sobie samym¹.

Pod koniec XIX w., gdy termin „wartość” wszedł do słownika filozoficznego, powołano osobną dyscyplinę naukową zajmującą się poszukiwaniem najwyższego dobra (summum bonum) – aksjologię.

W ostatnich latach zainteresowanie problematyką aksjologiczną znacznie wzrosło. Obecnie dominują dwie teorie wartości: platońsko-fenomenologiczna i materialistyczna. O konieczności stosowania dydaktyki wartości w praktyce edukacyjnej pisze dziś wielu badaczy.

Współcześnie – podkreśla W. Pasterniak – istnieje duże zapotrzebowanie społeczne na taką teorię pedagogiczną, na taki system edukacyjny, który eksponowałby nie treści

¹K. Zieliński, *Twórcze możliwości człowieka w świetle psychohigieny*, [w:] *Wokół człowieka*, red. M. Szyszkowa, Warszawa 1988, s. 21–22.

kształcenia [...], lecz wartości jako cele wychowania decydujące o doborze treści i czynności edukacyjnych, wartości odnoszące się do całej przestrzeni i czasu życia człowieka, a nie tylko do jego pobytu w szkole².

Wydaje się więc, że dla nauczycieli konieczna staje się wiedza o tym, czy młodzież potrafi rozpoznawać wartości, szczególnie te najistotniejsze.

Jest wiele definicji wartości. Przedstawmy kilka:

Wartości nie są tym, co po prostu jest, lecz tym, co być powinno³.

Fundamentalne określenie wartości winno mieć charakter ontologiczny; wartości to relacyjna (o ile odniesiona do aktów ludzkich) jakość bytu⁴.

„Wartość” odnosi się do rozumienia pewnego dobra dla jednostki lub społeczeństwa, które uważa się za godne realizacji⁵.

[...] słowo to oznacza albo właściwość rzeczy, albo rzecz, która jest obdarzona tą właściwością⁶.

Wartość ujmowana jest jako coś szczególnie cennego, coś, co człowiek stara się osiągnąć, poznać⁷.

Wartość jest celem, zadaniem, ideą, a więc konstrukcją intelektualną⁸.

Wartości to samodzielne byty idealne⁹.

Wartości są więc dla jednych właściwościami, dla innych – ideami lub wiedzą o ideach, czymś cennym, godnym pożądania. W związku z tym w aksjologii ogólnej wyróżnia się dwa sformułowania stwierdzające wartość rzeczy: „być wartością” i „mieć wartość”¹⁰.

M. Misztal wymienia trzy kategorie definicji wartości, a mianowicie definicje o charakterze psychologicznym, socjologicznym i kulturowym¹¹. Zaś G. Kloska przedstawia pięć typów definicji: relatywistyczne, subiektywistyczne, racjonalistyczne, instrumentalne i kulturowe¹².

²W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991, s. 11.

³M. Gołaszewska, *Metafizyka wartości*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki i W. Panas, Lublin 1986, s. 68.

⁴S. Kamiński, *Jak uporządkować rozmaite teorie wartości?* [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich...*, s. 21.

⁵C. J. van der Poel, *W poszukiwaniu wartości ludzkich*, Warszawa 1987, s. 73.

⁶J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 570.

⁷W. Pasterniak, *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991, s. 45.

⁸M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 37.

⁹Tezę N. Hartmana przedstawiam za: H. Buczyńska-Garewicz, *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*, Wrocław 1975, s. 282.

¹⁰Por. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1980, s. 263.

¹¹Zob. M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 24–47.

¹²Zob. G. Kloska, *Pojęcie, teoria i badanie wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982, s. 42–58.

Dokonywane są także wiele klasyfikacji wartości. W ujęciu M. Schelera istnieją wartości hedonistyczne, utylitarne, witalne, duchowe (kulturalne) i religijne (najwyższe, absolutne). R. Ingarden wyróżnia wartości witalne oraz kulturowe (poznawcze, estetyczne, socjalne) i moralne (stanowią one trzecią, najwyższą grupę). Rodzaje dóbr – według Jürgena Hiderbranda – to m.in. wartości jakościowe (moralne, intelektualne), estetyczne, witalne, wartości ontyczne¹³. E. Spranger wskazuje na następujące klasy wartości: religijne, polityczne, społeczne, ekonomiczne, estetyczne i teoretyczne. W. Stróżewski wymienia wartości estetyczne i nadestetyczne oraz służebne w stosunku do wartości estetycznych wartości artystyczne, zaś J. Gnitecki i W. Pasterniak dzielą wartości na samoistne i niesamoistne¹⁴. C. Matusewicz wyróżnia wartości dyrektywne i porównawcze.

Istnieją nie tylko rozmaite definicje i klasyfikacje, lecz również różnorodne typologie wartości. Które z dóbr są najważniejsze, stoją najwyżej w hierarchii? Dla Platona jest to piękno i dobro, dla stoików – cnota, dla Epikura – szczęście, w etyce chrześcijańskiej i wielu innych religiach – Bóg, dla Hobbesa i Nietzschego – człowiek, dla Ingardena – człowieczeństwo, dla Schelera – świętość. Najczęściej wymienia się dobro, prawdę, piękno, wartość istnienia, sacrum, człowieczeństwo.

A jak te wartości istnieją?

