

Ewa Kobytecka

O TRUDNOŚCIACH I SZANSACH SZKOLNEJ EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ

W świecie pełnym sprzeczności i zagrożeń, zmieniających się poglądów, różnorodnych przekonań i mód ludzie nadal odczuwają potrzebę stabilności i pewności, tęsknotę za ideałami oraz trwałymi wartościami. Szczególnie młodzież, która swoją dorosłość rozpoczyna w dobie bezrobocia, wszechobecnego konsumeryzmu, kryzysu ekonomicznego i politycznego, poszukuje tego, co nada życiu sens oraz radość istnienia. „Edukacja – stwierdza Irena Wojnar – w zbyt słabym stopniu uwzględnia fakt, że każdy człowiek, niezależnie od uwarunkowań i powiązań społecznych, jest istotą jedyną i niepowtarzalną, a więc często rozumia się z potrzebami konkretnych jednostek oczekujących w równym stopniu na wiedzę, co na pomoc w wyborze osobistej drogi życiowej”¹. Współcześni rodzice często nie mają czasu dla swoich dzieci, nie słuchają ich oraz nie rozumieją, nie są w stanie pomóc w podejmowaniu ważnych wyborów i decyzji młodemu pokoleniu. Nadmiernie pragną dobrobytu i komfortu, nie uczą odporności na trudy codziennej egzystencji. Natomiast kształcenie szkolne, skoncentrowane przede wszystkim na efektywności przekazu informacji, sprzyja przygotowaniu ludzi do bezrefleksyjnych odbiorów kultury popularnej wyzutej ze znaczących treści, nastawionej na płytkość masowego przeżycia². Młode osoby samotne i zagubione szukają, przede wszystkim w najbliższym otoczeniu, mistrza, przewodnika po bezdrożach rzeczywistości pełnej czających się na każdym kroku zagrożeń cywilizacyjnych.

Wzrasta potrzeba edukacji aksjologicznej, której celem jest wyposażenie wychowanków w taką wiedzę i umiejętności, aby mogli oni samodzielnie odkrywać, rozpoznawać, zrozumieć, wybierać, hierarchizować, a także pomnażać wartości oraz podejmować decyzje o ich akceptowaniu i respektowaniu. Wspomagającej rozwój intelektualny, społeczny, emocjonalny i duchowy jednostki. Wychowawcy są tu zobowiązani świadomie i systematycznie wspierać podo-

¹ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademicki „Żak”, Warszawa 2000, s. 45.

² Por. A. Męczkowska-Christiansen, *Pytanie o współczesną formułę duchowości z neoliberalizmem w tle* [w:] *Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M. K. Stasiak, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej w Łodzi, Łódź 2010.

piecznych w podejmowaniu decyzji moralnych, kształtowaniu wrażliwości estetycznej, a także pomagać uczniom w odróżnianiu wartości od antywartości.

We współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej spotykamy wiele koncepcji wychowania aksjologicznego (np.: „wychowanie ku wartościom”³, „wychowanie do wartości”⁴, „wychowanie jako poszukiwanie wartości”⁵, „wychowanie ku wartościom uniwersalnym”⁶, „wychowanie jako wprowadzenie w świat wartości”⁷, itd.). Wychowanie aksjologiczne to szukanie oraz odnajdowanie wartości w człowieku, przyrodzie, w wytworach kultury materialnej i duchowej. Różnie definiowane i hierarchizowane wartości są rozumiane jak to, co jest dla ludzi ważne, do czego dążą, pragną osiągnąć, co określa sens ich egzystencji⁸. Obok zjawiska zrozumiałej ich historycznej zmienności dostrzega się trwałość niektórych z nich. Wartości uniwersalne przetrwały wiele epok, są niezmiennie (wskazuje się tutaj np. prawdę, dobro, godność), natomiast różna bywa ich interpretacja. Twórcy przywołanych koncepcji zauważają, że istnieje bogactwo świata wartości: wartości idealne, transcendentalne (w ich kierunku jednostka podąża, aby rozwijać własne człowieczeństwo); wartości osobowe (np. moralne, znajdują się one w podmiocie poznania); wartości dzieł sztuki (np. estetyczne, artystyczne); wartości rozmaitych przedmiotów użytkowych (np. materialne) i inne.

