

AKSJOLOGICZNE PODSTAWY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Uwagi wstępne

Wszelkie rozważania na temat wartości – w tym także wartości edukacyjnych i edukowanych – dotyczą trudnych i spornych problemów. Problematyka wartości może być rozpatrywana w wielu ujęciach i kontekstach, posiada przebogatą literaturę, jest przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin nauki, teologii, filozofii i sztuki. Szczególnie ważne są pytania o wartości edukacyjne nadające sens ludzkiemu życiu. Są one wyrazem dojrzałości i odpowiedzialności człowieka.

W opracowaniu przyjmujemy założenie, że wartości nadające sens ludzkiemu życiu są człowiekowi równocześnie dane i zadane. W związku z tym człowiek zmuszony jest je odkrywać i zarazem tworzyć. Wręcz skazany jest na ich ciągle poszukiwanie, czyli rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie w życiu. Wymaga to z jego strony ciągłej pracy nad samym sobą – pracy całożyciowej. Pracę tę można określić mianem całożyciowej edukacji człowieka. W związku z tym przyjmujemy, że *edukacja to symboliczna komunikacja wyrażona w języku umożliwiającym rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu*. W związku z tym wyłania się pytanie: jakie to wartości nadają sens ludzkiemu życiu? Jaki język umożliwia ich rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie? Jakie są do tego potrzebne kompetencje komunikacyjne?

Najpierw jednak postawmy pytanie o sens wartości edukacyjnych w pedagogice: *Czy jest możliwa pedagogika pozbawiona wartości?* Oczywiście, nie! Ostatnie dziesięciolecie wskazują jednak na coś zadziwiającego: oto, zarówno z teorii wychowania, jak i z praktyki edukacyjnej, zniknęła prawie zupełnie problematyka wartości¹. Jeśli nawet się pojawiała, to była tylko pewnym dodatkiem do podjętych rozważań pedagogicznych, nie zaś uzasadnieniem czy wyjaśnieniem, interpretacją i rozumieniem ich sensu oraz znaczenia w przestrzeni edukacyjnej. Ale równocześnie z pojawieniem się wartości w przestrzeni edukacyjnej wyłaniają się problemy: *czy wychowanie ma być transmisją wartości i wzorców kulturowych, wywiedzionych z jakiejś narzuconej lub przyjętej na zasadzie konsensusu ideologii wychowania, czy raczej procesem zaangażowanym, w którym człowiek – tworząc pewne wartości – przekracza własne ograniczenia biopsychiczne i społeczno-kulturowe, staje się bardziej sobą, czyli osobą*².

W jaki sposób pedagogika jako nauka ma rozwiązać problem wartości w przestrzeni edukacyjnej? Pedagogika należy do nauk humanistycznych. Humanistyka

¹ Zob. uwagi na ten temat w pracach B. Suchodolskiego, K. Denka i in.

² Por. np.: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, wyd. 4, Kraków 1987; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969.

może być uprawiana w sposób empiryczny, prakseologiczny, hermeneutyczny i krytyczno-refleksyjny³. Może ona odwoływać się też do pewnego systemu światopoglądowego czy ideologii wychowania lub do tzw. perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej, zakładającej między innymi neutralizację przesądzeń światopoglądowych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z narzuconym lub przyjętym na zasadzie konsensusu społecznego systemem wartości⁴. W drugim zaś przypadku trzeba dopiero odsłonić strukturę bytową wartości, prawa i zasady, według których one funkcjonują, a także ich głębszy sens i znaczenie dla rozwoju człowieka⁵. To drugie stanowisko zakłada sformułowanie m.in. antropologicznych, ontologicznych i aksjologicznych podstaw edukacji. W przypadku pierwszego stanowiska sformułowanie takich podstaw w pedagogice (np. postmodernistycznej) nie jest konieczne – może ona zrezygnować z takich założeń lub poszukiwać ich na terenie nauk filozoficznych⁶.

Czy należy przyjąć, iż aksjologia pedagogiczna jest częścią antropologii filozoficznej – jak to ujmowali np. pedagodzy orientacji marksistowskiej⁷ – a człowiek jest twórcą wartości w różnych wymiarach życia społeczno-kulturowego? Czy raczej odwrotnie – iż to wartości tworzą człowieka, a zatem i zajmują centralną pozycję? To ostatnie stanowisko może prowadzić do idealizmu wartości. A może jest do pomyślenia stanowisko, w którym zarówno człowiek tworzy wartości, jak i wartości tworzą człowieka⁸. Rozpatrzmy najpierw, jakie współcześnie prowadzone są badania nad wartościami i jakie wynikają z nich konsekwencje dla tworzenia aksjologicznych podstaw edukacji.

1. Współczesne badania nad wartościami i wynikające z nich konsekwencje dla aksjologicznych podstaw edukacji

We współczesnych badaniach nad wartościami wyróżnić można kilka stanowisk. Oto niektóre z nich:

1. *Wartości sprowadzane są do przeżyć psychicznych* (np. wartości i przeżyć moralnych i pozamoralnych oraz tzw. stanów emocjonalnych). Wartość w ujęciu psychologicznym traktowana jest jako to, „co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia” oraz to wszystko, co zawierają „wyobrażenia i przekonania jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądanania i/lub

³ Zob. J. Gnitecki, *Nauki pedagogiczne w okresie metodologicznego i ontologicznego przelomu*, [w:] *Stalość i zmienność w naukach pedagogicznych*, red. A.W. Maszke, WSP, Olsztyn 1995, s. 37-47; zob. także: Ch. Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977.

⁴ Zob. J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa 1983.

⁵ Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996; zob. także: W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.

⁶ Czyni tak wielu pedagogów zajmujących się ideałami i celami wychowania, np.: H. Muszyński, K. Denek, Cz. Herod, K. Kotłowski i in., chociaż niektórzy z nich (np. K. Kotłowski) łączą teorię wychowania z teorią wartości.

⁷ Stanowisko takie znajdujemy w pracach Cz. Heroda, B. Suchodolskiego i in.

⁸ Zob. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, op. cit.

osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju”⁹. Według reprezentantów psychologii humanistycznej (np. A.H. Masłowa), wartości wynikają z ludzkiej natury, rodzą pozytywne uczucia, rozwijają osobowość. Podobnie A. Meinong sprowadza wartości do subiektywnych możliwości wzbudzenia w sobie przeżycia swoistych uczuć. Przy czym z każdym typem uczucia związany jest tu określony typ wartości.

2. *Wartości ujmowane są w kategoriach zachowań międzyludzkich, które podlegają społecznej ocenie.* Przykładowo u Moritza Schlicka¹⁰ społeczna ocena rozpatrywana jest w aspekcie dobra i zła moralnego, a u Marii Ossowskiej występuje w ocenie opisowej, ukazującej w socjologii, psychologii i historii moralności ogromną różnorodność norm postępowania i ideałów etycznych¹¹. Nie ma jakiejś jednej moralności obowiązującej powszechnie. W różnych okresach pojawiają się odmienne poglądy na to, co jest dobre, a co złe. Nie istnieją więc – wg tego poglądu, zwanego relatywizmem historycznym, socjologicznym i kulturowym – żadne konkretne normy ani systemy, czy ideały etyczne, które miałyby charakter uniwersalny. Zawsze zasięg ich obowiązywania jest czasowo i przestrzennie ograniczony. Wobec wielości odmian wartości kulturowych i norm etycznych oraz ich wewnętrznego zróżnicowania i ambiwalencji trzeba zachować szacunek – co nie oznacza ich akceptacji.

3. *Wartości dane są w tzw. doświadczeniu bezpośrednim – co wiąże się z tzw. fenomenologicznym ujęciem wartości.* W podejściu tym chodzi o odsłonięcie istoty (*eidosu*) wartości samych w sobie na drodze bezpośredniego wglądu – głównie intuicji. Szczególnie cenione są tu badania i prace Maxa Schelera, Nicolaia Hartmanna, Romana Ingardena, Karola Wojtyły, Józefa Tischnera i in.

Przykładowo – zdaniem Maxa Schelera¹² – wartości oraz hierarchiczne zależności między nimi poznajemy intuicyjnie. Intuicja ta ma głównie charakter emocjonalny, czyli jej źródłem są nie tyle akty rozumu, co „serca”. Wyniki poznawcze intuicji stanowią podstawę podejmowania każdej moralnej decyzji. Aby postąpić dobrze, należy wiedzieć, jakie w ogóle istnieją wartości oraz jakie miejsce zajmuje każda wartość w stosunku do pozostałych wartości, czyli jak zbudowany jest świat wartości. Przy czym M. Scheler postulował etykę bez przeżycia powinności. Karol Wojtyła zaś uważa, że nakaz nie musi przekreślać moralnej istoty aktu, może być bowiem połączony z ukazaniem wartości¹³.

Dla innego reprezentanta fenomenologii – R. Ingardena – „wartości są bytowo niesamodzielne w stosunku [...] do swych nosicieli, a także są bytowo pochodne od własności swego nosiciela albo od układu własności kilku przedmiotów”¹⁴. Przy czym „bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczy-

⁹ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Praca zbiorowa pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego, Warszawa – Poznań 1984, s.26.

¹⁰ Zob. M. Schlick, *Zagadnienia etyki*, Warszawa 1960.

¹¹ Zob. M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, wyd. 4, Warszawa 1966.

¹² Zob. M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. cz. II, Halle 1916; zob. również: *O idei człowieka* [w:] tegoż, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 3-42.

¹³ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit.; J. Galarowicz, *Człowiek jest osoba. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków 1994, s. 57-80.

¹⁴ R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 105.

wistnienie wartości i uleganie ich szczególnemu urokowi. Nie chodzi tu przy tym [...] o wartości relatywne w odniesieniu do jego potrzeb życiowych [...], lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, słowem: wartości moralne i wartości estetyczne¹⁵.

4. **Wartości w neotomizmie i personalizmie chrześcijańskim** traktowane są zwykle jako powrót człowieka do jego pierwotnej struktury bytowej lub – jak ujmuje to przekaz biblijny – powrót do domu Ojca. Istnieje tu wiele zróżnicowanych stanowisk (J. Maritain, E. Mounier, J. Woroniecki i in.). Już św. Augustyn i św. Tomasz z Akwinu twierdzili, iż najwyższą sferą bytu jest Bóg, a cały świat materialny pełni służebną rolę wobec Boga. Według tych filozofów chrześcijańskich, zajęcie się wyłącznie sprawami ziemskimi stanowi znikomą część pozytywnych działań moralnych człowieka, a często nawet rodzi zło. Wskazania, co jest dobre, a co złe, pochodzą od samego Boga. On też jest twórcą etyki, którą przekazał (w postaci dekalogu i dwóch przykazań miłości) ludzkości.

5. **Wartości w neoidealizmie.** Immanuel Kant w swoich rozważaniach etycznych wskazuje na rozum praktyczny jako odrębną (od rozumu teoretycznego) władzę sądenia, co jest dobre, a co złe. To rozum praktyczny, odsłaniając metafizyczne tło moralnych działań tkwiących w człowieku, odkrywa prawo moralne obowiązujące wszystkich ludzi w każdych warunkach. W związku z tym personalistyczna filozofia I. Kanta, traktując człowieka podmiotowo, nakazywała mu postępowanie zgodne z prawem moralnym: „*Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem*”¹⁶.

6. **Wartości w ujęciu materialistycznym.** Marksistowska teoria wartości wskazuje na ich materialistyczny, dialektyczny i społeczno-historyczny charakter. Wartościowanie struktur aksjologicznych jest tu zrelatywizowane do sposobów wartościowania przyjmowanych przez określone grupy społeczne (np. klasę robotniczą oraz jej ideologiczną nadbudowę). Przykładowo – w marksistowskiej teorii wartości Leszka Nowaka¹⁷ – grupa społeczna jest nośnikiem standardów zachowań, a cała struktura bytowa człowieka została sprowadzona do bytu społecznego, dialektycznie i historycznie uwarunkowanego. Idealnym wzorcem owych standardów zachowań jest tzw. jednostka gatunkowa (podmiot społeczny) – twór pomyślany jako idealny wzorzec społeczny. Idealny wzorzec społeczny jest próbą równoważenia (a nie zrównoważenia) ambiwalencji w obrębie wartościowań i ocen społecznych na gruncie fundamentalnej (narzuconej społeczeństwu) ideologii marksistowskiej. Postępowanie jednostek wyznacza prawo moralne narzucone przez dialektycznie i historycznie uwarunkowany byt społeczny. Następuje tu niejako odwrócenie imperatywu moralnego I. Kanta: „*Postępuj zgodnie z narzuconym Ci wzorcem społecznym*”. To jednostka ludzka staje się przedmiotem manipulacji. Uniemożliwia to rozwój wzwyż, czyli przekraczanie ograniczeń, tkwiących zarówno w jednostce ludzkiej, jak i grupie społecznej.