1. Wartości najwyższe istnieją autonomicznie jako odrębne i niezależne od zmiennej rzeczywistości bytu.

2. Wartości najwyższe znajdują się w pełni w Byciu Absolutnym, w Bogu, z którego istotą się utożsamiają.

3. Wartości najwyższe utożsamiają się z bytem; sam byt jest prawdziwy, dobry i piękny.

4. Wartości najwyższe są jedynie tworem ludzkiego umysłu, w szczególności zaś – pewnego rodzaju abstrakcją, nadbudową niejako nad określonymi wartościami szczegółowymi¹⁵.

W. Hartmann, analizując stosunek poszczególnych kierunków do pięciu tez: 1. wartość istnieje, 2. wartość jest poznawalna, 3. wiedza o wartościach polega na ich systematyzacji, 4. systematyzacja wartości opiera się na aksjomatycznym sformułowaniu i dedukcyjnym wywiedzeniu istoty doświadczenia wartości, 5. system wartości weryfikuje się poprzez odniesie-

¹³Por. J. Galarowicz, *op. cit.*, s. 575–578.

¹⁴Precyzyjną klasyfikację wartości za E. Kluckhohnem przedstawia W. Pasterniak, *O celach edukacji literackiej*, Goleniów 1991, s. 9–11.

¹⁵W. Stróżewski, *op. cit.*, s. 13.

nie do świata wartości, wyróżnia następujące stanowiska we współczesnej filozofii wartości.

I. Kierunki zakładające *n i e p o z n a w a l n o ść* wartości

1. Empiryzm. Przyjmuje on, że poznawalne jest tylko to, co empiryczne, odrzuca empiryczny (i wszelki inny) charakter wartości, a wobec tego przeczy także możliwości ich poznania (neopozytywizm, A. J. Ayer).

2. Formalizm. Przyjmuje, że doświadczenie wartości przejawia się zasadniczo w sądach wartościujących, odrzuca jednak możliwość wywiedzenia tych sądów z doświadczenia (E. W. Hall).

II. Kierunki zakładające *c z ę ś c i o w ą p o z n a w a l n o ść* wartości

1. Empiryzm (emotywizm). Przyjmuje, że da się logicznie analizować opisowy aspekt sądów logicznych, nie można tego natomiast uczynić w odniesieniu do ich aspektu nieopisowego, emotywnego (S. Hallden, P. Edwards).

2. Formalizm. Przyjmuje, że sytuacje aksjologiczne zostają adekwatnie odzwierciedlone w sądach logicznych i że istnieje logika tego rodzaju sądów, jest to jednak logika „sui generis” zależna od swoistego kontekstu każdej sytuacji (J. L. Austin, H. L. A. Hart, L. J. Russell).

III. Kierunki zakładające *p o z n a w a l n o ść* wartości

1. Naturalizm. Przyjmuje, że wartość jest fenomenem dającym się obserwować i analizować. Występują tu dwa stanowiska:

a) Empiryzm, który usiłuje wynajdować wartości w ramach poszczególnych nauk szczegółowych (A. Edel, M. Ossowska);

b) Formalizm, który proponuje wynajdowanie wartości raczej poprzez metody tych nauk niż w ich zawartości (D. Davidson, F. Znaniecki, L. Strauss).

2. Antynaturalizm. Przyjmuje, że wartość jest fenomenem sui generis:

a) Empiryzm, który znajduje wartość:

– w doświadczeniu ontologicznym jako aspekt bytu (B. Croce, R. Le Senna);

– w doświadczeniu fenomenologicznym, odnoszącym się do swoistej dziedziny przedmiotowej (G. E. Moore, M. Scheler, N. Hartmann);

b) Formalizm. Przyjmuje, że istnieje logika dostosowana do wartości, podobnie jak istnieje logika dostosowana do fenomenów przyrodniczych (J. Kalinowski, R. S. Hartmann)¹⁶.

¹⁶Por. W. Stróżewski, *op. cit.*, s. 65–68.

2. Rozpoznawanie wartości jako problem badawczy

Rozpoznawanie to spostrzeganie, że jakieś zjawisko lub fakt ma miejsce. W „Słowniku Języka Polskiego” znajdziemy hasło: „rozpoznawać – poznawać wyróżniając spośród innych, rozróżnić, utożsamić z czymś już znanym”¹⁷.

Niestety, brakuje kompleksowych badań nad stanem wiedzy młodzieży na temat wartości i nad umiejętnościami ich rozpoznawania. Niemniej jednak psychologowie zauważają, że wiek adolescencji jest okresem intensywnego rozwoju psychologicznych determinant postępowania w ujęciu wartościującym.

B. Zazzo, badając stosunek młodzieży francuskiej do świata i społeczeństwa dorosłych, wskazuje na cechujący tę populację brak ideałów.