Należałoby się zgodzić z Maxem Schelerem i innymi myślicielami, że wartości trzeba ujmować całościowo. Są one wzajemnie ze sobą powiązane, internalizacja wartości niższych prowadzi do chęci poznania, urzeczywistniania i realizacji wartości wyższych w hierarchii⁹. Ważne jest przekazywanie młodym ludziom zarówno wiedzy o wartościach istotnych dla regionu lub państwa (społecznych, etycznych, kulturowych), jak i wartościach ogólnoludzkich. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy jest respektowana podmiotowość wychowanków, którzy sami decydują o swoich wyborach. W znacznym stopniu postawy

³ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin-Kielce 2006.

⁴ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁵ J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp. 1993.

⁶ J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.

⁷ W. Furmanek, *Człowiek. Człowieczeństwo. Wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.

⁸ Por. E. Kobyłecka, *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a wątpliwością*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2009, s. 29.

⁹ Por. A. Węgrzecki, *Scheler*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

opiekunów, tworzona przez nich atmosfera w środowiskach wychowawczych, udzielane podopiecznym wsparcie decydują o samopoczuciu, kreatywności, chęci demokratycznego, aktywnego współdecydowania i współdziałania z innymi¹⁰. Koniecznym warunkiem podmiotowości jest poznanie przez człowieka siebie i otaczającej go rzeczywistości. Staje się to możliwe przez odkrywanie prawdy.

Nadal aktualna wydaje się myśl Blaise Pascala, który napisał: „Prawda jest dziś tak zaciemniona, a kłamstwo tak ugruntowane, że o ile się nie kocha prawdy, niepodobna jej znać”¹¹. Inny myśliciel stwierdził: „Jeśli zrezygnujemy z idei apodyktycznie pewnej (a nie analitycznej) prawdy, nie potrzebujemy, a nawet nie jesteśmy w stanie zbudować w ogóle żadnego pojęcia prawdy, jeśli nie możemy powiedzieć, jaki świat być musi, nie możemy też powiedzieć jaki jest (...); gdyż znika absolutna prawda i metafizyczna pewność (...)”¹².

Szukanie i odkrywanie prawdy należy do najważniejszych celów nauki oraz edukacji. Badania empiryczne, przeprowadzone w pierwszym dziesięcioleciu obecnego wieku wykazują, że prawda jako wartość należy do mało cenionych przez współczesnych uczniów i ich nauczycieli¹³. Egocentryczna młodzież często kojarzy prawdę i inne wartości z własnym interesem. Prawda ewoluuje w ludzkiej świadomości, przestaje być pojęciem, a staje się procesem walki i zabiegania o korzyści osobiste, przyjemności, pieniądze, pozycję w grupie społecznej, uznanie u innych, popularność. Procesualne ujmowanie prawdy zbliża ją do dobra, które obecnie również widziane jest najczęściej subiektywnie. To już nie jest bezinteresowne dobro dla innych, lecz przede wszystkim dobro własne jednostki, dobro odbiegające od altruizmu oraz miłości bliźniego. Jak zauważyła Irena Wojnar: „Pojawia się i umacnia dwoisty katalog wartości: wspólnotowość, dialog, porozumienie, współdziałanie, ale także odrębność, wzmocnione poczucie własnej tożsamości, czego gwarantem miałyby być uzyskująca coraz większe znaczenie tolerancja. Narastająca potrzeba wzmocnienia tożsamości prowadzi do coraz silniejszego akcentowania ekspresji i kreatywności, które wszakże pozbawione intencji porozumienia i wspólnoty, wzmacniają postawy egoizmu i samozadowolenia, a nawet odczuwania własnej wyższości”¹⁴.

Ambiwalencję w świecie wartości dostrzega wielu badaczy. W literaturze przedmiotu znajdujemy takie pojęcia, jak wartości negatywne, antywartości

¹⁰ Por. C. Leggewie, H. Welzer, *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, tłum. P. Buras, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

¹¹ B. Pascal, *Myśli*, tłum. T. Boy-Żeleński, Hachette Livere Polska, Warszawa 2008, s. 424.

¹² L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, Wydawnictwo „Znak”, Warszawa 2003, s. 8.

¹³ Por. E. Kobyłecka, *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a zwątpieniem*, op. cit.

¹⁴ I. Wojnar, *U progu XXI wieku* [w:] I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Edukacyjne „Zak”, Warszawa 2008, s. 150.