7. **Wartości w społeczno-kulturowym nurcie ich waloryzacji.** Do społecznego nurtu waloryzacji systemów wartości nawiązuje pedagogika orientacji społeczno-kulturowej. Dla Sergiusza Hessena pedagogika jest po prostu nauką stosowaną o warto-

¹⁵ R. Ingarden, *O naturze ludzkiej*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*. Wyboru dokonał i zredagował F. Adamski, Wyd. WAM, Kraków 1993, s. 40.

¹⁶ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, wyd. 2, Warszawa 1953, s. 50.

¹⁷ Zob. L. Nowak, *U podstaw marksistowskiej aksjologii*, Warszawa 1974.

ściach kulturowych. Przy czym kultura w sensie praktycznym jest systemem dyrektyw wskazujących na wartości¹⁸. Natomiast kultura w sensie symbolicznym jest reprezentacją określonych systemów wartości. Niekiedy między tymi systemami wartości istnieją sprzeczności.

8. *Wartości w strukturze bytu ludzkiego*. Według Władysława Cichonia, „skuteczność badań w dziedzinie aksjologii jest uwarunkowana przyjęciem ontologicznego nastawienia badawczego”¹⁹, odsłonięcia sensu i znaczenia wartości w strukturze bytu ludzkiego oraz swoistego charakteru struktury bytowej samych wartości. Prowadzić to może (ale nie musi) do odkrycia uniwersalnych praw i zasad wartości.

9. *Wartości w stałym i zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym*. Próby odsłonięcia uniwersalnych praw i zasad wartości, czyli odkrycia ich wewnętrznej struktury bytowej w stałym i zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym, podejmowane są z coraz większą determinacją. Wartości w stałym porządku posiadają *własną samodzielność bytową (są samoistne) i występują we wzajemnym uspoźnieniu i jedności*. Ponadto podlegają – zgodnie z metalogiką asymetrycznego uspoźnienia i zasadom spójności – uspoźnieniu w kierunku makro i mikro. Wartości w zmiennym porządku nie wykazują samodzielności bytowej (są niesamoistne). Ponadto są *ambivalentne i sprzeczne i w związku z tym wymagają zrównoważenia na różnych poziomach zmienności*. Dopiero po zrównoważeniu możliwe jest ich uspoźnienie z wartościami samoistnymi. Stąd podlegają one zasadzie ambiwalencji zrównoważonej, a dopiero wtórnie zasadzie spójności (nie można bowiem dokonać uspoźnienia wartości bez ich uprzedniego zrównoważenia). Warto zauważyć, iż powyższe stanowisko opiera się na metarealistycznej perspektywie badawczej²⁰.

Wstępnie zarysowane tu problemy wprowadzają w kontekst rozważań antropologicznych, ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych. Równocześnie stanowią dla współczesnej pedagogiki i dla nas wszystkich poważne wyzwanie.

2. Czym jest współczesna antropologia, aksjologia, ontologia i epistemologia edukacji?

Zwykle przyjmuje się, że na podstawy współczesnej pedagogiki ogólnej, jako najbardziej ogólnej refleksji o edukacji, składa się antropologia, ontologia, aksjologia i epistemologia edukacji. Aby więc określić antropologiczne, ontologiczne, aksjologiczne i epistemologiczne podstawy współczesnej pedagogiki, trzeba najpierw zdać sobie sprawę z tego, czym jest współczesna antropologia, ontologia, aksjologia i epistemologia edukacji. Następnie – wychodząc z pewnej perspektywy badawczej – trzeba ustalić

¹⁸ Por. J. Kmita, *Sztuka i świat wartości*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, op. cit., s. 138-158.

¹⁹ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, op. cit., s.27.

²⁰ Zob. J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukolowicz, M. Nowak, Lublin 1997; tegoż, *Uniwersalne prawa kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, wyd. 2, Poznań 1994; zob. też W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, op. cit., Goleniów 1991.

wzajemne związki między nimi oraz wyprowadzić konsekwencje dla teorii i praktyki edukacyjnej.

Zdaniem Romana Schulza, we współczesnej pedagogice ogólnej, pojmowanej jako „*dyskursywnie zaawansowana (teoretyczna) forma aktywności światopoglądowej, można zasadnie wyróżnić trzy podstawowe składniki: ontologię wychowania, aksjologię wychowania oraz epistemologię poznania pedagogicznego (w szczególności poznania naukowego)*”²¹. Czym są te trzy składniki owej dyskursywnie pojętej formy aktywności światopoglądowej współczesnej pedagogiki? Według tego autora – „*ontologia wychowania określa istotę bytu edukacyjnego z jednej strony jako obszaru działania, z drugiej zaś jako obiektu poznania*”²².

Z kolei dyskurs aksjologii wychowania polega „*na definiowaniu, w kategoriach filozoficznych, istoty normatywnego porządku edukacyjnego. Przybiera to najczęściej formę konstruowania rozmaitych, normatywnych wizji świata edukacji*”; natomiast dyskurs epistemologii wychowania polega „*na definiowaniu podstawowych kategorii, poziomów oraz wymiarów pedagogicznego poznania (podmiot, przedmiot, proces, produkt, funkcje). Jako taki bywa nazywany teorią poznania świata wychowania, w szczególności teorią naukowego poznania zjawisk edukacyjnych*”²³.

Oparta na takich podstawach pedagogika ogólna jest tu pojmowana równocześnie jako „*pre naukowa, protonaukowa oraz subnaukowa forma świadomości pedagogicznej*”²⁴. Jakie są wyzwania szyfru transcendencji w wyróżnionych składnikach tworzących podstawę współczesnej pedagogiki i czy są one wystarczające? Wydaje się, że warto poszerzyć je o antropologię edukacji.

Antropologia edukacji. Jest ona próbą udzielenia odpowiedzi (w kategoriach filozoficznych i naukowych) na trzy źródłowe pytania o naturę człowieka w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej²⁵. Pytania te można sformułować w sposób następujący: (1) *kim jest człowiek w sferze ludzkiego trwania „tu i teraz”*; (2) *kim się staje człowiek w sferze ludzkiego czynu i (3) kim ma być człowiek w sferze ludzkich dążeń*. Pytania te mają odsłaniać głębszy sens i znaczenie oraz wewnętrzne zróżnicowanie procesów rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości kulturowych w populacjach ludzkich. Możliwe są tutaj do zastosowania dwie strategie: kultura tworzy człowieka (KTC) i człowiek tworzy kulturę (CTK), a sam proces akulturacji jest oparty na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i przebiega od konstrukcji poprzez dekonstrukcję do rekonstrukcji nowego typu porządku wartości społeczno-kulturowych.

²¹ R. Schulz, *Wstęp* [w:] *Antropologiczne podstawy wychowania. Wybór tekstów przeznaczony wyłącznie do nauczania na kierunkach pedagogicznych studiów wyższych*. Wybór: R. Schulz, Warszawa 1996, s. 9.

²² R. Schulz, *O naukowym i dydaktycznym statusie pedagogiki ogólnej*. [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość nowe wyzwania (materiały pokonferencyjne)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 232.

²³ *Ibidem*.

²⁴ R. Schulz, *O procesach reprezentacji w sferze wychowania*, [w:] *Możliwości rozwiania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej w Uniwersytecie Jagiellońskim w dniach 8 i 9 listopada 1994 roku*, pod red. S. Palki, „Zeszyty Naukowe UJ”. Prace Pedagogiczne, z. 22, Kraków 1995, s. 26.

²⁵ Zob. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, op. cit.; tegoż: *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995; R. Schulz, *Wstęp*, [w:] *Antropologiczne podstawy wychowania*, op. cit., s. 10-13.

Dziś w wielu koncepcjach antropologicznych zwraca się szczególną uwagę na integralne ujęcie osoby ludzkiej. Przykładowo: w koncepcji Romana Ingardena wyróżnić można trzy względnie izolowane systemy osoby ludzkiej²⁶:

1) system zwany „*ciałem fizycznym*” (dostarcza on informacji na temat tego, co się dzieje w ciele fizycznym i świecie zewnętrznym);

2) system psychiczny zwany „*duszą*” (odsłania wszystko to, co kryje się w jej głębi, a więc: miłość, nadzieję, załamania, rozczarowania, przeżycia i co tworzy i składa się na biografię człowieka);

3) system zwany „*osobowym ja*” (który rozwija się w człowieku wówczas, gdy ten zdobywa się na „...*realizację dobra, piękna i prawdy*”).

Jak można rozumieć to niezwykle przesłanie Romana Ingardena? Można to rozumieć m.in. tak: człowiek staje się sobą, czyli osobą, gdy „osobowe ja” przeniknie całą jego osobę, a więc zarówno system fizyczny jak i psychiczny. Ale takie przeniknięcie „osobowego ja” jest możliwe tylko wówczas, gdy ambiwalentny i wewnętrznie sprzeczny system, zwany ciałem fizycznym i psychicznym, ulegnie – w swoich zróżnicowanych powiązaniach podmiotowo-przedmiotowych – zrównoważeniu. Zrównoważenie to dotyczy zarówno strony zmysłowej, jak i umysłowej, fizycznej oraz psychicznej. Następuje wówczas otwarcie się struktury bytowej człowieka na realizację dobra, piękna i prawdy. Czynnikiem integrującym osobę ludzką są tu wartości samoistne dobra, piękna i prawdy. Tworzą one „pierwotne i źródłowe Ja”, które po urzeczywistnieniu w „osobowym ja” przenikają ową strukturę bytową człowieka. W tym ujęciu szeroko rozumiane wychowanie jest rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem i respektowaniem wartości samoistnych (Prawdy, Dobra i Piękna) „pierwotnego Ja” w „osobowym Ja” w przestrzeni edukacyjnej oraz przeniknięcie przez „osobowe Ja”, zarówno struktury fizycznej jak i psychicznej człowieka. Przy czym wartości samoistne pełnią funkcję edukacyjną – edukują „osobowe Ja”. Z kolei wartości niesamoistne i tworzone przez człowieka w jego strukturze fizycznej i psychicznej pełnią funkcję edukowaną, tzn. po zrównoważeniu sprzecznych i ambiwalentnych wartości są podatne na integracyjne działanie „osobowego Ja”.

Ontologia wychowania. Jest określeniem istoty i sposobu istnienia człowieka jako bytu edukacyjnego i edukowanego w trzech sferach ludzkiego życia: (1) sferze tego, co jest, (2) sferze tego, co się staje i (3) sferze tego, co ma być. W sferze tego, co jest, mamy do czynienia z ontologią ludzkiego bytu – słowa (*Logos*), wyrażającego przy pomocy słowa jego trwanie „tu i teraz”. W sferze tego, co się staje, mamy do czynienia z ontologią ludzkiego bytu – czynu (*Rhema*), ukazującego przy pomocy aktu jego projekcje, tworzenie i zmianę. A w sferze tego, co ma być (co się spełni), mamy do czynienia z ontologią ludzkiego bytu symbolu (*Dabar*), który odsłania głębszy, transcendentalny (a więc symboliczny) sens dążeń ludzkich i łączy w sobie trwanie „tu i teraz” ze zmianą stanu.

Ontologia wychowania odsłania więc najskrytsze modalności struktury bytowej człowieka w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej²⁷. Owa modalność struktury ontycz-

²⁶ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, op. cit.

²⁷ Zob. J. Gnitecki, *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice*, [w:] J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Inne wymiary pedagogiki*. Poznań 1995, s. 5-36; tegoż: *Ontologiczne i aksjologiczne wyznaczniki współczesnej pedagogiki*, [w:] *Pedagogika ogólna...*, op. cit.

nej bytu może być rozpatrywana w stałym i zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym. W przypadku stałego porządku esencjalnego i egzystencjalnego odsłania my trzy trynitarnie uspojnione struktury ontyczne bytu ludzkiego. Odnoszą się one do tego, co jest, staje się i ma być.

Warto zauważyć, iż struktura ontyczna bytu jest tu tożsama ze strukturą wartości samoistnych (Prawdy, Dobra i Piękna) i tworzy tzw. strukturę archetypiczną człowieka w stosunku do wszystkich innych struktur bytowych człowieka (struktur fizycznych i psychicznych i „osobowego ja”).

W zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym mamy do czynienia z ontologiami fundamentalnymi i antyfundamentalnymi.

Modalność struktur bytowych człowieka ma tu charakter równo-wagowy, nierównowagowy lub zrównoważony. Zmienność równowagowa zwykle prowadzi do prób tworzenia jakiejś wersji ontologii fundamentalnej. Z kolei zmienność nierównowagowa zazwyczaj prowadzi do jakiejś wersji ontologii antyfundamentalnej lub zgoła likwiduje perspektywę ontologiczną z rozważań filozoficznych na rzecz zredukowanego - egzystencjalnego tylko ujęcia struktury bytowej człowieka. Natomiast zmienność zrównoważona łączy w sobie, w swoistym zrównoważeniu przeciwieństw, zmienność równowagową z nierównowagową. Prowadzi to do wyróżnienia przedziału zmienności zrównoważonej struktury bytowej człowieka. Przedział ten tworzy oktett, czyli osiem struktur bytowych człowieka – z czego cztery składają się na ontologie fundamentalne a cztery kolejne na ontologie antyfundamentalne. To „osobowe ja” podejmuje tu wysiłek zrównoważenia zmienności nierównowagowej i równowagowej w strukturze ontycznej bytu ludzkiego. Tym samym otwiera strukturę fizyczną i psychiczną człowieka na działanie struktury archetypicznej wartości samoistnych (Prawdy, Dobra i Piękna).