Nasza trzecia kategoria czynników powodzenia, a mianowicie wartości etyczne, które mogą kierować zachowaniem człowieka, obejmuje bardzo niewiele odpowiedzi. Spośród młodzieży szkół średnich tylko 3% wymienia rolę ideału jako czynnika powodzenia; wśród młodzieży o wykształceniu początkowym tylko jeden badany na 241!¹⁸

W jakim stopniu współczesna szkoła przygotowuje młodego człowieka do życia? Instytucja ta, nastawiona głównie na przekazywanie uczniom wiedzy encyklopedycznej, zbyt mały nacisk kładzie na uczenie młodych ludzi samorealizacji i samooceny. Wychowanie powinno „pomóc człowiekowi w osiągnięciu jego pełni, jako aktywnemu uczestnikowi rozwoju i przemian, jako twórcy samego siebie, odnajdującemu wśród rzeczywistych warunków życia swą drogę do ideału pełnego człowieka”¹⁹. K. Denek zauważa:

Okazuje się, że oparcie edukacji i nauk o niej na wiedzy, która stanowi rezultat poszukiwań badawczych nie stwarza podstaw do przystosowania się do zmian cywilizacji, ich rozumienia i stymulowania. Nie odpowiada na podstawowe problemy egzystencjalne wyrażone pytaniami: Kim jestem? Po co żyję? Jak żyć? Czym kierować się przy wyborze kierunków działalności? Do czego dążyć? Jaki sens ma aktywność zawodowa? Co stanowi istotę naszych powinności w stosunku do siebie i rodziny, innych ludzi, kraju, Europy i świata?²⁰

¹⁷ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1981, t. III, s. 109.

¹⁸ B. Zazzo, *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*, Warszawa 1972, s. 226.

¹⁹ M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987, s. 39.

²⁰ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994, s. 12.

Stan edukacji, perspektywy rozwoju oświaty są przedmiotem zainteresowań wielu organizacji międzynarodowych. Raport UNESCO postuluje, aby:

Uczyć się, jak żyć; uczyć się, jak się uczyć, aby przez całe życie móc przyswajać nową wiedzę; uczyć się myśleć swobodnie i krytycznie; uczyć się kochać świat i czynić go bardziej ludzkim; uczyć się, jak się rozwijać samemu w pracy twórczej i dzięki niej²¹.

Autorzy Raportu Klubu Rzymskiego wskazują na wartości jako najważniejszy element uczestniczący w procesie uczenia się²².

W Polsce pod koniec lat sześćdziesiątych badaniami empirycznymi miejsca wartości w subkulturze młodzieży zajmował się C. Matuszewicz (1975). Za pomocą testu wyboru wartości moralnych przebadano ok. 1500 osób ze szkół ogólnokształcących i techników m.in., terenu Zielonej Góry i województwa zielonogórskiego. „Analizę uzyskanych wyników przeprowadzono z dwóch punktów widzenia: 1) charakterystyki indywidualnego wyboru wartości; 2) z punktu widzenia grupowej świadomości wartości moralnych”²³.

W latach siedemdziesiątych B. Weber (1972) oraz A. Janowski, K. Kiciński i J. Kurczewski (1977) zajmowali się badaniem systemu wartości uczniów szkół średnich. Wskazali na dominację w wyborach młodzieży wartości osobowych. H. Świda (1979) badała stosunek młodych ludzi do różnych wartości kultury.

W latach osiemdziesiątych T. Hejnicka-Bezwińska (1986), a także T. Lewowicki (1987) przeprowadzili badania grup uczniów różnych szkół pod kątem stosunku młodzieży do różnych wartości związanych z życiem społecznym i politycznym.

Przeglądu badań nad młodzieżą i jej światem wartości dokonała B. Olszak-Krzyżanowska²⁴. Przeprowadziła także w 1989 roku własne badania wartości, orientacji i celów życiowych 1089 maturzystów wszystkich typów szkół średnich województwa zielonogórskiego.

²¹ *Uczyć się, aby być*, red. E. Faure, Warszawa 1975, s. 159.

²² J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Warszawa 1982, s. 99.

²³ C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa-Poznań 1975, s. 163.

²⁴ B. Olszak-Krzyżanowska, *Młodzież wobec nowych wyzwań*, Zielona Góra 1992, s. 24-30.

3. Rozpoznawanie wartości z psychologicznego punktu widzenia

Wartość w znaczeniu psychologicznym stanowi po pierwsze to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz po drugie wyobrażenia i przekonania jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju – stwierdza M. Tyszkowa²⁵.

Podobnie E. Fromm w *Ucieczce od wolności* pisze, że człowiek zamiast być posłusznym zewnętrznej władzy stworzył sobie władzę wewnętrzną – sumienie i obowiązek, które kontrolują go skuteczniej aniżeli mógłby to uczynić jakikolwiek autorytet zewnętrzny.

Jest wielu zwolenników teorii głoszącej, że w rozpoznawaniu wartości istotną rolę odgrywa nie intelekt, lecz uczucie miłości (F. Brentano) czy intuicja (J. Maritain). Na przykład J. Rudniański stwierdza:

Jeśli intuicją sięgam do Boga i odczuwam Jego istnienie – jest On dla mnie Prawdą, albowiem jest to dla mnie realnie istniejąca i poznawalna intuicyjnie rzeczywistość²⁶.

Obdarza się człowieka instynktem dobra, wrodzoną zdolnością odróżniania złego i dobrego.

M. Scheler możliwości poznawcze przyznał przeżyciom emocjonalnym. Jego zdaniem źródłem poznania wartości są miłość i nienawiść. To w sercu człowieka ukryte są prawa, według których jest zbudowany świat wartości. „Serce nie przedstawia chaosu ślepych stanów uczuciowych, lecz jest mikrokosmosem świata wartości”²⁷.