(wartości ujemne), które są kojarzone z różnymi przejawami zła¹⁵. Zło jest określone jako brak ontycznego dobra, niedoskonałość bytu, przeciwieństwo, zaprzeczenie dobra (niekiedy dopełnienie dobra), odstępstwo od reguły, to co wywołuje przykrość, dezaprobatę, cierpienie, lęk, poczucie winy wstydu¹⁶. Podejmuje się próby definiowania tego fenomenu: „Zło jest tym, co jest, a co nie powinno być. Ale o czym nie możemy powiedzieć dlaczego jest”¹⁷. Źródła zła upatruje się w ludzkiej niewiedzy i słabej woli człowieka, pożądlivosti, nieopanowaniu. Filozof konkluduje: „Zło nie jest pojęciem, lecz nazwą zagrożenia, z którym swobodna świadomość może się spotkać i które sama może wytworzyć. Spotyka się ona z nim w naturze, tam, gdzie natura nie chce się poddać rozszczeniu sensowności, w chaosie, w przypadkowości (...). Gdzieś hen, w kosmicznej pustce, ale także w nas samych, w czarnej dziurze istnienia”¹⁸. I dodaje: „To nie konkretna natura człowieka, lecz rodzaj powiązań ludzi między sobą decyduje o tym, czy historia zmierzać będzie ku dobru, czy ku złu”¹⁹. Zło niepokoi i przeraża, jednocześnie, obok odrazy, budzi zainteresowanie a także kusi, oferuje „łatwą drogę” ku przyjemnościom, często kosztem krzywdy bliźnich. Brak dobra przyczynia się do destrukcji międzyludzkich więzi, zachwiania kultury pokoju. Powraca potrzeba propagowania takich, nieco zapomnianych wartości, jak: solidarność, sprawiedliwość, pojednanie, prawość, uczciwość, wierność, zaufanie.

Tymczasem młodzież preferuje wartości świadczące o jej egocentryzmie i indywidualizmie²⁰. Uczniowie bardziej cenią to, co jest związane z terażniejszością i kulturą popularną. Wytworem kultury posmodernistycznej jest globalny nastolatek, pragmatyczny i sceptyczny wobec „wysokich” idei i wartości²¹. Natomiast szkolni opiekunowie częściej w swoich wyborach kierują się ideami edukacyjnymi, są zorientowani na to „co być powinno”, na tradycję, kulturę wysoką. Sprzeczne informacje o wartościach i ich rozumieniu mogą być przyczyną zagubienia aksjologicznego, dezorientacji oraz patologii szerzących się wśród młodych ludzi.

¹⁵ Por. M. Gołaszewska, *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1994.

¹⁶ Por. R. Wiśniewski, *O przedmiocie i metodach filozofii zła* [w:] *Studia z dziejów filozofii zła*, red. R. Wiśniewski, Wydawnictwo UMK, Toruń 1999, s. 5-11. Także inne artykuły w tym tomie.

¹⁷ P. Ricoeur, *Skandal zła*, „Znak” 1990, nr 427, s. 53.

¹⁸ R. Safranski, *Zło. Dramat wolności*, tłum. I. Kania, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 1999, s. 6.

¹⁹ Ibidem, s. 7.

²⁰ Por. T. Kluz, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2007; E. Kobylecka, *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości*, op. cit.

²¹ Por. Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy kultury pop-tożsamości*, „Dydaktyka Literatury”, nr24, Zielona Góra 2004.

Wahania uczniów przed podjęciem decyzji aksjologicznych można niekiedy przedstawić w ujęciach antynomicznych np.: uczenie się, odrabianie lekcji – przyjemności wolnego czasu; pomoc rodzicom, młodszemu rodzeństwu, kolegom – zajmowanie się własnymi sprawami; akceptacja – wrogość, odrzucenie; opowiadanie się za tradycyjnymi wartościami – bycie nowoczesnym, popularnym w grupie. Jest także antynomia bardziej zwodnicza: przymusu i wolności; ulegania różnym naciskom zewnętrznym i wyboru własnych dróg, niezależności; odpowiedzialności i nieodpowiedzialności.

Ważnym celem edukacji aksjologicznej jest wprowadzanie w przestrzeń piękną. To zaniedbywany obszar edukacji. Kształtowanie od wczesnych lat życia kultury estetycznej dziecka, owocuje w przyszłości zainteresowaniem – już dorosłego człowieka – czytelnictwem, ambitnym filmem, teatrem, operą, własną twórczością. Dzięki obcowaniu z dziełem sztuki możliwe jest zharmonizowanie sprawczych aspektów ludzkiej natury, tego, co trwałe z tym, co przemijające, wspierane są procesy samopoznania i samorozumienia jednostki. Sztuka jest instrumentem wychowania estetycznego i moralnego, pobudza wrażliwość człowieka na losy innych, kształtuje wyobraźnię i postawy²².