Aksjologia wychowania. Jest ujęciem istoty i sposobu istnienia człowieka w kategoriach systemu wartości nadających sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Przestrzeń edukacyjną wypełniają wartości samoistne (Prawda, Dobro i Piękno). Człowiek poprzez swoje „osobowe ja” może je rozpoznawać, rozumieć, akceptować i respektować w życiu – ale nie może ich tworzyć. Z kolei przestrzeń edukowaną wypełniają wartości niesamoistne, tworzone przez człowieka. Po zrównoważeniu i uspojnieniu przez „osobowe ja”, wartości niesamoistne otwierają się na partycypację (samoudzielanie się) wartości samoistnych²⁸.

Trzeba jednak pamiętać, iż „dotychczasowe – jak pisze Władysław Cichoń – teorie aksjologiczne nie dają jeszcze całkowitego rozstrzygnięcia zagadnienia wartości”, a także „nie wyczerpują one poznawczo natury dobra i jego różnorodnych postaci”²⁹. Stąd potrzebne są badania zmierzające do odkrycia uniwersalnych praw wartości.

Jaka koncepcja aksjologii wychowania jest potrzebna w pedagogice? Potrzebna jest aksjologia wychowania³⁰:

²⁸ Zob. J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Gorzów Wlkp. 1993; J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, [w:] *Pedagogika ogólna, op. cit.*

²⁹ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie, op. cit.*, s. 15.

³⁰ Por. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie, op. cit.* oraz opracowania własne; zob. także: J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.

1) zgodna ze światem wartości samoistnych (transcendentalnych, edukujących „osobowe ja” bytu ludzkiego) – prawdy, dobra i piękna w wymiarze pierwotnej struktury bytowej człowieka;

2) zgodna ze światem wartości niesamoistnych (uniwersalnych, edukowanych, tworzonych przez człowieka) – ludzkiego biosu, etosu, agosu i losu w wymiarze wtórnej struktury bytowej człowieka (fizycznej, psychicznej);

3) zgodna z naturą człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym, fizycznym i psychicznym, ale także i przede wszystkim z jego „osobowym ja”;

4) jakościowo zróżnicowana w pierwotnej i wtórnej strukturze bytowej człowieka, ale zarazem zachowująca swoistą obiektywność i uniwersalność;

5) możliwa do ujęcia: poznawczego („P jest”), sprawczego („P staje się”) i symbolicznego („P jest i staje się”)³¹;

6) obecna w świecie ludzkim i zarazem przenikająca całą rzeczywistość uniwersalną i transcendentalną;

7) otwarta na zróżnicowane bogactwo świata ludzkiego;

8) nie związana z jedną tylko grupą wartości (np. ekonomicznych, kulturowych, estetycznych, etycznych, moralnych itp.) czy z jedną koncepcją światopoglądu lub ideologii wychowania;

9) łącząca, w zrównoważeniu i uspojnieniu, zmienne wartości niesamoistne (edukowane) z wartościami samoistnymi (edukacyjnymi) oraz zgodna ze strukturą bytową człowieka (fizyczną, psychiczną i „osobowym ja”).

Kompetencje w zakresie wyznaczania oscylatorów ambiwalencji wartości i wyznaczania ich asymetrii uspojnienia

Jakie kompetencje aksjologiczne są szczególnie ważne dla współczesnego edukatora? Szczególnie ważne jest zdobycie przez edukatora czterech typów kompetencji.

(1) Zdobycie kompetencji w zakresie wyznaczania *oscylatorów ambiwalencji wartości*, czyli ukazywania ich dynamiki przekształceń na ośmiokrotnej ścieżce przekształceń według ogólnego wzoru: $A = 2^N$. Dla ośmiokrotnej ścieżki przekształceń $A = 2^3 = 8$.

(2) Zdobycie kompetencji w zakresie wyznaczania różnych *poziomów asymetrii uspojnienia oscylatorów ambiwalencji wartości* w kierunku nadwyżki i redukcji sensu według ogólnego wzoru: $A_n = A_1 + A_1 q^k$.

(3) Zdobycie kompetencji w zakresie *transferu zrównoważonych i asymetrycznie uspojionych wartości* w kierunku nadwyżki i redukcji sensu z jednego stanu na inny.

(4) Zdobycie kompetencji w zakresie *partycypacji (samoudzielania się) wartości* w kierunku nadwyżki i redukcji sensu w dowolnym kierunku rzutowania.

Epistemologia edukacji. Wiąże się ona z potrzebą poznania trzech typów prawd pojęciowych i związanych z nimi trzech odmian obrazowania językowego³². Są to:

1) poznanie pojęciowe prawdy, która jest,

2) poznanie pojęciowe prawdy, która się staje,

³¹ Zob. autorskie rozważania nt. metodologii pedagogiki empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej oraz ogólnej.

³² Zob. J. Gnitecki, *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności w pedagogice*, op. cit.

3) poznanie pojęciowe prawdy, która ma być.

Z poznaniem pojęciowym prawdy, która jest, związane są sądy esencjalne typu „P jest” oraz deskrypcyjne obrazowanie językowe. Z poznaniem pojęciowym prawdy, która się staje, związane są sądy egzystencjalne typu „P istnieje” i predeskrypcyjne obrazowanie językowe. Natomiast z poznaniem pojęciowym prawdy, która ma być, związane są sądy esencjalno-egzystencjalne (lub egzystencjalno-esencjalne) i symboliczne (deskrypcyjnopredeskrypcyjne lub predeskrypcyjno-deskrypcyjne) obrazowanie językowe.

Sądy esencjalne, egzystencjalne i esencjonalno-egzystencjalne w pierwszej strukturze bytowej prowadzą odpowiednio do Prawdy Absolutnej, Dobra Wszechogarniającego i Piękna Nieskazitelnego. Są one trynitarnie uspołnione według metalogiki asymetrycznego uspołnienia.

Tak jest w odniesieniu do pierwszej struktury bytowej. Wtórna, zrównoważona i uspołniona struktura bytowa prowadzi do wyróżnienia ośmiu, zrównoważonych i uspołnionych z pierwotną, struktur poznawczych bytu. Owo uspołnienie jest możliwe w oparciu o miarę współczynnika \emptyset świadomości nie podlegającej zmianom \emptyset_{nz} . Ten ósemkowy szyfr transcendencji jest charakterystyczny dla trzech wyróżnionych prawd pojęciowych, a więc: (1) prawdy pojęciowej, która jest, (2) prawdy pojęciowej, która się staje, (3) prawdy pojęciowej, która ma być. Przy czym trzecia z tych prawd pojęciowych jest nadbudowana na dwóch poprzednich. Łącznie więc można wyróżnić 24 prawdy pojęciowe w trzech wyróżnionych sferach, wtórnej, zrównoważonej struktury ontycznej bytu.

Z poznaniem pojęciowym prawdy, która jest, staje się i ma być, związane jest deskrypcyjne, predeskrypcyjne i symboliczne obrazowanie językowe. Na czym polega jego istota?³³

Deskrypcyjne obrazowanie językowe. Opiera się ono na logice ludzkiego słowa. Zwykle przyjmuje się, iż jest to najniższy system obrazowania językowego. Operuje on sensami i znaczeniami o ściśle określonej treści. Szyfr rzeczywistości odsłania tu to wszystko, co jest w niej już zawarte. Z tym typem obrazowania językowego związana jest racjonalność empiryczna. Oparta jest ona na logice prawdy, która jest, i sądach esencjalnych. Jakie są granice tego typu racjonalności? A oto próba ustalenia granic racjonalności empirycznej dla deskrypcyjnego obrazowania językowego:

1) między sądem dotyczącym danego stanu rzeczy a rzeczywistym stanem rzeczy, który jest, zachodzi stosunek dwojaki: albo ów sąd jest zgodny z owym stanem rzeczy, czyli jest prawdziwy (co oznaczamy wartością logiczną 1), albo jest z nim niezgodny, czyli jest fałszywy (co oznaczamy wartością logiczną równą 0);

2) uzyskanie sądów prawdziwych o stanie rzeczy, który jest, czyli pozytywne poznanie pojęciowe, jest pierwszą formą poznania i zarazem określa jego granice;

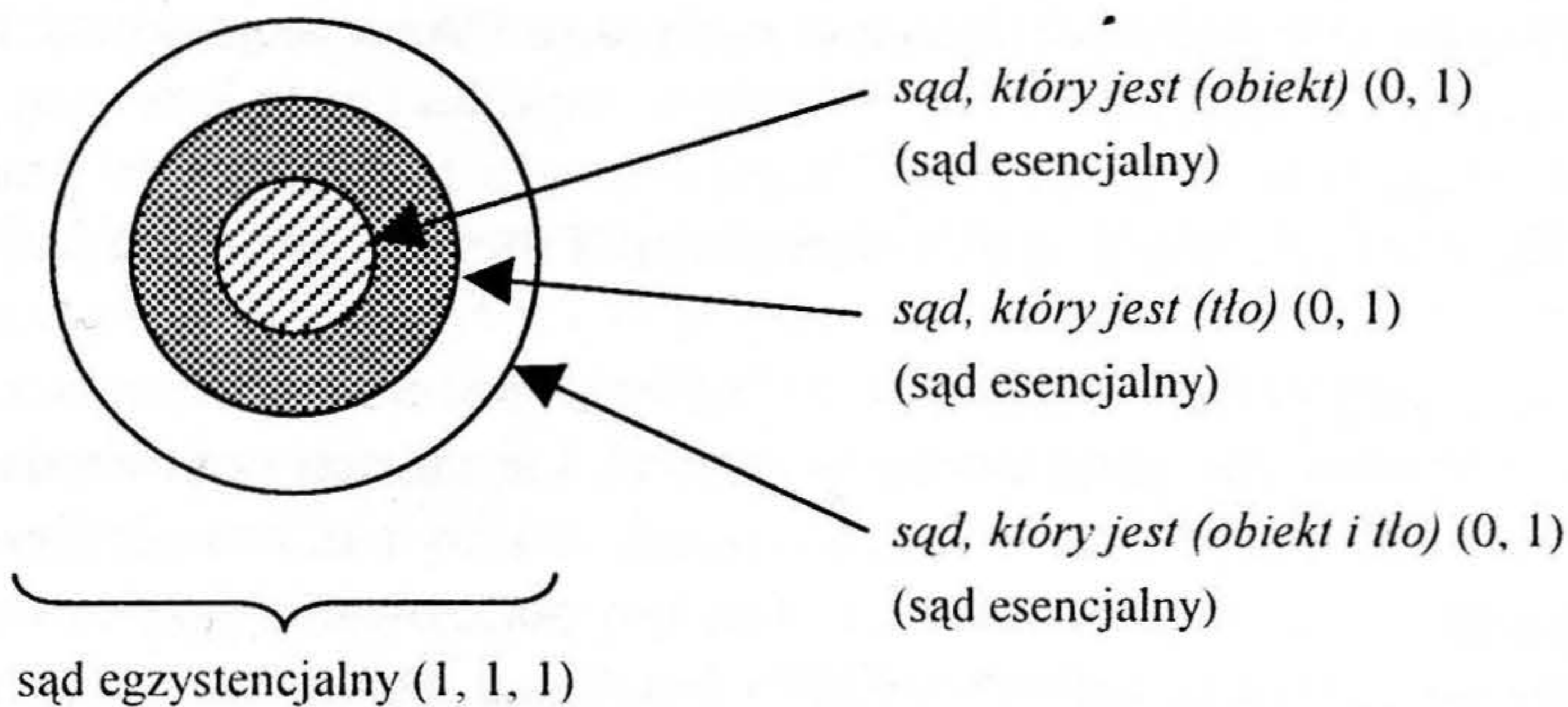
3) pozytywne poznanie pojęciowe prawdy, która jest, opartej na sądach zgodnych z rzeczywistością (zwanym sądami esencjalnymi), stanowi punkt wyjścia do poznania pojęciowego „prawdy, która się staje”.

Z poznaniem pojęciowym prawdy, która się staje, związana jest racjonalność prakseologiczna. Jest ona charakterystyczna dla obrazowania predeskrypcyjnego.

³³ Zob. J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury”, t. XVI, Zielona Góra 1996, s. 53-60.