Według N. Hartmanna poznanie wartości jest czystym poznaniem bytu. Niezbędne są jednak trzy elementy: 1) uczuciowe nastawienie świadomości, 2) poznanie istnienia osoby, czynu, sytuacji (realia), 3) poznanie samej wartości jako bytu idealnego. Poznanie nowych wartości przekształca całą świadomość.

Reprezentant psychologii humanistycznej A. Maslow uważa, że wartości wynikają z ludzkiej natury, rodzą pozytywne uczucia, rozwijają osobowość.

²⁵M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa–Poznań 1984, s. 26.

²⁶J. Rudniański, *Między Dobrem a Złem*, Warszawa 1982, s. 23.

²⁷M. Scheler, cyt. za: *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Warszawa 1978, s. 175.

H. G. Gadamer twierdzi, że rozpoznawanie zachodzi wtedy, gdy poznajemy coś jako coś już spotkanego. Dzięki przedrozumieniu człowiek uzyskuje orientację w otaczającym go świecie i poznaje samego siebie.

Istnieją dwa podstawowe sposoby rozpoznawania wartości: rozpoznawanie zewnętrzne (zmysłowe) i wewnętrzne (umysłowe). Widzimy tak, jak pozwalają nam na to nasze zmysły. Rozpoznajemy, identyfikując podobieństwa w zakresie przeżywania wartości²⁸.

4. Rozpoznawanie wartości z kulturowego punktu widzenia

M. Gogacz wskazuje na intelekt i wolę jako czynniki, dzięki którym możliwe jest rozpoznawanie prawdy i dobra. Intelekt i wola zaś są usprawniane dzięki kulturze.

J. Kmita uznaje, że wartości istnieją kulturowo. Jego zdaniem:

Świat wartości [...] powstaje w ramach systemu światopoglądowego – on tworzy jego najbliższy społeczno-subiektywny kontekst; kontekstem pełniejszym jest społeczna praktyka światopoglądotwórcza, najpełniejszym zaś – całokształt praktyki społecznej z jej funkcją reprodukcyjną²⁹.

Każda kultura jest zbiorem wartości czy też wartości zawierają się w kulturze – to popularne stanowisko. Wewnętrzne sterowanie aktywnością ludzką – według T. Persons'a – „kształtuje się w procesie przyswajania kultury, jest więc sterowaniem wewnętrznym w znaczeniu aktualnym, w znaczeniu genetycznym z kolei jest to sterowanie zewnętrzne, kulturopochodne”³⁰.

Edukacja jako proces kulturowy wykorzystuje dwie strategie wychowania: kultura tworzy człowieka (KTC) i człowiek tworzy kulturę (CTK). Istotą tego procesu stanowi twórczość. Kto nie potrafi w zjawisku kultury rozpoznać formy ducha, np. idei piękna, ten nie rozumie sztuki. Kto nie rozumie sztuki, nie będzie mógł jej tworzyć ani odnajdywać w niej sensu ludzkiej egzystencji. Błędy w rozpoznawaniu wartości mogą prowadzić do akceptacji antywartości i deformacji świadomości człowieka, który „będzie tworzył” kulturę wspierającą się na antywartościach.

²⁸Zob. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii...*, s. 24–25.

²⁹J. Kmita, *Sztuka i świat wartości*, [w:] *Wartości w świecie dziecka...*, s. 144.

³⁰C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa–Poznań 1975, s. 33.

W wymienionych wcześniej podstawowych strategiach wychowania KTC i CTK wagę przywiązuje się szczególnie do czterech grup metod, które służą (1) rozpoznawaniu, (2) rozumieniu, (3) akceptowaniu i (4) respektowaniu wartości³¹.

5. Rozpoznawanie wartości z socjologicznego punktu widzenia

W personalizmie (J. Maritain, E. Mounier) człowiek jest podporządkowany społeczeństwu, a nie społeczeństwo – człowiekowi. Jednostka ma być celem społeczeństwa, ono umożliwia jej niezależny rozwój. Społeczeństwo wydaje prawa i dyrektywy, obowiązują one człowieka tylko o tyle, o ile ten w swym wolnym sumieniu uzna się wobec nich za związanego moralnie.

W obliczu dzisiejszej społecznej destabilizacji istnieje wzmożona potrzeba rozpoznawania wartości przez przeciętnego człowieka. Znalazł się on w sytuacji wyboru między światem wartości a światem pospolitej codzienności. Wiele osób jest przekonanych, że kultura wyczerpała zapotrzebowanie na wartości. Czy jest tak w istocie?

Wartości – pisze A. Janowski – są zawarte w systemie kultury wytworzonym przez dane społeczeństwo. Oddziałują na członków społeczeństwa i jeżeli są przez nich akceptowane, dokonuje się internalizacja wartości. Stają się one składnikiem osobowości człowieka, powodują wyrażanie przez niego określonych ocen i sądów wartościujących, stymulują działanie³².

Wartości posiadają „współczynnik humanistyczny”, gdyż są przedmiotami czyjś doświadczenia. Stają się takie, jakimi widzą je ludzie, którzy z nich korzystają lub je tworzą. Istnieją rzeczy, którym wartość nadaje człowiek, nie mają one wartości same w sobie.

Przekonania są świadomie akceptowane na podstawie rozpoznania, jakiego człowiekowi dostarcza jego praktyka. „To społecznie akceptowane normy i dyrektywy wskazujące, co jest złem, a co dobrem, pozwalają identyfikować nasze czyny i czyny innych ludzi jako dobre i złe”³³.

