

prof. zw. dr hab. **Kazimierz Denek**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

SENS WARTOŚCI W SYSTEMIE EDUKACJI NARODOWEJ MEANING OF VALUES IN EDUCATION AND SCIENCE

Streszczenie

Bez przywrócenia systemu wartości i nadania im sensu w edukacji na wszystkich jej poziomach oraz w całokształcie życia rodzinnego, społeczno-ekonomicznego, politycznego, kultury nie uda nam się przezwyciężyć piętrzących się zagrożeń i sprostać licznym wyzwaniom. Czy jesteśmy na to przygotowani?

Jakie są przyczyny wzrostu zainteresowania wartościami? Wynika to przede wszystkim z ich implikacji pedagogicznych. Wartości bowiem odgrywają istotną rolę w edukacji i naukach o niej. Są drogowskazem w dorastaniu do człowieczeństwa. Stanowią źródło celów kształcenia i wychowania. Wyznaczają głęboką humanistyczną wizję człowieka. W procesie wychowania do wartości nie można zapominać o tym, że trzeba stwarzać okazje (wywoływać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze) do nich poznawania, identyfikowania się z nimi, przeżywania ich względnie odrzucania.

Co stanowi istotę wartości? Istnieje bogactwo definicji wartości. Wynika z nich, że pojęcie to jest bardzo wieloznaczne i nieostre. Taki stan nie ułatwia interpretacji wartości i rezultatów badań nad nimi prowadzonych w aksjologii, etyce, socjologii, psychologii czy pedagogice. Czy w sytuacji, gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, nie warto próbować wyjaśniać je za pomocą cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę?

W artykule podjęto próbę ukazania pałatywu rozumienia wartości, ich właściwości, klasyfikacji, porządku, modalności, relatywizacji, miejsca i roli w edukacji oraz w naprawie całokształtu życia w Polsce. Wartości tworzą fundament społeczny, dlatego autor postuluje, żeby państwo polskie przyjęło na siebie rolę przywództwa narodowego w staraniach o dobro wspólne, pożytek publiczny, stanęło w obronie ładu społecznego ufundowanego na wartościach, zwalczało wszelkiemi konstytucyjnymi środkami panoszenie się antywartości.

Problematyka systemu wartości zasługuje na to, żeby stała się przedmiotem nauki i studiów w edukacji i naukach o niej. Nie można zapominać o tym, że społeczeństwo, odrzucając i niszcząc wartości lub wybierając świadomie anomię, popada w tragiczność. Unicestwia w sobie to, co w niej dobre. Życie, w którym zabrakło miejsca na wartości, zamienia się w pustą egzystencję. Ogranicza się do biologicznych procesów pozbawionych głębi humanistycznej. Znajomość wartości, poparta ich internalizacją, pozwala znaleźć właściwą drogę szczęśliwego, godnego życia i nadać mu sens w dobrych relacjach z samym sobą i otoczeniem.

Słowa kluczowe: istota i rodzaje wartości, modalność wartości, edukacja jutra.

Abstract

We will not be able to force appearing danger and face numerous challenges without restitution and giving meaning to values system in education. It concerns all education levels, family life, social and economic life, political life and culture. Are we ready for this?

What are the causes of increasing interest in values? Pedagogical implications are the main reason for this. Values play significant role in education and science. They are a kind of guidepost

in growing up to humanity. They are a source of aims in shaping and upbringing. They determine a humanistic vision of human. In process of upbringing to values we cannot forget that opportunities need to be created (didactical and upbringing situations). Opportunities to recognising values, identifying with them, respecting them and sometimes rejecting.

What makes an essence of value? There are many definitions of value. They show that this term has many different meanings and is ambiguous. This situation does not simplify interpretation of results gained in conducted research concerning values in axiology, ethics, sociology, psychology and pedagogy. Maybe it is worth trying to explain values with the help of constructive features which are the essence of those values, especially when attempts of defining values appears to be unsuccessful.

In article, the author presented different ways of understanding values, their characteristic, classification, modality, relativism, place and role in education as well as in amendment of life in Poland. The values are a social basis. This is why the author requires polish authorities to take responsibility for national leadership in common good and public profit. They need to stand up for social harmony based on values and force anti-values with the help of all constitutional means.