Trudności w edukacji aksjologicznej są konsekwencją zarówno niewłaściwej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, jak również spowodowane dominacją kultury neoliberalnej. Dostęp do wartości uczniów blokuje wiele czynników, między innymi działania instrumentalne wychowawców, niska empatia oraz przedmiotowe traktowanie podopiecznych. Wartości są ujmowane przede wszystkim w wymiarze intelektualnym. Przeżycie estetyczne sporadycznie towarzyszy omawianiu dzieł sztuki na lekcjach. Nie dyskutuje się zbyt często na temat indywidualnych gustów, upodobań artystycznych, życia duchowego wychowanków. Prowadzi to do ograniczenia uczniowskich umiejętności odkrywania, rozumienia i wyboru wartości. Szkoła rzadko zapewnia podopiecznym psychiczny dobrostan, nie troszczy się wystarczająco o świat ich emocji, związanych ściśle z wartościami. Wartości muszą się urzeczywistniać w codzienności. Powinny być jak najczęściej doświadczane.

Także aksjologiczny wymiar obowiązujących programów kształcenia wymaga zasadniczej korekty. Jeśli nawet wartości są uwzględniane w celach i treściach kształcenia, to nie tworzą one spójnej całości ze wszystkimi częściami programów. Wiele stwierdzeń i postulatów wymaga uporządkowania, również logicznego. Aksjologia nie może być wyłącznie dodatkiem do programów, powinna być ich integralną częścią. Tylko wtedy proces edukacji aksjologicznej nabierze właściwej rangi i zostanie uwolniony od tak często zdarzającej się przypadkowości.

Nauczyciele mniej lub bardziej świadomie wprowadzają elementy edukacji aksjologicznej do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Warto rozpro-

²² I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, op. cit.

pagowania, a ciągle mało znanym w Polsce projektem nauczania wartości jest *Living Values: An Educational*, przetłumaczony na ponad 60 języków²³. Proponuje się w nim, aby na różnego rodzaju zajęciach w szkole i w innych placówkach oświatowych poprzez zabawę, trening, projekty przygotowywane przez uczniów, ćwiczenia, prowadzić warsztaty w 12 modułach: pokój, szacunek, miłość, szczęście, wolność, uczciwość, pokora, tolerancja, prostota, współdziałanie, jedność.

Jednostronny postęp techniczny, gwałtowne zmiany cywilizacyjne, dominacja skrajnej racjonalności w życiu człowieka powodują wiele zagrożeń, co budzi niepokój nie tylko współczesnych filozofów i etyków, ale również bezpośrednich opiekunowie kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży. Warto, aby wychowawcy i nauczyciele doskonalili kompetencje aksjologiczne²⁴, zapoznawali się z już istniejącymi projektami edukacji aksjologicznej oraz tworzyli swoje własne autorskie propozycje w tej dziedzinie.

BIBLIOGRAFIA

- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin-Kielce 2006.
- Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M. K. Stasiak, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej w Łodzi, Łódź 2010.
- Furmanek W., *Człowiek. Człowieczeństwo. Wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.
- Gnitecki J., Pasterniak W., *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp. 1993.
- Gołaszewska M., *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1994.
- Kluz T., *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2007.
- Kobylecka E., *Kompetencje aksjologiczne nauczycieli jako problem społeczny*, [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Fundacja Innowacja i WSSE, Warszawa 2001.
- Kobylecka E., *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a wątpliwością*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2009.

²³ D. Tillman, *Wychowanie w duchu wartości. Poszerzanie świata 8-14 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, WSiP, Warszawa 2004 i inne tomy.

²⁴ Por. E. Kobylecka, *Kompetencje aksjologiczne nauczycieli jako problem społeczny*, [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Fundacja Innowacja i WSSE, Warszawa 2001.

- Kołąkowski L., *Husserl i poszukiwanie pewności*, Wydawnictwo „Znak”, Warszawa 2003.
- Melosik M., *Kultura instant: paradoksy kultury pop-tożsamości*, „Dydaktyka Literatury”, nr24, Zielona Góra 2004.
- Leggwie C., Welzer H., *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, tłum. P. Buras, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Pascal B., *Myśli*, tłum. T. Boy-Żeleński, Hachette Livere Polska, Warszawa 2008.
- Ricoeur P., *Skandal zła*, „Znak” 1990, nr 427.
- Safranski R., *Zło. Dramat wolności*, tłum. I. Kania, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 1999.
- Studia z dziejów filozofii zła*, red. R. Wiśniewski, Wydawnictwo UMK, Toruń 1999.
- Węgrzecki A., *Scheler*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Tillman D., *Wychowanie w duchu wartości. Poszerzanie świata 8-14 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, WSiP, Warszawa 2004.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademicki „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa 2008.