Wartości są nierozzerwalnie związane z życiem prywatnym i publicznym człowieka, dostarczają motywów i celów wszelkiego świadomego działania. Bez nich ludzka egzystencja straciłaby głębszy sens.

³¹ Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii...*, s. 15.

³² A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 126.

³³ W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii...*, s. 44.

6. Rozpoznawanie wartości z dydaktycznego punktu widzenia

Na zakończenie omówmy problem rozpoznawania wartości z – integrującego wszystkie ujęcia poprzednie – dydaktycznego punktu widzenia. Oto zdaniem Kazimierza Denka:

Do pierwszoplanowych zadań edukacji należy kształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Ogniskują się one wokół transcendentnej triady: prawdy, dobra i piękna. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno – odpowiednio – wolę i uczucie³⁴.

Funkcje wychowania można powiązać z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka, tj. z warstwą biologiczną i psychiczną (f. sanare), socjologiczną (f. edocere), kulturologiczną (f. educere) oraz duchową (f. initiare). Dbając o żywotność i tężyznę fizyczną wychowanka, trzeba jednocześnie wyrabiać w nim odporność psychiczną na frustracje i niepowodzenia, nauczyć samodzielnego szukania prawdy o świecie, przystosować do zadań życia społecznego, uwrażliwić na przeżycie wartości kulturowych, wreszcie wtajemniczyć w sprawy losu doczesnego i wieczystego człowieka – oto główne zadania stojące przed nauczycielem–wychowawcą.

Współcześnie możemy spotkać kilka modeli teoretycznych wychowania estetycznego. W Anglii H. Read proponuje wychowanie przez sztukę jako wizję ocalenia człowieka przed cywilizacją konsumpcyjną. Model amerykański – to propozycja odnalezienia w sztuce ideałów nowego humanizmu, możliwych do reaktywowania w estetycznym doświadczeniu człowieka. Model francuski zakłada z kolei potrzebę zwrócenia uwagi na to, że dzięki wychowaniu estetycznemu możliwa jest stymulacja osobowości³⁵.

Wychowanie estetyczne stanowi w ostatecznej instancji określoną orientację działalności wychowawczej, odwołującą się do wychowawczych możliwości sztuki, która pomaga w jej urzeczywistnieniu [...]. Samowiedza osiągnięta dzięki swoistości estetycznego doświadczenia prowadzi do pogłębienia moralnej wrażliwości, a dzięki stwarzaniu podstaw dla lepszego rozumienia świata i ludzi staje się warunkiem pełniejszego z nimi porozumienia [...]. Procesy samowiedzy i samorealizacji człowieka wspomagane przez sztukę, będącą ich właśnie najdoskonalszym produktem – stanowią wielką szansę odbudowy wartości człowieka i przyswojenia jego świata – pisze B. Suchodolski³⁶.

³⁴K. Denek, *op. cit.*, s. 27.

³⁵Por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 240–241.

³⁶B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 29.

N. Hartmann stwierdza:

Osobą człowiek nie staje się po prostu sam z siebie, lecz zawsze w obrębie pewnej formacji kulturowej, która istnieje już uprzednio jako duch historyczny, ukształtowany w toku dziejów kolejnych, zmieniających się pokoleń³⁷.

Dydaktyka wartości, której celem jest ucłowieczanie człowieka (zbliżanie do ideału)³⁸, próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie: W jaki sposób możliwa jest realizacja wartości?

To zadanie dydaktyki wartości – stwierdza W. Pasterniak – wyznacza trzy podstawowe obszary jej badań:

1. Obszar faktycznie rozpoznawanych, rozumianych, akceptowanych i respektowanych wartości;
2. Obszar wartości, które uczeń powinien rozpoznać, rozumieć, akceptować i respektować;
3. Obszar działań edukacyjnych nauczyciela i uczniów wiodących z obszaru 1 do obszaru 2³⁹.

Organizując proces dydaktyczny, nauczyciel musi pamiętać, że edukacja nie może mieć wyłącznie charakteru informacyjnego i być skierowana na zdobywanie wiedzy. Wszystkie sytuacje dydaktyczne powinny być sytuacjami aksjologicznymi i mieć na celu rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości. Wiedza musi mieć charakter służebny i być środkiem pośredniczącym w realizacji wartości. Uczeń pod kierunkiem nauczyciela stara się rozpoznać i zrozumieć pewne wartości po to, aby je w dalszym życiu akceptować i respektować. Rozpoznawanie wartości jest więc punktem wyjścia procesu dydaktycznego.

7. Rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości artystycznych, estetycznych i nadestetycznych w procesie dydaktycznym

Rozumienie to poznanie teoretyczne lub praktyczne, głębsze ujęcie świata. Stanowi ono zjawisko społeczne, socjologiczne, filozoficzne, historyczne, psychiczne itd. Polega na rozpoznawaniu powiązań między skutkami

³⁷N. Hartmann, *Etos osobowości*, [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Warszawa 1987, s. 289.

³⁸Rozróżnienie „rzeczywistego człowieczeństwa” od człowieczeństwa jako pewnego ideału przedstawia J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1988.