Problematic of values system deserves to become one of science subjects and studies in education. We cannot forget that society become tragic by rejecting and destroying values or consciously choosing anomy. The society thwarts the inside good. Life without place for values changes into empty existence. It constricts to biological processes, void of humanistic depth. Knowledge about values based on their internalization enables to find a proper way to happy and worthy life and to give to life a meaning in good terms with yourself and your surroundings.

Key words: essence and kinds of values, modality of values, education of tomorrow.

Wprowadzenie

Niestety, przeżywamy widoczny systemowy kryzys w edukacji¹ na wszystkich jej poziomach, a jednocześnie dostrzegamy nieśmiały renesans myślenia hermeneutycznego. Stwarza on jednak szansę na dynamiczny obraz i rozumienie oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego oraz świata – w drodze podejścia poznawczego, w którym nikt nie jest uprawniony do roszczenia sobie prawa do interpretacji faktów, zdarzeń i procesów niepodlegających zmianie². Do głosu dochodzi także myśl personalistyczna. Sytuuje ona w centrum refleksji osobę traktowaną jako rzeczywistość, natomiast współczesny świat wraz z jego cywilizacją³, określaną „społeczeństwem wiedzy i opartej na niej gospodarki”⁴, wciąż nie jest w stanie rozwiązać problemów: zatrudnienia, wykluczenia, sporów religijnych, ekonomicznych i ideowych, rasizmu, nietolerancji,

¹ J. Szmyd, *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013, t. I, s. 63–85.

² G. Barth, *Hermeneutyka osoby*, Lublin 2013.

³ W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010; A. Zając, *Pedagogika społeczna i pedagogika pracy wobec przemian cywilizacyjnych*, Rzeszów 2014.

⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011; W. Kojs, *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chowanna” 2012, nr 2; A. Zając, *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społeczność w cywilizacji wiedzy*, Rzeszów 2013.

osamotnienia, deficytu miłości⁵, które jak macecznik służą mnożeniu się coraz liczniejszych zagrożeń.

Podstawą społeczeństwa wiedzy jest dobra edukacja. Niestety, jeszcze nią nie dysponujemy. Ze względu na perspektywę jej osiągnięcia określamy ją „edukacją jutra”. Jest ona zjawiskiem amorficznym, które nie daje się jednoznacznie określić. Stanowi pożądane i perspektywiczne zarazem widzenie oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego z pozycji nauk tworzących wiedzę. Trzeba do niej dążyć ponad opcjami politycznymi, w kontekście wielopłaszczyznowych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, kulturowych, postępu technicznego i społeczeństwa wiedzy oraz procesów globalizacji, integracji państw Europy, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, a wraz z nią reformy systemu edukacji narodowej.

Kształtowaniu oblicza „edukacji jutra” służą m.in. organizowane corocznie od 1994 r. z inicjatywy i pod kierownictwem naukowym autora tego artykułu Tatrzańskie Sympozja Naukowe „Edukacja jutra”⁶.

Nie uratują nas kosztowne systemy broni atomowej. Ludzkość musi przemyśleć i wypracować uniwersalny system obrony. Istotnym jego elementem stać się powinien globalny system wartości, oparty na solidarności, odwadze, braterstwie, zwłaszcza rodzinie⁷. Jest ona źródłem wszystkich energii społecznych. Fundamentem jej jest miłość, wierność, życie, wychowanie.

Bez przywrócenia systemu wartości i nadania mu zasadniczej rangi w całości kształcie życia nie przezwyciężymy piętrzących się zagrożeń. Czy jesteśmy na to przygotowani? Nadal mamy trudności z określeniem, „co jest tak naprawdę ludzkie, humanistyczne, cenne i wartościowe?”⁸

Podstawowe przyczyny wzrostu zainteresowania wartościami

Wzrost zainteresowania wartościami, czyli uznawanymi bytami jakościowymi, wynika z faktu, że „człowiek nie żyje w próżni społecznej i aksjologicznej. Wszak jest wartością, żyje i buduje swoje człowieczeństwo dzięki wartościom”⁹.