Predeskrypcyjne obrazowanie językowe. Opiera się na logice ludzkiego czynu. Przyjmuje się, iż jest to wtórny system obrazowania językowego w porównaniu do poprzedniego. Ponadto odwołuje się on do znaczeń i sensów w stawaniu się (byciu) i zmianie. Szyfr rzeczywistości jest tu przedopisem (predeskrypcją) nie istniejących jeszcze stanów rzeczywistości. Dla tego typu obrazowania językowego charakterystyczna jest racjonalność prakseologiczna. Opiera się ona na logice prawdy, która się staje, i sądach egzystencjalnych. Wyłania się pytanie: jakie są granice tego typu racjonalności? A oto próba ustalenia granic racjonalności prakseologicznej dla predeskrypcyjnego obrazowania językowego:

1) między sądem dotyczącym danego stanu rzeczy, który się staje a rzeczywistym stanem rzeczy, który się staje, zachodzi taki związek, iż sąd zgodny ze stanem rzeczy, który jest (co oznaczamy wartością logiczną 1), łączy się z jednym z sądów, który jest (co oznaczamy wartością logiczną 1) i razem tworzą nowy sąd, który jest (co oznaczamy wartością logiczną 1); razem te trzy wymienione sądy tworzą sąd, który się staje (zwany dalej egzystencjalnym); oznacza to, iż na sąd egzystencjalny składają się trzy sądy esencjalne, co można zobrazować w sposób następujący:



2) uzyskanie sądów prawdziwych o stanie rzeczy, który się staje (czyli pozytywne poznanie pojęciowe na temat prawdy, która się staje), stanowi wtórną formę poznania; typ wyróżnionych tu sądów określa granice racjonalności prakseologicznej predeskrypcyjnego obrazowania językowego;

3) poznanie językowe prawdy, która się staje, stanowi punkt wyjścia do poznania pojęciowego prawdy, która ma być.

Z poznaniem pojęciowym prawdy, która ma być, związana jest racjonalność hermeneutyczna i typ obrazowania deskrypcyjno-predeskrypcyjnego (symbolicznego).

Deskrypcyjno-predeskrypcyjne obrazowanie językowe – opiera się na logice ludzkiego symbolu. Stanowi ono wyższy system obrazowania językowego w porównaniu do dwóch poprzednich. Ponadto jest on na nich nadbudowany. Odwołuje się równocześnie do znaczeń i sensów o ściśle określonej treści, a zarazem w stawaniu się i zmianie. Szyfr rzeczywistości jest tu równocześnie opisem (deskrypcji i przedopisem (predeskrypcją)). Istniejący stan rzeczy spotyka się tu z nie istniejącym. To, co jest, jest małą częścią tego, co się staje. Część istniejąca i stająca się (nie istniejąca jeszcze) przejawia się w ludzkim symbolu. Z tym typem obrazowania językowego związana jest racjonalność hermeneutyczna. Opiera się ona na logice prawdy, która ma być (stanie się) i sądach esencjalno-egzystencjalnych. Jakie są granice racjonalności tego typu obrazowania

językowego? Oto próba ustalenia granic racjonalności hermeneutycznej, która jest charakterystyczna dla deskrypcyjno-predeskrypcyjnego obrazowania językowego:

1) między sądem dotyczącym danego stanu rzeczy, który ma być, a rzeczywistym stanem rzeczy, który ma być, zachodzi związek taki, iż sąd zgodny ze stanem rzeczy, który jest (co oznaczamy wartością logiczną 1), łączy się z sądem, który się staje (co oznaczamy wartością logiczną: 1, 1, 1) i powstaje sąd, który ma być (co oznaczamy wartością logiczną: 1, 1, 1, 1); łącznie więc sąd dotyczący stanu rzeczy, który ma być, posiada cztery wartości logiczne i może być przedstawiony za pomocą jednego sądu esencjalnego (o wartości logicznej 1) i jednego sądu egzystencjalnego (o wartości logicznej: 1, 1, 1) lub czterech sądów esencjalnych (każdy o wartości logicznej równej 1);

2) uzyskanie sądów prawdziwych o stanie rzeczy, który ma być, czyli pozytywne poznanie pojęciowe na temat prawdy, który ma być, stanowi wyższą formę poznania; zarazem typ wyróżnionych tu sądów określa granice racjonalności hermeneutycznej deskrypcyjno-predeskrypcyjnego obrazowania językowego;

3) łącznie więc na poznanie pojęciowe prawdy, która ma być, składa się poznanie pojęciowe prawdy, która jest i poznanie pojęciowe prawdy, która się staje.

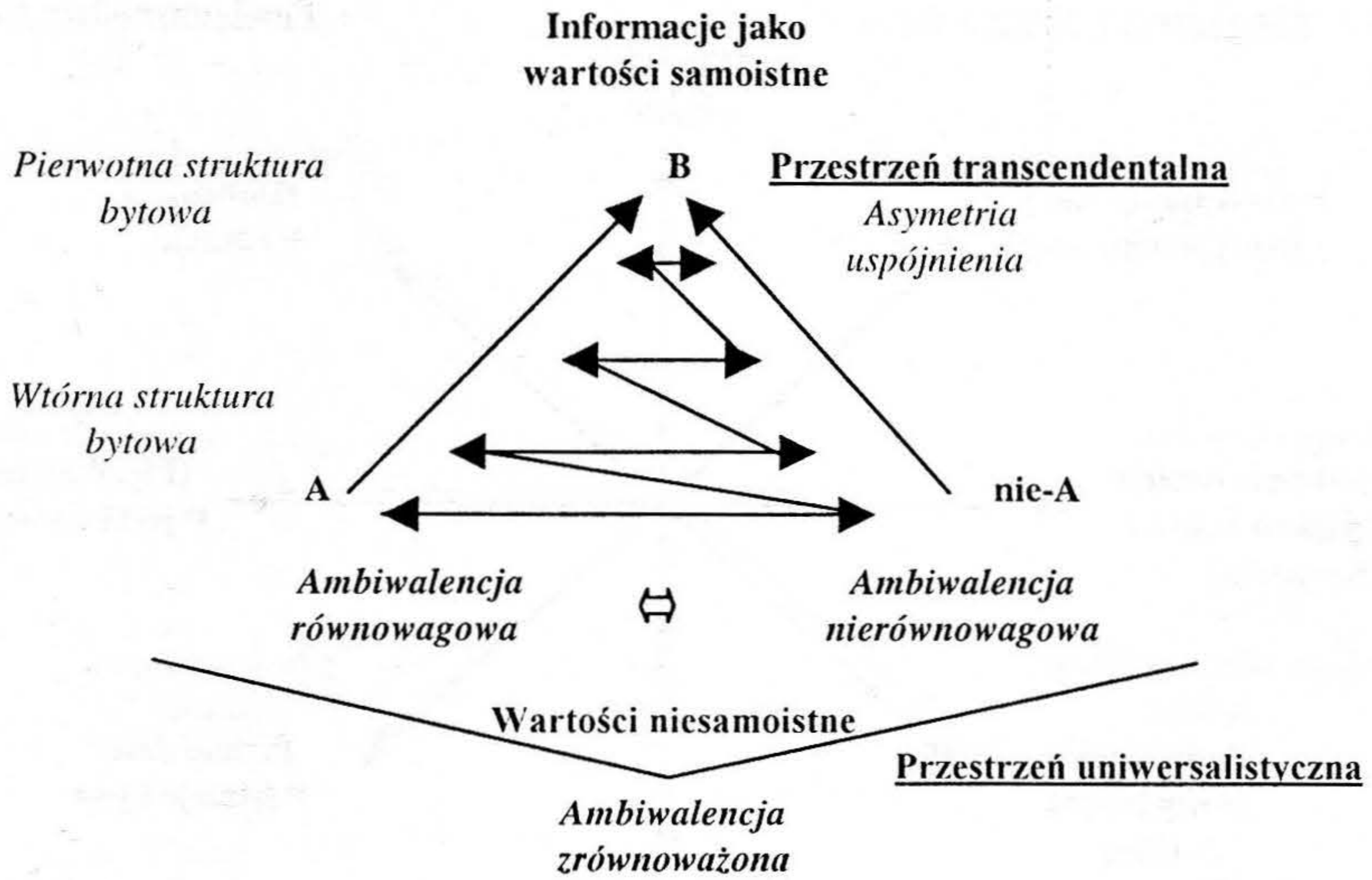
Trynitarne uspojnienie poznania pojęciowego prawdy, która jest, staje się i ma być, prowadzi do nowego typu racjonalności. Jest ona nadbudowana na racjonalności empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej. Razem w uspojnieniu te trzy typy racjonalności tworzą tzw. racjonalność trynitarą. Umożliwia ona przekraczanie granic racjonalności od $-\infty$ do $+\infty$. Jest ona charakterystyczna dla metaobrazowania językowego³⁴.

Metaobrazowanie językowe – opiera się na zrównoważeniu i uspojnieniu trzech wyróżnionych typów obrazowania językowego w różnych kierunkach rzutowania. Możliwe jest tu zrównoważenie i uspojnienie w kierunkach makro i mikro. Z pierwszym łączy się nadwyżka sensu, a z drugim redukcja. Ten typ obrazowania językowego odwołuje się do racjonalności trynitarnej i metalogiki ludzkiego słowa, czynu i symbolu. Szyfr rzeczywistości jest tu równocześnie zrównoważonym i uspojnim opisem, przedopisem oraz opisem i przedopisem. To, co jest, spotyka się z tym, co się staje i ma być, w różnych kierunkach uspojnienia. Granice racjonalności zostają przekroczone od $-\infty$ do $+\infty$.

3. Związek między wartościami samoistnymi i niesamoistnymi

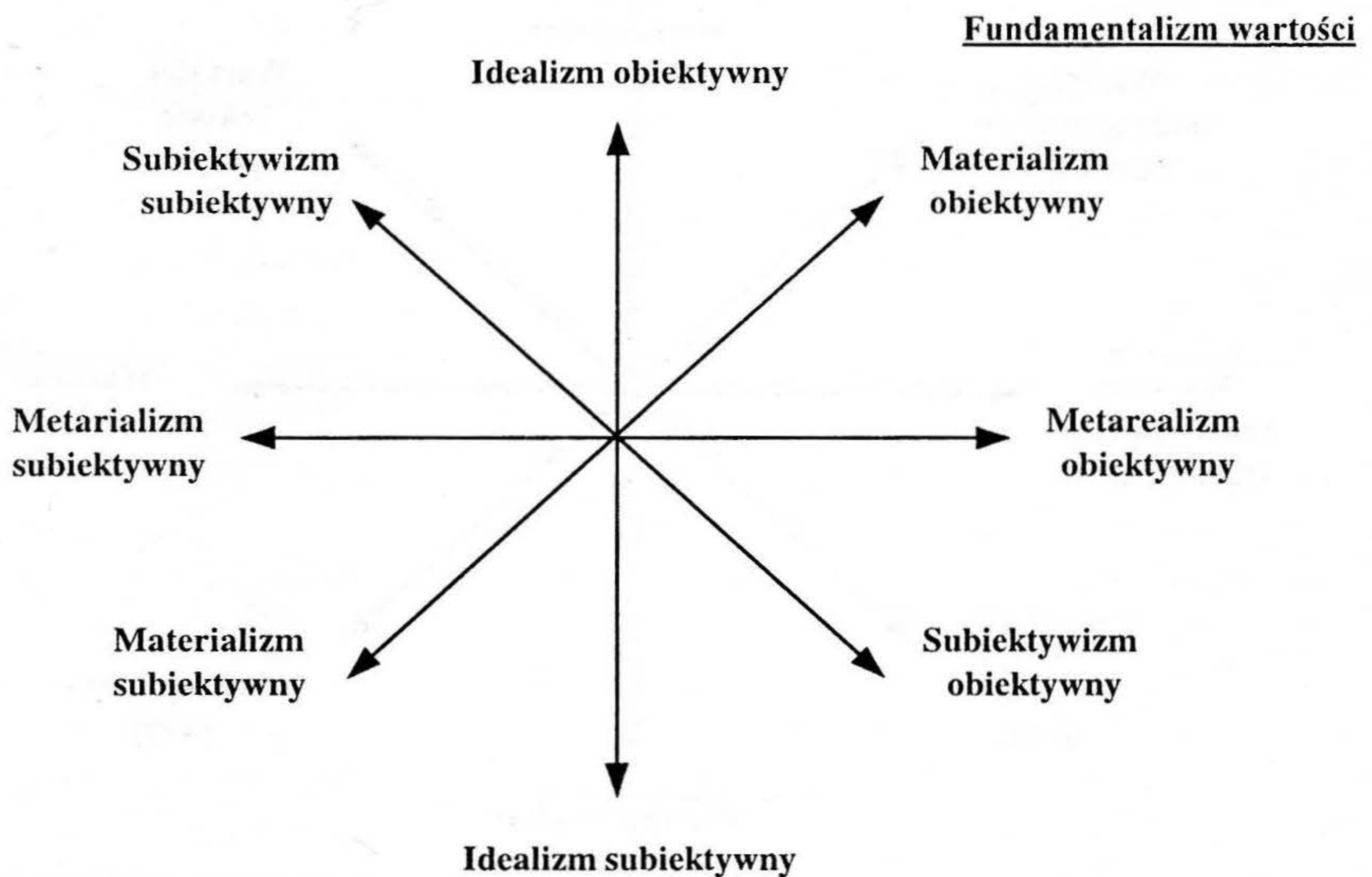
Jaki jest związek między wartościami samoistnymi i niesamoistnymi? Związek między wartościami samoistnymi i niesamoistnymi można wyrazić w sposób podany na rys. 1. Wartości w stałym porządku esencjalnym i egzystencjalnym są samoistne. Funkcjonują one w przestrzeni transcendentnej. Są asymetrycznie uspojnione. Człowiek ich nie tworzy, lecz odkrywa. Z kolei wartości w zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym są niesamoistne. Funkcjonują one w przestrzeni uniwersalistycznej. Ich twórcą jest człowiek. Są one ambiwalentne i wymagają zrównoważenia. Na rys. 2, 3, 4, 5 i 6 przedstawiono rezonansowe układy oscylacyjne wartości fundamentalnych i antyfundamentalnych, pozytywnych i negatywnych, męskich, żeńskich i androgynicznych, a także języka wartości oraz asymetrii uspojnienia wartości pozytywnych i negatywnych.