³⁹W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii...*, s. 42.

a przyczyną. Jest fundamentalną kategorią hermeneutyczną. Hermeneutyka to sztuka interpretacji, tłumaczenia, wyjaśniania sensu i znaczenia symbolu. Istnieje współcześnie wiele kierunków i nurtów tej nauki, np. hermeneutyka jako filozofia rozumienia zajmuje się opisem tego procesu.

Oto ogólne założenia hermeneutycznej koncepcji pedagogiki sformułowane przez J. Gniteckiego⁴⁰:

- (1) Fundamentalną kategorią hermeneutyczną jest rozumienie.
- (2) Rozumienie realizuje się w języku i ma charakter symboliczny.
- (3) Język jest tym rodzajem bytu, który można poznać w procesie rozumienia.
- (4) Z językowym procesem rozumienia związana jest interpretacja, czyli (wykładnia) tekstu mówionego lub pisanego.
- (5) Rozumienie i interpretacja stanowią dwa uzupełniające się wzajemnie elementy doświadczenia hermeneutycznego.
- (6) Proces rozumienia polega na ciągłym ustalaniu nowych znaczeń lub odszukiwaniu znaczeń już istniejących.
- (7) Struktura procesu rozumienia jest przesądowa. Oznacza to między innymi, że rozumienie poprzedzone jest przesądem, czyli pewnym ustaleniem pierwotnym, danym interpretatorowi wprost, intuicyjnie. Ustalenia tego dostarcza tzw. wstępne oświecenie, bez którego wstępne rozumienie nie byłoby możliwe.
- (8) Przebieg procesu rozumienia w hermeneutyce jest kolisty. Oznacza to, że całość jest rozumiana przez części szczegółowe, i odwrotnie – na podstawie części szczegółowych wnosimy o całości. Jest to tzw. reguła hermeneutycznego koła.
- (9) Rozumienie ma wymiar historyczny. Oznacza to, że rozumienie ma charakter dziejowy, zmienny w czasie i może być osadzone w pewnym kontekście historyczno-kulturowym. Rozumienie w ujęciu dziejowym opiera się na interpretacji istotnie korygującej poszczególne sensory i znaczenia przypisywane kategoriom symbolicznym.
- (10) Egzystencja ludzka ma swoje podstawy w języku jako środka porozumiewania się. Język jest więc narzędziem dialogu i komunikacji symbolicznej.
- (11) Mówiąc o komunikacji symbolicznej, mamy na myśli język mówiony i pisany, jak i wszelki inny język symboliczny (gestów, mimiki, ruchów, muzyki, plastyki, techniki, logiki, matematyki, informatyki itp.). Tym ję-

⁴⁰J. Gnitecki, *Geneza pedagogiki hermeneutycznej*, [w:] *Dydaktyka literatury*, t. XIII, Zielona Góra 1992, s. 22–23.

zykiem jest też język dziecka zanim jeszcze podejmie ono naukę szkolną języka mówionego i pisanego.

(12) Język jako narzędzie komunikacji symbolicznej pełni funkcję hermeneutyczną, gdyż w symbolu zawarte (zakodowane) są treści (znaczenie) i sens (wartość).

(13) Wszelka wykładnia, czyli interpretacja hermeneutyczna, jest osadzona w treści (znaczeniu) i wartości (sensie) kategorii form symbolicznych.

(14) We współczesnej pedagogice można wyróżnić:

Zdarzenia,
czyli fakty empiryczne

Symbole,
czyli sensory (wartości)
o określonej treści (znaczeniu)

Działania,
czyli czynności
ukierunkowane celem

Rozumienie ma charakter myślowy. Zrozumieć wartość to znaczy uchwycić jej sens i referencję⁴¹.

Nauczyciel powinien, odwołując się do różnych kategorii wiedzy ucznia (dotyczącej sfery psychicznej człowieka, tworzenia i odbioru dzieł sztuki, teorii literatury, różnych nauk o człowieku, sensu istnienia, filozofii, socjologii, kultury, itd.), starać się, aby młody człowiek rozpoznawał trzy typy wartości: estetyczne, artystyczne i nadestetyczne. Uczeń przede wszystkim musi zrozumieć siebie, kontemplacja dzieł sztuki ma mu ten proces ułatwić. Zrozumieć tekst literacki – to zrozumieć siebie w obliczu dzieła.

Istnieje wiele definicji i interpretacji wartości estetycznych, artystycznych i nadestetycznych ujawniających się w dziele i poprzez dzieło sztuki.

B. Żurkowski pisze:

Koniecznym warunkiem sprawczym zaistnienia wartości estetycznej jest cecha utworu, która powoduje odpowiedź odbiorcy (przeżycie estetyczne), wyzwala sąd o wartości utworu oraz ocenę. Tedy wartość nie istnieje samodzielnie, lecz zawsze jest wartością czegoś, przysługuje więc jakiemuś przedmiotowi⁴².

⁴¹Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii...*, s. 25.

⁴²B. Żurkowski, *Wartości estetyczne w literaturze*, [w:] *Wartości w świecie dziecka...*, s. 215.

W. Stróżewski wskazuje, że wartości artystyczne są służebne wobec wartości estetycznych, uznaje się je za środek umożliwiający pojawienie się wartości estetycznych. Jego zdaniem:

Wartości artystyczne ujawniają w swej istocie szczególne odniesienie do pary jakości wartości: dobre–złe, podczas gdy wartości estetyczne zawierają w sobie odniesienie do pary jakości wartości: piękne–brzydkie⁴³.

Także N. Hartmann zauważa, że wartości estetyczne są wartościami przedmiotu (np. dzieła sztuki) i nie istnieją niezależnie od niego. Postrzega je tylko przenikliwy odbiorca.

Wartości estetyczne są więc niewątpliwie ucieleśniane w bycie realnym – i tylko w tym ucieleśnieniu stają się widzialne bądź odczuwalne (również dla artysty, gdyż i on nie dysponuje inną formą widzenia, jak tylko widzeniem w postaci konkretów), jednakże to ucieleśnienie jest tylko ukazywaniem, a nie urzeczywistnieniem (realizacją). To, co wartości estetyczne naprawdę osiągają w sztuce, jest tylko prezentacją, a nie realizacją. Ta prezentacja jest obiektywna, jest w ścisłym sensie przedmiotowa, a nawet sama stanowi przedmiot widzenia; nie należy więc ani do percepcji, ani twórczości, lecz do tego, na co obie są skierowane⁴⁴.

Wartości nadestetyczne przekraczają, transcendują dzieło, istnieją poprzez dzieło, które jest jednym z możliwych miejsc ich realizacji. W. Stróżewski wymienia wartości istnienia, wartości prawdy i prawdziwości, wartości moralne i wartości sacrum jako grupy wartości nadestetycznych⁴⁵.

M. Gołaszewska wyróżnia i opisuje następujące wartości artystyczne: nowość, mistrzostwo wykonania, indywidualna inwencja, stosowność, bogactwo, symetryczność, asymetria, wieloznaczność. Zaś wśród wartości estetycznych wskazuje m.in. piękno, brzydotę, tragizm, komizm, wzniosłość, trywialność, wyrafinowanie, oryginalność, głębię, patos, wirtuozerię, elegijność, baśniowość, tajemniczość itd.⁴⁶

Przyjmujemy – pisze M. Gołaszewska – że wartości estetyczne pojawiają się, gdy zostanie wyrażony w strukturach artystycznych pozaracjonalny stosunek człowieka do świata w postaci zobiektywizowanej (intersubiektywnie dostępnej), gdzie splata się w jedno człowiek–podmiot zajmujący określoną postawę, którego owa postawa dotyczy,

⁴³W. Stróżewski, *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich...*, s. 38.

⁴⁴N. Hartmann, *O pozycji wartości estetycznych w systemie wartości w ogóle*, [w:] W. Galewicz, *N. Hartmann...*, s. 316.

⁴⁵W. Stróżewski, *Wartości estetyczne...*, s. 43.

⁴⁶Patrz M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s. 172–373.

jawiący się w szczególnym aspekcie, ukazującym oblicze przyporządkowane charakterowi owej postawy⁴⁷.

M. Tyszkowa twierdzi, że:

Umiejętność przeżywania uczuć estetycznych jest postulowana również ze względu na samoaktualizację, osiągnięcie takiego stanu jednostki, jaki jest możliwy przy aktualnych właściwościach psychofizycznych. Wyrobienie smaku estetycznego, silnej potrzeby pielęgnowania piękna w swoim otoczeniu jest niezbędne do osiągnięcia najwyższego poziomu samoaktualizacji⁴⁸.

W. Pasterniak wskazuje, że wiedza o wartościach artystycznych, estetycznych i nadestetycznych dzieła literackiego stanowi autonomiczny cel edukacji. Autor ten stwierdza:

Otóż wartość artystyczna konkretnego dzieła sztuki jest rezultatem indywidualnego nadawczego uczestnictwa w kulturze literackiej; komunikuje po prostu sens tegoż uczestnictwa. Natomiast wartość estetyczna komunikuje sens odbiorczego uczestnictwa w kulturze literackiej. Nawiązując zaś do językoznawstwa współczesnego, przyjmujemy, że wartości artystyczne są swego rodzaju kodem, na podstawie którego konkretny odbiorca wytwarza wartości estetyczne [...], dzięki wartościom i przeżyciom nadestetycznym wykracza odbiorca poza dzieło w świat egzystencji człowieka, w świat jego walki ze sobą, przyrodą i społeczeństwem, w sprzeczności i konflikty nigdy nie rozwiązane, w „zagadkę życia”⁴⁹.

Prezentowana hierarchia wartości (artystyczne, estetyczne, nadestetyczne – W. Stróżewski, W. Pasterniak; artystyczne, estetyczne, samoistne – N. Hartmann) jest – jak się wydaje – zgodna ze strukturą dzieła literackiego. Szczególną funkcję pełnią wartości estetyczne.

Prawa wartości estetycznych są – pisze N. Hartmann – w ich sferze nie tylko autonomiczne – tak bowiem jest ze wszystkimi prawami w dziedzinie, w której rządzą – lecz także „autarkiczne”, to znaczy w dosłownym sensie samowystarczalne i absolutne.

Na tym opiera się zadziwiająca siła sztuki, która pozwala jej w taki sposób objawić „ideę”, w jaki nigdy nie objawia się ona w rzeczywistości. Nie dość na tym – jest ona w stanie ukazać człowiekowi w plastycznie konkretnej i namacalnie żywej postaci jego najwyższe ideały – czego nigdy nie uczyni moralność, myśl, refleksja ani pouczenie.