³⁴ Zob. J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.

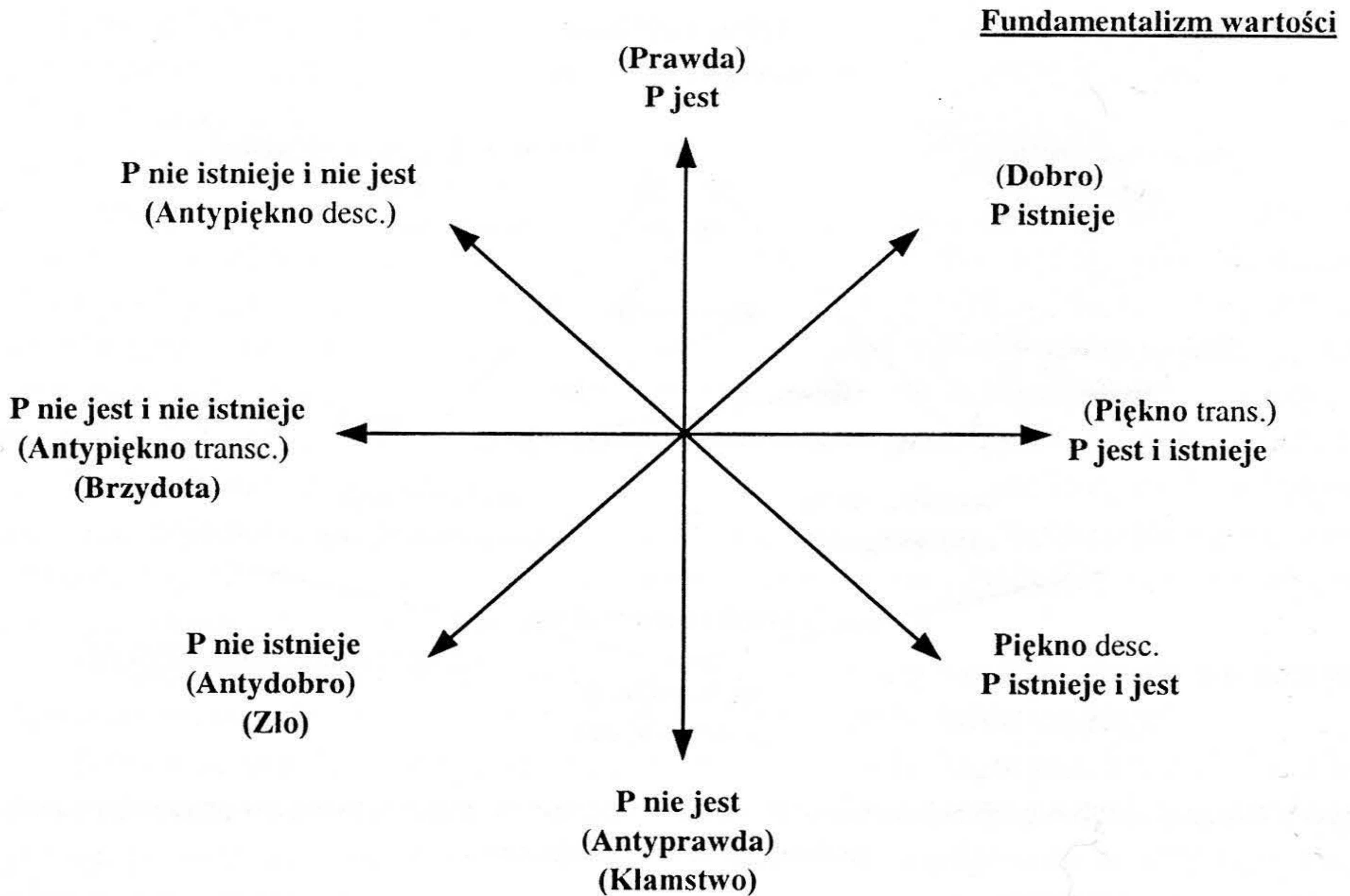


Rys. 1. Związek ambiwalencji zrównoważonej z wtórną i pierwotną strukturą bytową w przestrzeni transcendentalno-universalistycznej

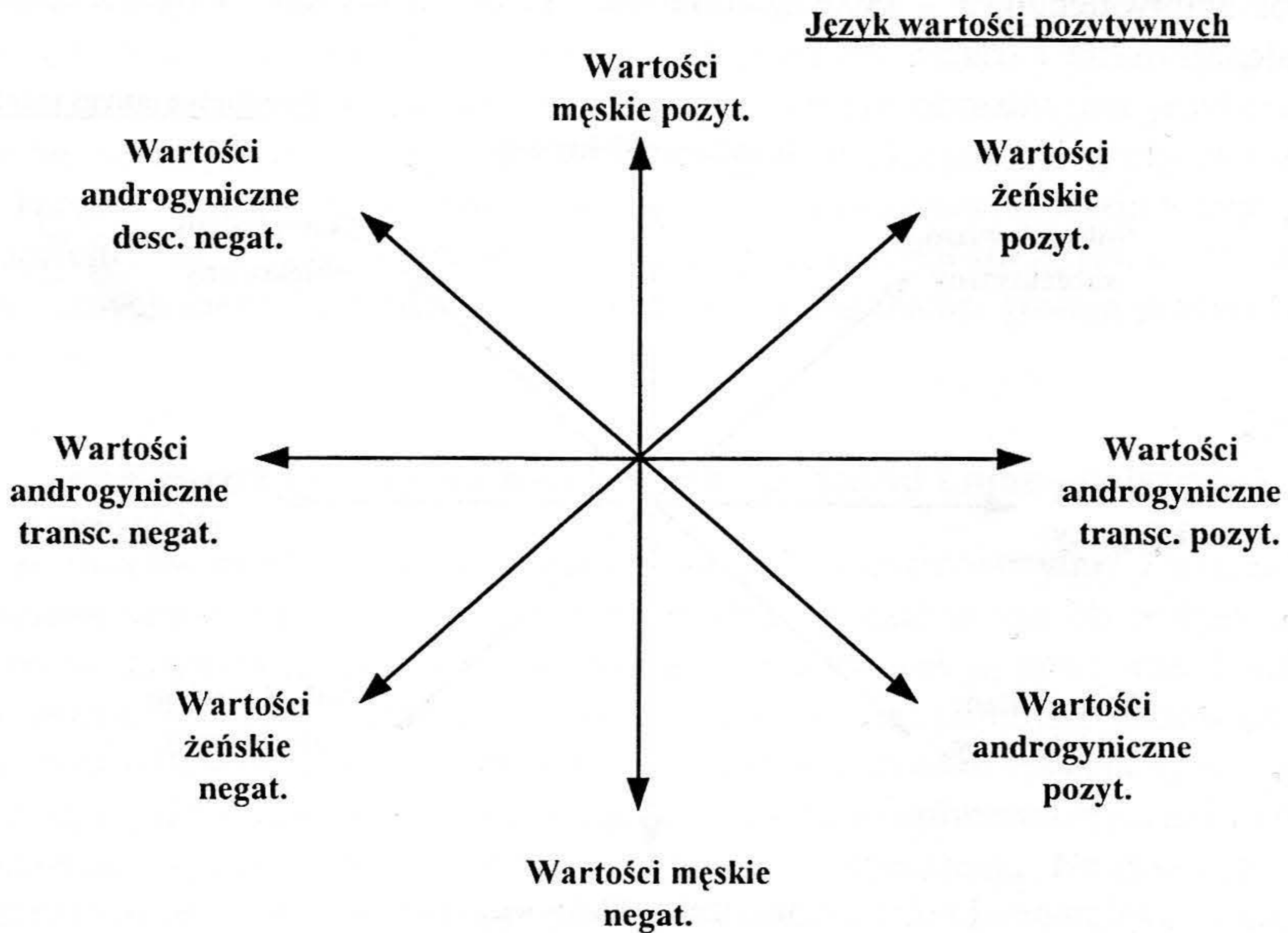
Ogólny wzór na oscylację ambiwalencji wartości fundamentalnych i antyfundamentalnych, pozytywnych i negatywnych, męskich, żeńskich i androgynicznych oraz języka wartości jest następujący: $A = 2^N$, dla $N = 3$ $A = 2^3$, czyli $A = 8$; gdzie: A – oscylator ambiwalencji, 2 – bezwzględna wartość ambiwalencji, N liczba operatorów ambiwalencji.



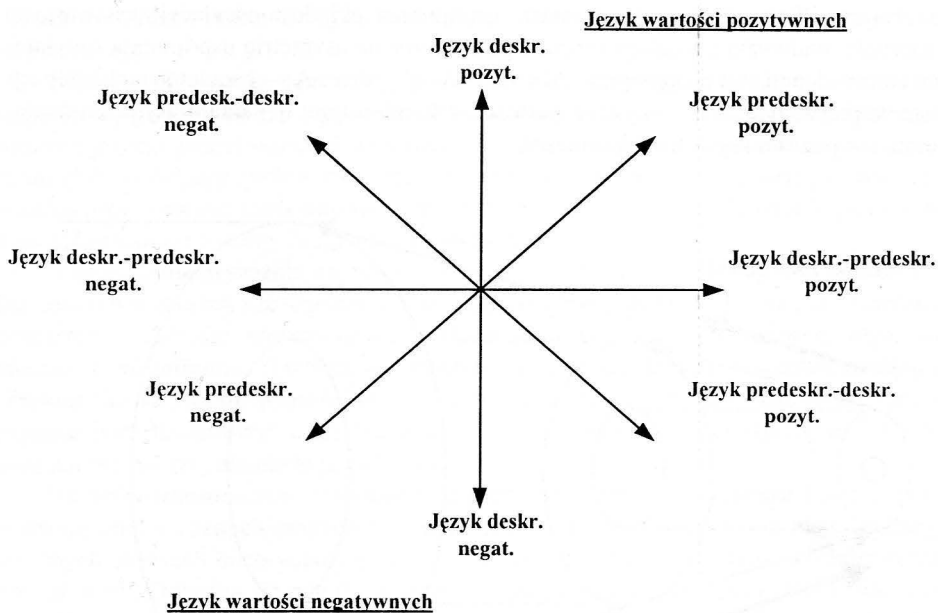
Rys. 2. Rezonansowy układ oscylacyjny wartości fundamentalnych i antyfundamentalnych w przestrzeni uniwersalistycznej



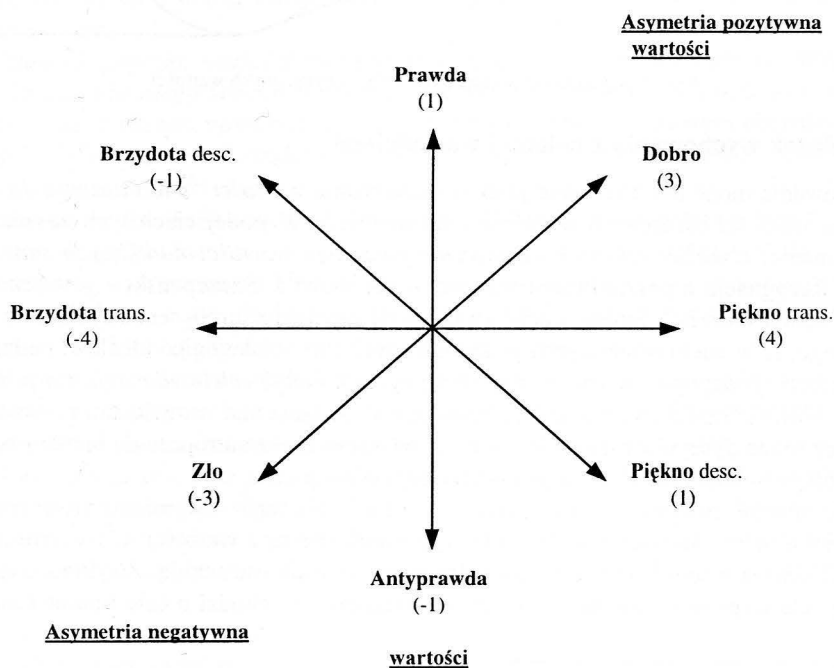
Rys. 3. Rezonansowy układ oscylacyjny pozytywnych i negatywnych wartości w przestrzeni uniwersalistycznej