[...] Funkcja sztuki i percepcji estetycznej w życiu nie polega w ogóle na dążeniu do rzeczywistości, lecz na odbieganiu od niej.

⁴⁷M. Gołaszewska, *Metafizyka wartości*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich...*, s. 82.

⁴⁸M. Tyszkowa, *op. cit.*, s. 59.

⁴⁹W. Pasterniak, *O celach edukacji literackiej*, Goleniów 1991, s. 23.

[...] Wartość estetyczna determinuje zatem człowieka, który ją ujmuje, nie do jej realizacji w nim samym, lecz do jej prezentacji w czymś innym. Tym innym jest właśnie dzieło sztuki. A sama prezentacja jest sztuką⁵⁰.

Następstwem rozpoznawania i rozumienia jest akceptowanie i respektowanie norm i dyrektyw wskazujących na wartości.

Akceptowanie to aprobowanie, wyrażanie zgody na coś. W procesie akceptowania wartości zachodzi psychologiczne zjawisko dowartościowania osoby, stara się ona – we własnym mniemaniu – być lepszą, doskonalić się.

Można powiedzieć, że wybiera się je [wartości; E.K.] jako „narzędzia” lub „sposoby postępowania” albo „metody” umożliwiające dowartościowanie podmiotu, który o tyle zwraca na nie uwagę, o ile uważa je za „przyczynę” lub „warunek” własnej formacji, tzn. stawania się lepszym i swego doskonalenia się⁵¹.

Respektowanie wartości wyraża się najpierw w ich wyborze, czyli rozpoznawaniu i rozumieniu, a następnie – w zaakceptowaniu, podjęciu decyzji o ich realizowaniu. Respektowanie wartości wymaga rozstrzygnięcia dylematu „być czy mieć” na rzecz tej pierwszej jakości. Trzeba przy tym podkreślić, że człowiek – pomijając oddziaływanie wartości samoistnych (pierwiastka boskiego) – kształtuje się głównie dzięki sobie, dzięki własnej energii woli i działaniu. Respektowanie wartości, konsekwencja w działaniu i samokontrola sprawiają dorastającej młodzieży szczególną trudność. Uczniowie są bardzo krytyczni wobec dorosłych, zauważają każde odstępstwo od normy czynione przez rodziców czy nauczycieli. Własne czyny zazwyczaj określają jako dobre, pożądane. Ważne jest, aby młodzież spotykała się na co dzień z pozytywnymi wzorcami postępowania, by móc je potem (nawet nieświadomie) naśladować.

W procesie akceptowania i respektowania wartości zachodzi groźba, że staną się one tylko środkiem w dążeniu człowieka do uzyskania doskonałości moralnej. Według Maxa Schelera:

Sytuacja moralnie zdrowa ma miejsce wówczas, kiedy człowiek najpierw jest dobry, to znaczy chce wartości ze względu na nie same, a potem realizując je urzeczywistnia tym samym dobro moralne, które z niego jak gdyby wypływa. Nie można stawiać sobie za cel własnej doskonałości i nie trzeba. Ona pojawi się sama, gdy człowiek będzie

⁵⁰N. Hartmann, *O pozycji wartości estetycznych...*, s. 318–320.

⁵¹G. Flores d'Arcais, *Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamskiego, Kraków 1993, s. 35.

urzeczywistniał napotymane wartości pozytywne, nie myśląc nawet o tym, czy jest z tego powodu dobry⁵².

Poszczególne jednostki wykazują odmienny poziom rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości. Podwyższanie owego poziomu jest podstawowym zadaniem edukacji.

Istota wychowania, kształcenia, edukacji – stwierdza W. Pasterniak – nie sprowadza się do zmiany pojmowanej jako przystosowanie społeczne, ukształtowanie bliżej nieokreślonego człowieka dwudziestego pierwszego wieku, lecz poszukiwania i znajdowania takich wartości niesamoistnych, by ich rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wiodło do wartości samoistnych, do Tego, Który Jest⁵³.

Uchwytym wyrazem respektowania wartości jest czyn osoby, oparty na wcześniejszym rozpoznaniu, rozumieniu i zaakceptowaniu wartości. Czyn ten nie tylko zmierzać może ku pewnej pojedynczej wartości, lecz także ku pewnemu ideałowi, którym na przykład w religijnych systemach wychowawczych może być Bóg, a w chrześcijaństwie jest Jezus Chrystus.

Respektowanie – podkreśla W. Pasterniak – utożsamiamy z działaniem zgodnym z pewnymi noramami i dyrektywami. Składa się na nie: 1. uzyskanie pewnej wiedzy na temat:

- a) wartości – celu działania (normy wskazującej na wartości),
 - b) sposobu działania (dyrektywy wskazującej na wartości),
 - c) warunków i możliwości działania,
 - d) praw do podobieństwa osiągnięcia celu – wartości;
2. zajęcie stanowiska sprzyjającego działaniu („postawy chceniowej” lub innych postaw);
 3. realizacja działania;
 4. związana z tą realizacją samokontrola lub kontrola działania⁵⁴.

⁵²M. Barlak, K. Jasińska, S. Ruciński, *Maxa Schelera wiedza o wartościach a wychowanie*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości...*, s. 184.

⁵³W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, [w:] J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Gorzów Wielkopolski 1993, s. 37.

⁵⁴W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii...*, Goleniów 1991, s. 28.