Rys. 4. Rezonansowy układ oscylacyjny wartości męskich, żeńskich i androgynicznych w przestrzeni uniwersalistycznej

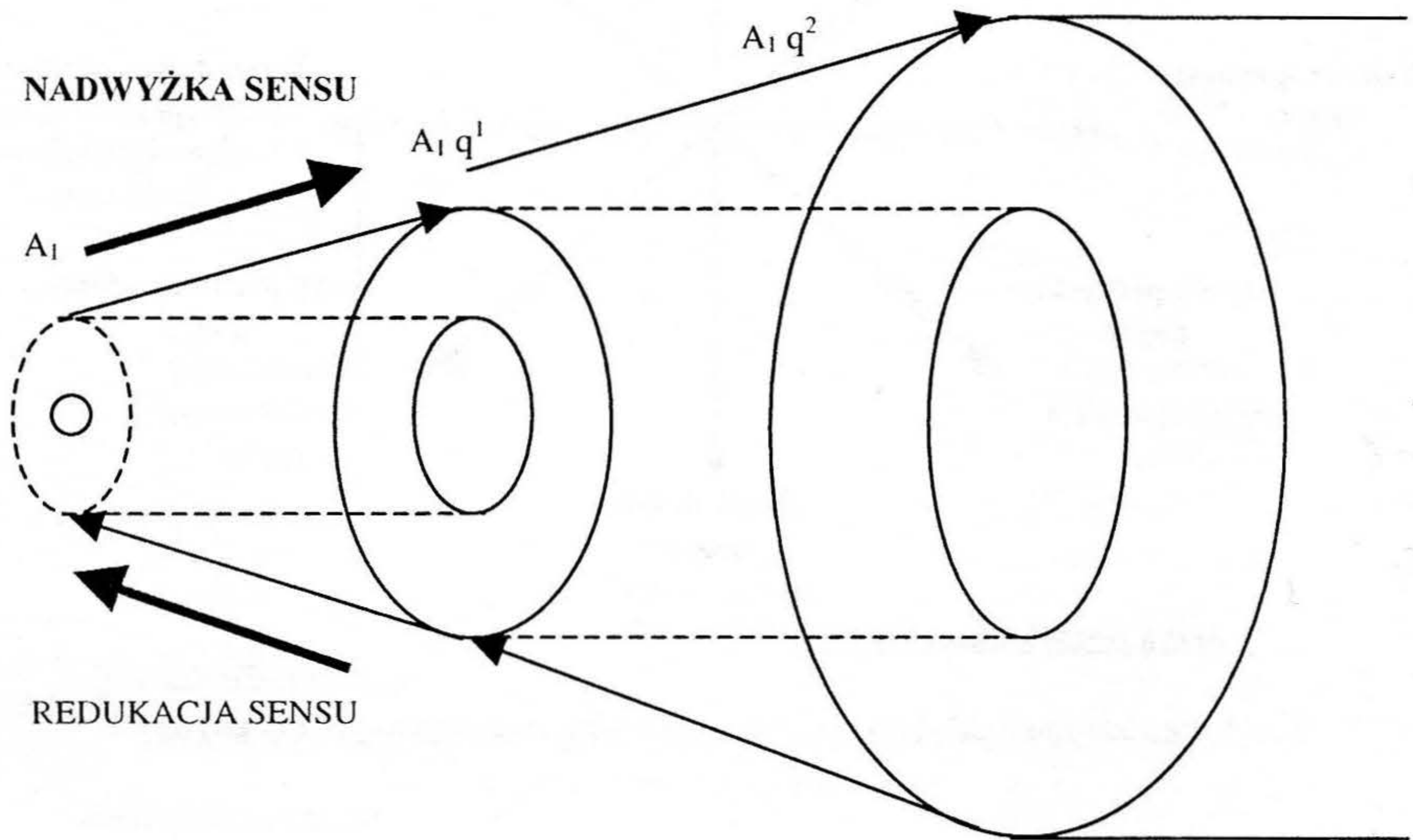


Rys. 5. Rezonansowy układ oscylacyjny języka wartości pozytywnych i negatywnych



Rys. 6. Rezonansowy układ oscylacyjny asymetrii uspoźnienia wartości pozytywnych i negatywnych

Na rys. 7 przedstawiono asymetrię uspoźnienia układów oscylacyjnych wartości w kierunku nadwyżki i redukcji sensu. Ogólny wzór na asymetrię uspoźnienia oscylatorów ambiwalencji jest następujący: $A_n = A_1 + A_1 q^k$, gdzie: A_1 – oscylator ambiwalencji w stanie pierwszym, A_n – oscylator wartości w stanie n-tym; q – miara asymetrii uspoźnienia, k – poziom asymetrii uspoźnienia.



Rys. 7. Asymetria uspoźnienia układów oscylacyjnych wartości

4. Związek wychowania z celami i wartościami

Wychowanie może być określane jako „poszukiwanie wartości”³⁵ lub *dążenie do osiągnięcia wartości założonych w celach edukacyjnych*. W podejściach tych zasadza się przekonanie, iż *każdy człowiek ustawicznie poszukuje wartości nadających sens jego życiu*. Rezygnacja z poszukiwania wartości – jak mówi J. Szczepański – jest „*zmęczeniem bliskim śmierci*”. Śmierć duchowa łączy się bowiem z utratą sensu życia. Nic więc dziwnego, iż w wielu orientacjach pedagogicznych (np.: pedagogice ideałów, pedagogice wartości, pedagogice normatywnej, pedagogice kultury) *celem edukacji jest poszukiwanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu*. Badania nad wartościami prowadzone są przez różne dyscypliny naukowe, w tym zwłaszcza przez antropologię humanistyczną i filozofię wartości oraz aksjologię i teleologię pedagogiczną.

Analizując *związek wartości z celami edukacji szkolnej*³⁶ – wymienia się przynajmniej trzy możliwe powiązania: (1) cele wyprowadzane są z wartości, (2) wartości wyprowadzane są z celów, (3) cele i wartości wzajemnie się warunkują. Zwykle przyjmuje się, że cele wyprowadzane są z wartości – zwłaszcza gdy chodzi o cele finalne (daleko-

³⁵ J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Gorzów Wlkp. 1993; K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.

³⁶ Por. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 29-31.

siężne). Natomiast w konkretnych sytuacjach edukacyjnych cele i wartości wzajemnie się przenikają.

Tradycja przekazała nam trzy główne wartości, do których osiągnięcia człowiek dąży. Są to: **piękno, dobro i prawda**. Współczesny człowiek coraz bardziej dostrzega potrzebę jeszcze jednej wartości: *miłosierdzia*. *Piękno zachwyca i zachęca do trwania w życiu; dobro ubogaca życie – zwłaszcza duchowe – i podnosi jego walory; prawda czyni człowieka wolnym, czyli odpowiedzialnym za słowo i czyn; miłosierdzie jest dążeniem człowieka do trwałej, bezgranicznej miłości*.

Współcześnie wyróżnia się wiele różnych klasyfikacji i kategoryzacji wartości³⁷. Dla naszych rozważań szczególnie ważne są dwie grupy wartości. Tworzą je „*wartości samoistne i wartości niesamoistne*”³⁸. *Wartości samoistne są przejawem tego, co wieczne i niezmienne*. Tworzą je: **Prawda Absolutna, Dobro Wszegogniające i Piękno Nieskazitelne**. Wartości te – jak trafnie zauważa Władysław Stróżewski – mają „wymiar ponadkulturowy” i nazywane są często *wartościami nadestetycznymi*³⁹. Człowiek ich nie tworzy, ale może je odkrywać.

Wartości niesamoistne natomiast są przejawem tego, co zmienne i przygodne. Powstają one w różnych etapach rozwoju człowieka i tworzonej przez niego kultury, w różnych okresach historycznych, w przygodnej i zmiennej rzeczywistości. Ich twórcą jest człowiek. Odnoszą się one do ludzkiego *biosu, etosu, agosu i losu*. Mają charakter naturalistyczny, subiektywny, społeczno-moralny i artystyczny. Są – jak powie filozof – wyrazem tęsknoty człowieka do *sacrum*, wartości najwyższej, do wartości samoistnych. Dlatego też wybitne dzieła sztuki, które tworzy człowiek, posiadają między innymi wartość *sacrum*.

Człowiek poprzez wartości niesamoistne pragnie dotrzeć do wartości samoistnych. Są one dla niego środkiem osiągania wartości samoistnych. Tak było w starożytności oraz w okresie nowożytnym. W starożytnym kręgu kulturowym poszukiwanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu ułatwiała platońskie określenie „najładniejszego wychowania” jako służby wielu muzom. Były to: Kalliope – poezja, Klio – historia, Euterpe – liryka, Talia komedia, Melpomena – tragedia, Terpsychora – taniec, Erato – pieśni miłosne, Polihymnia – muzyka, Urania – astronomia. Wreszcie X Muza – kino – narodziła się współcześnie i nie żyła na Olimpie. Szczęśliwi byli ci, których niejedna Muza pocałowała w czoło. Stąd też wychowanie od najdawniejszych czasów łączyło się ze służbą wielu Muzom. Taki też był ideał ateńskiego wychowania.

W pedagogice fundamentalnej, pedagogice ideałów, pedagogice norm i wartości wychowawczych przyjmuje się, że *naczelną wartość stanowi ideał wychowania*. Przy czym wychowanie nie jest bynajmniej tworzeniem ludzi idealnych, lecz *ustawicznym poszukiwaniem ideału*, dążeniem do osiągnięcia naczelnych wartości. Ideał jako wartość naczelna nie tylko nadaje sens, ale również ukierunkowuje działanie jednostek i grup społecznych. A. Schweitzer słusznie zauważył: „*nie mówcie, że rzeczywistość już was wyleczy z niektórych ideałów; lecz – wrośnijcie w wasze ideały tak, aby życie nie mogło*

³⁷ Zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 34.

³⁸ Zob. W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, [w:] J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, op. cit., s. 24-27.

³⁹ Zob. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 108-132.

wam ich odebrać"⁴⁰. Nie dziwi więc fakt, iż w pedagogice ideałów, norm i wartości wychowawczych powstały różne koncepcje wyprowadzania celów i wartości edukacyjnych i edukowanych. Wspólnym ich przesłaniem jest dążenie do zestawienia celów edukacji w tzw. ideale wychowawczym. Przy czym na określenie ideału wychowawczego używa się różnych terminów, np.:

(1) „zespół naczelných celów wychowania”⁴¹; (2) „doskonały w odczuciu naszym cel”⁴²; (3) „nadrzędny i najwyższy cel wychowania”, „kryterium oceny celów szczegółowych”⁴³; (4) „teoretyczny, najogólniejszy wzór”⁴⁴; (5) „najwyższy cel wychowania”, „ogół celów i innych norm regulujących działalność wychowawczą”, „określony wzór osobowy”⁴⁵; (6) „najwyższy cel wychowawczy, wytyczający główne kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej”⁴⁶; (7) „model wychowawczy”⁴⁷.

Ideałem jest tu pewien „stan rzeczy, który jest maksymalnie dobry – wedle jakiejś pedagogicznej wartości. Ale ideał wedle jakiejś jednej wartości może wcale nie być ideałem (a nawet dobrym stanem rzeczy)”⁴⁸. Trudno więc uznać za ideał wychowawczy taki stan rzeczy, który jest dobry według jednej, a zły według innej wartości. Ideały wychowawcze wykazują też pewną zmienność historyczną. Uzależnione są bowiem od ściśle określonych warunków życia społecznego, ekonomicznego oraz rozwoju świadomości ludzi żyjących w danej epoce.

Tak pojęty ideał wychowania jest „syntezą celów nauczania i wychowania oraz związanych z nimi wartości”⁴⁹. Warto zaznaczyć, że synteza ta może obejmować odpowiedzi na trzy fundamentalne pytania współczesnej pedagogiki, a mianowicie: (1) kim jest człowiek, (2) kim się staje człowiek pod wpływem działania, (3) kim ma być człowiek ze względu na wartości, które nadają sens jego życiu. Ideały wychowania opierają się na różnych celach i wartościach. Aby uchwycić te różnice, odwołamy się do trzech współczesnych (nowożytnych) ideałów wychowania. Stanowią je kolejno:

- 1) ideał wychowania szkoły tradycyjnej,
- 2) ideał wychowania szkoły i pedagogiki pragmatycznej,
- 3) ideał wychowania pedagogiki amerykańskiego esencjalizmu.

Ideał wychowania szkoły tradycyjnej J. F. Herbarta – opierał się na idealistycznej filozofii niemieckiej I. Kanta i G. Hegla, etyce filozoficznej oraz psychologii asocjacyjnej. Człowiek jako istota myśląca (*homo sapiens*) posiada umysł wypełniony ponadczasowymi wartościami i ideami. Środowisko życia człowieka tworzy świat humanistyczny, społeczny i kulturalny wraz z tkwiącymi w nim wartościami duchowymi. Świat ten po-

⁴⁰ Cyt. za: J. Szelejewski, *Wybrane zagadnienia pedagogiczne (dla asystentów szkół wyższych)*, Poznań 1984, s. 102.

⁴¹ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972, s. 29.

⁴² J. Budzyńska, *O ideale wychowawczym praktycznie*, „Nowa Szkoła” 1959, nr 5, s. 9.

⁴³ Zob. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 98-99.

⁴⁴ M. Lipowska, [w:] *Toruńska dyskusja o ideale wychowawczym*, „Nowa Szkoła” 1959, nr 4, s. 12.

⁴⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zm., Warszawa 1992, s. 73.

⁴⁶ C. Herod, *Kontrowersje wokół aksjologii humanizmu społecznego w naukach pedagogicznych w latach 1975-1980*, Wyd. WSP, Częstochowa 1987, s. 12.

⁴⁷ K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław 1976, s. 85.

⁴⁸ L. Nowak, *U podstaw marksistowskiej aksjologii*, Warszawa 1974, s. 48.

⁴⁹ S. Nałaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 9.

strzegany jest jako stały i niezmienny, ponieważ oparty jest na ponadczasowych i obiektywnych wartościach. Zadanie człowieka w tak pojętym świecie wartości jest podwójne. Z jednej strony ma on wchłaniać jak największą ilość obiektywnych wartości – co jest równoznaczne z dążeniami do doskonałości. Z drugiej strony jego zadaniem jest ochrona obiektywnego świata wartości humanistycznych. Szczególnie dwa zawody są predestynowane do ochrony obiektywnego świata wartości: prawnik i oficer. Stąd wysoka ich ranga i znaczenie w życiu społecznym.

Na ideał wychowania szkoły tradycyjnej składa się pięć idei. Dwie pierwsze ujmują stosunek jednostki do siebie i wyrażają konieczność rozwijania postawy perfekcyjnej. Trzy następne określają stosunek jednostki do świata humanistycznego i „wyrażają imperatyw postawy społecznej”. Warto bliżej przyjrzeć się tym pięciu ideom, które stanowią o istocie uduchowienia człowieka.

„*Idea wewnętrznej wolności.* Ideałem rozwoju człowieka jest osiągnięcie przez niego absolutnej zgodności woli z przekonaniami (dzięki przymusowi wewnętrznemu). Idzie o zdolność podporządkowania zachcianek, pragnień i pożądań obiektywnym wartościom. Brak wewnętrznej wolności to uleganie požądaniom niezgodnym z przekonaniami. Oczywiście, treścią przekonań są pewne ponadczasowe i ponadjednostkowe wartości.

Idea doskonałości. Idzie w niej o hart i siłę woli taką, by była ona większa niż siła skłonności i zachcianek. Siła woli jest podstawą do panowania idei w naszej osobowości. *Idea życzliwości.* Oznacza ona zdolność uzgadniania naszej woli z wolą innych ludzi. Występuje w działaniach uwzględniających nie tylko nasze potrzeby, ale także pragnienia i potrzeby innych ludzi znajdujących się w kręgu następstw naszych zachowań.

Idea podporządkowania prawu. Żąda ona, aby nasze działania nie były sprzeczne z prawem. Przestrzeganie przepisów jest podstawą ładu społecznego, eliminuje konflikty w społeczeństwie i zapobiega powstawaniu kolizji między jednostkami.

Idea słuszności. Idea ta oznacza, że w przypadku naruszenia przez jednostkę zasady życzliwości czy poszanowania prawa jest ona w stanie przywrócić zachwianą równowagę między jednostką i środowiskiem oraz zrekompensować wyrządzoną krzywdę⁵⁰.

Wymienione tu idee mają poprzez nauczanie i wychowanie przenikać do psychiki wychowanka. Stąd też przedmioty nauczania szkolnego – głównie o charakterze humanistycznym – obok treści naukowych nasycone zostają wyżej wymienionymi ideami. Z jednej strony mają one wprowadzać ład moralny i społeczny w indywidualne i zbiorowe życie, a z drugiej wyrabiać wśród uczniów szacunek i bezinteresowne wartościowanie i subordynację wobec abstrakcyjnych, ponadczasowych idei. Szczególnie predysponowane dla kreowania tego typu idei są tzw. przedmioty humanistyczne (historia, języki klasyczne, sztuka, prawo, estetyka, etyka) i formalne (matematyka, logika, geometria). Na takich założeniach ukształtował się system i program szkoły o profilu klasycznym.

Ideał wychowania szkoły i pedagogiki pragmatycznej – opierał się na filozofii amerykańskiego pragmatyzmu Ch. Peirce'a, W. Jamesa i J. Deweya. Człowiek jest tu *homo faber*, czyli istotą działającą. Przy czym działanie jego obejmuje różne dziedziny

⁵⁰ *Ibidem*, s. 18.

i ma charakter gospodarczy, techniczny, handlowy, artystyczny, badawczy itp.; jest ideą wiodącą, której podporządkowany jest rozum (myślenie), uczucia i wola. Stają się one instrumentem działania. Człowiek i świat, w którym żyje, jest zmienny, a zmienność ta ma charakter spontaniczny i subiektywny. Nie istnieją żadne obiektywne prawa. Poglądy, teorie i prawa powstają jako wytwór subiektywnie pojmowanej działalności człowieka. Skoro tak – to ich twórcą jest człowiek. Celem życia człowieka jest dążenie do sukcesu oraz zapewnienie optymalnych warunków jego realizacji. Takie warunki zapewnić ma ochrona wolności i demokracja typu amerykańskiego.

Idealem wychowania szkoły pragmatycznej jest człowiek sukcesu. Osiągnięcie sukcesu zapewnia mu pięć podstawowych właściwości, a mianowicie: (1) aktywność ruchowa, (2) pomysłowość i zdolność do formułowania śmiałych hipotez, (3) przedsiębiorczość, (4) rzutkość, (5) szacunek i uznanie dla innych osób odnoszących sukcesy. Spróbujmy bliżej się przyjrzeć tym pięciu właściwościom człowieka sukcesu:

„*Człowiek aktywny ruchowo.* Aktywność oznacza szybkie tempo działania. Ma ono zasadnicze znaczenie w ciągle zmieniających się sytuacjach i dla stale odmieniających się potrzeb człowieka.

Człowiek pomysłowy i zdolny do tworzenia hipotez. Ta właściwość stanowi podstawę działania z sukcesem. Nie można bowiem w świecie zmian czekać na to, aż nauka podejmie temat i wyjaśni powstające nagle zjawiska. Wyjaśnienia naukowe mogą być spóźnione, bo sytuacja, którą one tłumaczą, może już nie istnieć lub nigdy nie zaistnieje.

Człowiek przedsiębiorczy. Oznacza to zdolność do praktycznego, ruchowego i natychmiastowego stosowania wynalezionych hipotez, rozwiązań i pomysłów w pracy, wytwórczości i życiu. Jest to zdolność formułowania teorii (małych teorii) na użytek konkretnej sytuacji. Bez tego nie będzie sukcesu.

Człowiek rzutki. Jest to zdolność przerzucania się z jednej dziedziny działania na inną w zależności od sytuacji (np. dzisiaj – produkcja cegieł, jutro – hodowanie lisów). *Człowiek szanujący prawo innych do odnoszenia sukcesu.* Działając wchodzimy w interakcje z innymi ludźmi. Ci inni, tak samo jak my, dążą do sukcesu. W związku z tym obowiązuje nas moralny imperatyw miłości bliźniego, co oznacza konkurenta, a w związku z tym zasada «uczciwej gry» (*fair play*). Prócz tego możliwość «robienia sukcesu» jest związana z istnieniem wolności i demokracji amerykańskiej. Demokracja oznacza ochronę i zabezpieczenie warunków do sukcesu, a także ich obronę przed niekorzystnymi zmianami⁵¹.

Zrealizowanie tak pomyślanego ideału jest możliwe dzięki uczeniu się pojmowanemu jako działanie. Wymaga ono całkowitego podporządkowania rozumowi, uczuć i woli osiągania sukcesu. Uczenie się pojmowane jako działanie ma temu sprzyjać. Stąd treści kształcenia nasycone są elementami realistycznymi i praktycznymi, a zdobywana przez ucznia wiedza ma mieć charakter instrumentalny i receptualny. Umożliwia ona sprawne i skuteczne działanie i zapewnia osiągnięcie sukcesu.

Ideal wychowania w pedagogice amerykańskiego esencjalizmu – opiera się na filozofii realizmu H. Feigla i J. Willo i neoidealizmu T. M. Greena⁵². Przyjmuje on, że

⁵¹ Ibidem, s. 19-20.

⁵² Zob. K. Sośnicki, *Pedagogika esencjalizmu w USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4, s. 85-108.

prawdziwym środowiskiem życia człowieka jest obiektywny świat, a nie – jak głosił pragmatyzm – świat będący subiektywnym wytworem działalności człowieka sukcesu. Świat istnieje realnie, niezależnie od człowieka, ale człowiek współtworzy go. Na świat ten składają się: „(1) przedmioty i zjawiska przyrodnicze oraz związki i stosunki między nimi; (2) wytwory działalności psychofizycznej człowieka i stosunki między ludźmi; (3) stosunki i związki zachodzące między człowiekiem i przedmiotami przyrodniczymi i tymi, które wytworzył człowiek; (4) prawdy i idee funkcjonujące w społeczeństwie”⁵³.

Zmienność świata jest uzależniona od uznawanych przez człowieka prawd naukowych i postrzeganych przez niego zasad moralnych. Szczególne miejsce człowieka w świecie realnym polega na trójwymiarowości jego psychiki. Obejmuje ona wymiar *psychologiczny*, *epistemologiczny* i *socjologiczny*. Pierwszy zapewnia giętkość i plastyczność jego działania, która oparta jest na prawach naukowych, ideach i wartościach moralnych. Drugi wymiar opiera się na tendencji do poznawczego oswajania świata, trzeci – umożliwia komunikowanie potrzeb własnych i cudzych za pomocą mowy, a więc pojęć i praw. Te trzy wymiary istnienia człowieka nie są mu dane wprost – niejako w gotowej postaci. Stanowią one dlań raczej swoiste wyzwanie – człowiek musi się ich uczyć przez całe życie.

Dlatego też sens życia człowieka określają trzy typy zadań: (1) *zadania związane z obowiązkiem rozwijania zdolności i uzdolnień specjalnych (wymiar psychologiczny)*; (2) *zadania obejmujące konieczność poznawania obiektywnego i realnego świata (wymiar epistemologiczny)*; (3) *zadania związane z obowiązkiem zbiorowego uczestniczenia w zmienianiu oblicza Ziemi w oparciu o poznane wartości moralne i prawdy naukowe (wymiar socjologiczny)*. Stąd na ideał wychowania składają się cztery zespoły właściwości człowieka:

„*Zespół «homo sapiens».* Zespół ten obejmuje właściwości, które powstają u człowieka w wyniku posiadanej wiedzy dotyczącej potrzeb ludzkich i warunków ich zaspokajania wraz z umiejętnością jej zdobywania i posługiwania się nią w działaniu.

Zespół «homo faber». Jest to zespół cech związanych z kultem pracy i znajomością współczesnej techniki oraz umiejętnością zmieniania świata w zdrowe środowisko szczęśliwego życia człowieka.

Zespół «homo loquens». Właściwości te to projekcja człowieka odznaczającego się dobrą znajomością języków: ojczystego i obcych oraz języka nauki, techniki i kultury wraz z umiejętnością praktyczną posługiwania się nimi zarówno w zdobywaniu informacji, jak i w działaniu. Język pozwala poznawać przedmioty i rzeczy, utrwałać treści poznania i przekazywać te treści innym. Dzięki językowi możemy konstruować nie istniejące jeszcze w rzeczywistości przedmioty myśli i przekształcać je w praktyce w przedmioty realne.

Zespół «homo moralis». Zespół ten określa pożądane właściwości naszego działania, które ma zagwarantować człowiek kierujący się prawdami naukowymi i zasadami moralnymi”⁵⁴.

Nietrudno zauważyć, że dla *homo sapiens* charakterystyczna jest wiedza, dla *homo faber* działanie, a dla *homo loquens* – wiedza i działanie. Z kolei czwarty składnik ide-

⁵³ S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia*, op. cit., s. 20.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 21.

ału – *homo moralis* – nakłada na wiedzę, działanie i twórczość ograniczenie do tych tylko czynów i składników, które są moralnie nienaganne.

Skoro cztery wymienione zespoły właściwości człowieka mają stać się cechami jego osobowości, to treści kształcenia nasycone też być muszą zarówno odpowiednią wiedzą, jak i umiejętnościami i wartościami z zakresu: (1) władania podstawowymi narzędziami poznania (język współczesnej nauki i kultury, pisany i mówiony), (2) znajomości podstawowych faktów, pojęć i praw nauk przyrodniczych, matematycznych i humanistycznych, (3) znajomości i rozumienia świata i życia jako całości (w wymiarze mikro-, makro- i megakosmosu) oraz znajdowania w nim miejsca dla człowieka.

5. Projektowanie celów i wartości edukowanych

Jakie można wyróżnić fazy projektowania celów i wartości edukowanych? Fazy projektowania celów i wartości obejmują stadia, w których cele i wartości są: rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane. W związku z tym można wyróżnić. (1) *fazę rozpoznawania celów i wartości*, (2) *fazę rozumienia sensu celów i wartości*, (3) *fazę akceptowania celów i wartości*, (4) *fazę respektowania celów i wartości*⁵⁵. Fazy te występują w konstruowaniu systemu kształcenia oraz projektowaniu dydaktycznym. W projektowaniu dydaktycznym wyróżnić można cele i wartości zorientowane na treść życia (taksonomia opisu i wyjaśnienia tego, co jest), treść i sens działania (taksonomia skutecznego i sensownego działania) i sens życia (taksonomia interpretacji i rozumienia sensu tego, co ma być). Treść życia odnosi się do prawdy, która jest (Prawda), sens życia do prawdy, która ma być (Piękno), a treść i sens działania do prawdy, która się staje (Dobro). Taksonomię ujmującą cele i wartości w trzech wyróżnionych sferach zaprezentowano w tabeli 1. A oto krótkie omówienie faz projektowania celów i wartości.

(1) W fazie *rozpoznawania celów i wartości* staramy się je ująć w trzech wyróżnionych znaczeniach. Pomocą służą nam pytania: czy cele ujmują równocześnie to, co jest, staje się i ma być; czy tylko odnoszą się do tego, co jest, bez odwołania się do tego, co się staje i ma być, lub też do tego, co się staje, bez wyraźnego zdania sobie sprawy z tego, co jest i co ma być. Jeśli brak jest równoczesnego odniesienia celów edukacji do tego, co jest, staje się i ma być, to trzeba w projekcie celów ten brak uzupełnić – w przeciwnym wypadku należy zrezygnować z projektowania celów edukacji, gdyż naruszona została zasada spójności (Piękna), ważności (Dobra) i wiedzy (Prawdy)⁵⁶.

(2) Faza *rozumienia sensu celów i wartości* to w pełni zdanie sobie sprawy, iż cele ujmujące to, co aktualnie jest, łączą się z wiedzą, kompetencją, intelektem lub ogólnie Zasadą Prawdy. Jeśli nie mam wiedzy o poznawanym wycinku rzeczywistości, to wszelkie dalsze działania są bezsensowne. Z kolei cele ujmujące to, co się staje, łączą się z aktem, wolą, działaniem, chceniem, sensem, czynnością, zmianą, kontekstem, sytuacją itp. Trzeba sobie zdać sprawę, iż w każdym działaniu jest zawarta zarówno treść, jak

⁵⁵ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995; zob. też: J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, wyd. 2, Poznań 1994, wyd. 3, 1999, s. 338-340.

⁵⁶ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, wyd. 3, 1999.

i sens działania. W tym znaczeniu działanie jest rzutowaniem naszej wiedzy, kompetencji, intelektu lub ogólnie prawdy (o tym, co jest) na wszelkie sytuacje, które się stają. Aby to rzutowanie prawdy na sytuacje stawania się miało miejsce, konieczny jest jakiś głębszy sens działania. Sens działania zawiera w sobie odniesienie do tego, co ma być, czyli do wartości ostatecznej, końcowej. W ten sposób powstaje głębszy sens, zwany Dobrem. Nie każda prawda może zaowocować dobrem, ale tylko taka, która opiera się na głębszym sensie. Stąd ten cel odniesiony do tego, co się staje, opiera się na zasadzie sensu, ważności lub ogólnie na Zasadzie Dobra. Natomiast cele ujmujące to, co ma być, łączą się równocześnie z wiedzą i aktem, intelektem i wolą, kompetencją i chceniem, Prawdą i Dobrem. W tym znaczeniu to, co ma być, zawiera w sobie to, co jest i to, co się staje. Jeśli projektowane cele finalne nie zawierają odniesienia do tego, co jest i co się staje, to z dalszych etapów projektowania celów trzeba zrezygnować. Naruszona bowiem została zasada spójności, jedności i harmonii, zwana też Zasadą Piękną. Wiedza i akt, intelekt i wola, kompetencji i chcenie, Prawda i Dobro tworzą jedność i spójność i to musi znaleźć odzwierciedlenie w projektowaniu celów edukacji.

(3) Faza **akceptowania celów i wartości** łączy się z uznaniem ich za własne – co przyjmujemy za zasadę kierującą naszym postępowaniem w różnych sytuacjach edukacyjnych. W fazie tej akceptujemy trzy zasady jako normy postępowania: (1) Zasadę Prawdy (wiedzy, kompetencji, intelektu), (2) Zasadę Dobra (sensu, ważności, aktu, woli, chcenia), (3) Zasadę Piękną (spójności, jedności, harmonii, Prawdy i Dobra). Akceptowanie tych trzech zasad jest bardzo ważne, ale nie przesądza jeszcze o ostatecznym projekcie celów edukacyjnych. Konieczne jest bowiem respektowanie celów w dalszych etapach projektowania dydaktycznego.

(4) Faza **respektowania celów i wartości** – opartych na zasadach: prawdy, dobra i piękna wymaga odniesienia ich do konkretnej dziedziny pedagogiki (kształcenie, samokształcenie, wychowanie intencjonalne i nieintencjonalne w instytucjach, wychowanie nieintencjonalne poza instytucjami). Jeśli chodzi o dziedzinę wychowania intencjonalnego, realizowanego głównie w instytucjach wychowawczych, to konieczne jest wyprowadzenie z trzech wymienionych grup celów tzw. **celów ogólnych, zwanych funkcjami kształcenia lub celami instytucjonalnymi**. Funkcje kształcenia (lub cele instytucjonalne) muszą być zgodne z trzema wyróżnionymi grupami celów. Dopiero wyprowadzenie celów ogólnych, zwanych też funkcjami kształcenia, stanowi podstawę projektowania dydaktycznego. Kolejne fazy tego projektowania wymagają uwzględnienia pięciu etapów wyprowadzania tzw. **celów operacyjnych**. Zawierają one kolejno: (1) „**krok pierwszy: napisz cel ogólny**”; (2) „**krok drugi: ustal sytuację odniesienia**”; (3) „**krok trzeci: sporządź test sytuacji odniesienia (TSO)**”; (4) „**krok czwarty: napisz operacyjny cel kształcenia**”; (5) „**krok piąty: wyznacz dolną granicę stałości realizacji**”⁵⁷

⁵⁷ Zob. R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983, s. 81-113.

Propozycja taksonomii celów i wartości edukowanych w trzech sferach ludzkiego życia: w sferze faktów (SF), w sferze działania (SD) i sferze wartości (SW)

Prawda P	Dobro D	Piękno Pk	Zasada spójności $P + D = Pk$
SF	SD	SW	Łącznie SF+SD+SW
Taksonomia opisu i wyjaśniania (tego co jest)	Taksonomia skutecznego działania (tego co się staje)	Taksonomia interpretacji i rozumienia (tego co jest i staje się)	Taksonomia globalna (integralnie ujmująca taksonomię opisu i wyjaśnienia, skutecznego działania, interpretacji sensu tego, co ma być)
1. Wybór faktów empirycznych, które są źródłem i warunkiem zmian.	1. Wybór celu i warunków skutecznego działania.	1. Wybór wartości nadających sens działaniu.	1. Wybór faktów empirycznych oraz celu i warunków skutecznego działania i wartości nadających sens działaniu.
2. Opis faktów empirycznych, będących źródłem lub warunkiem zaistnienia zmian.	2. Opis celu i warunku działania.	2. Interpretacja i rozumienie wartości nadających sens działania w powiązaniu z kontekstem.	2. Opis faktów empirycznych i skuteczności działań oraz interpretacja i rozumienie wartości nadających im sens.
3. Odtworzenie faktów w naturalnych lub sztucznych warunkach.	3. Projektowanie skutecznego działania.	3. Akceptowanie wartości nadających sens działaniu.	3. Odtworzenie faktów empirycznych, projektowanie skutecznego działania oraz akceptowanie wartości nadających im sens.
4. Wyjaśnienie faktów w sytuacjach typowych i nietypowych.	4. Analiza skuteczności działania.	4. Analiza respektowania wartości w działaniu.	4. Wyjaśnienie faktów empirycznych, analiza skuteczności działania oraz respektowania wartości nadających im sens.

Źródło: Zestawienie własne.

Czy było konieczne rozpatrzenie problemu projektowania celów i wartości edukowanych? Wszak dotychczas pedagogika główny problem sprowadzała do wypracowania celów według przyjętego i obowiązującego *projektu – wzorca (ideału wychowania)*. Czas, w którym żyjemy, jest okresem dyskwalifikacji poczucia pewności wiedzy w dotychczasowych jej odmianach. Chociaż nadal cel opiera się na *imperatywie rozwoju*, to rozwój ten jest współcześnie zupełnie inaczej pojmowany. Wymaga to rozpatrzenia *źródeł projektowania celów i wartości edukowanych* oraz znajomości różnych ich *wariantów i kryteriów wyboru*. Różne też mogą być poziomy i *fazy projektowania celów i wartości*. Znajomość ich jest niezbędna *dla konstruowania systemu kształcenia i projektowania zmian edukacyjnych w każdej instytucji oświatowo-wychowawczej*.

Zagadnienia projektowania celów i wartości jest w sposób zróżnicowany pojmowane w dotychczasowej literaturze⁵⁸. Szczególnie interesujące są tu próby odwoływania się do zasady ambiwalencji zrównoważonej⁵⁹.

Uwagi końcowe

Zasygnalizowane tu poszukiwania aksjologicznych podstaw edukacji stawiają przed współczesną teorią i praktyką edukacyjną niezwykle trudne i odpowiedzialne zadania. Od ich rozwiązania zależy rozwój człowieka wzwyż i ochrona współczesnej nam cywilizacji przed totalną zagładą. To, czy potrafimy tym zadaniom sprostać, zależy od nas samych. Miejmy więc odwagę *przekroczyć ten próg nadziei*⁶⁰. W obecnych warunkach szczególne znaczenie posiada zdobycie przez edukatora kompetencji w zakresie rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości a także zrównoważania wartości niesamoistnych oraz ich asymetrycznego uspoźnienia z wartościami samoistnymi. Umożliwia to ich transfer i partycypację w kierunku nadwyżki i redukcji sensu.

AXIOLOGICAL BASE OF CONTEMPORARY EDUCATION

S u m m a r y

The work shows the given and set values of a human sense of life. It causes that a man is forced to explore and create them at the same time.

Education is a symbolic communication, which is expressed in the language that enables a discernment, understanding, acceptance and respects of values which gives a human sense of life.

A search for axiologic base of education faces the contemporary theory and practice of education with some difficult and responsible tasks. A human development depends on the solutions of the tasks.

Literatura

- Altrichter H., *Is das noch Wissenschaft*, München 1990.
Antropologiczne podstawy wychowania. Wybór tekstów przeznaczony wyłącznie do nauczania na kierunkach pedagogicznych studiów wyższych. Wybór: R. Schulz, Warszawa 1996.
 Aspekty aksjologiczne w edukacji, red. U. Ostrowska, Olsztyn 2000.
 Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995.
 Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996.
 Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
 Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994.
Edukacja aksjologiczna, red. K. Obrycht, Katowice 1994.

⁵⁸ Zob. np.: K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994; J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, wyd. 3, 1999; I. Kuźniak, *Optymalizacja procesu kształcenia*, Poznań 1994.

⁵⁹ J. Gnitecki, *Zasada ambiwalencji zrównoważonej w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.

⁶⁰ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.

- Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków 1994.
- Gnitecki J., Pasterniak W., *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Gorzów Wlkp. 1993.
- Gnitecki J., *Allgemeinpädagogik als kritische Theorie und Metatheorie*, [w:] *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*, red. J. F. Materne, Pulheim 1997.
- Gnitecki J., *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, 2 wyd. Poznań 1994, 3 wyd. Gorzów Wlkp. 1999.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa 1983.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Warszawa 1997.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, wyd. 4, Kraków 1987.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.
- Kant L., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, wyd. 2, Warszawa 1953.
- Kobylecka E., *Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji*, Gorzów Wlkp. 1998.
- Konarzewski K., *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2.
- Kotłowski K., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław 1976.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, wyd. 2, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000.
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 314.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Michałowski S., *Pedagogia wartości*, Bielsko Biała 1993.
- Muszyński H., *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1972.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.
- Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Pasterniak P., *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.
- Pasterniak P., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pasterniak W., *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991.
- Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczyciela*, red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994.
- Rutkowiak J., *„Pulsacyjne kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Smolalski A., *Myśl teleologiczna w polskiej pedagogice do roku 1939*, Kalisz 1981.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Suchodolski B., *Koncepcja człowieka jako twórcy własnego świata*, [w:] *Pedagogika. Podręcznika dla kandydatów na nauczycieli*, pod red. B. Suchodolskiego, wyd. 7, Warszawa 1985.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1981.
- Witkowski L., *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice*, [w:] tegoż, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Wulf Ch., *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977.