⁵ Uważnym czytelnikiem polecam niezwykle trafną w ujęciu tetralogię problematyki miłości W. Furmanka, zawartą w Jego obszernych książkach: *Rozwój rozumienia miłości; Meandry miłości; Deficyt miłości; Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów 2011.

⁶ K. Denek, *XX lat edukacji jutra u stóp Giewontu*, Sosnowiec 2014.

⁷ Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny. Rodzina jako wartość w percepcji pokolenia młodzieży, rodziców i seniorów*, Rzeszów 2011.

⁸ K. Szmyd, *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013, t. 1, s. 72.

⁹ W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności [w:] Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 14.

Najlepiej ilustruje to wypowiedź J. Tischnera, że „dla ludzkiego życia i myślenia wartości są – bez wątpienia – wiecznym źródłem fascynacji. Ich urok polega na tym, że nie można nikogo zmusić do autentycznego ich uznawania”¹⁰.

Jak trafnie zauważa W. Furmanek, „człowiek **doświadcza** w każdej niemal sytuacji życiowej wielu rozmaitych wartości. Wartości stanowią coś niezależnego od naszego intelektu. Doświadczając wartości, człowiek przez swoją podmiotowość porządkuje przyjętą przez siebie hierarchię wartości, które wpływają na czyny ludzkie, ich zamiary i ustalają sobie właściwy porządek aksjologiczny wśród wydarzeń, których sprawcą jest człowiek”¹¹.

Zainteresowanie wartościami obecnie wynika także z ich implikacji pedagogicznych. Wartości bowiem odgrywają istotną rolę w edukacji i naukach o niej. Są drogowskazem w dorastaniu do człowieczeństwa¹². Stanowią źródło celów kształcenia i wychowania¹³. Wyznaczają głęboką humanistyczną wizję człowieka. W procesie wychowania do wartości nie można zapominać o tym, że trzeba stwarzać okazje (wywoływać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze) do ich poznawania, identyfikowania się z nimi, przeżywania ich względnie odrzucania.

Poznawaniu wartości, identyfikowaniu się z nimi, wychowaniu do nich i przeżywaniu ich towarzyszy silne zabarwienie emocjonalne. „Tylko w przeżyciu emocjonalnym, pełnym i prawdziwym, człowiek odkrywa sam siebie. Tak też, aby wartości stały się dla niego istotne i bliskie, nie mogą one być jedynie abstrakcyjnymi hasłami. Poznając wartości w sposób bezpośredni, można je zinternalizować, nie wystarczy o nich mówić, lecz trzeba je unaocnić np. poprzez własny przykład w wychowaniu. Tak jak nie można rozprawiać o pięknie sztuki, nie doświadczając go, nie można mówić o wartościach, nie ukazując ich wychowankom, nie kształtując wrażliwości na nie”¹⁴.

Pojęcie wartości

Co stanowi istotę wartości? Czym są one w edukacji szkolnej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki. Dlatego to co piszę, nie może być traktowane jako rozstrzygnięcie ostateczne. Będę szczęśliwy, gdyby stało się to początkiem szerszej dyskusji o warto-

¹⁰ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 511.

¹¹ W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności...*, s. 14–15; tutaj dodajmy, za tym autorem, iż doświadczenie aksjologiczne ma charakter poznawczy, doświadczenie etyczne związane jest z kategoriami etycznymi, doświadczenie moralne ma charakter praktycznego doświadczenia etycznego.

¹² M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

¹³ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.

¹⁴ M. Wędzińska, *Człowiek na drodze wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1.

ściach. Termin „wartość” oznacza pojęcie oraz generalną zasadę dotyczącą wzorów zachowań typowych dla określonej kultury lub społeczności, do których w ramach procesu socjalizacji członkowie danej społeczności odnoszą się z dużym uznaniem¹⁵. Określenie to ukazuje rolę wartości w aspekcie społecznym oraz jednostki.

Istnieje bogactwo definicji wartości¹⁶. Wynika z nich, że pojęcie wartości jest bardzo wieloznaczne i nieostre. Taki stan nie ułatwia ich interpretacji i badań ich dotyczących realizowanych zarówno w aksjologii, etyce, socjologii, psychologii czy pedagogice. Określenia wartości można podzielić na te, które traktują je jako przedmioty lub utożsamiają je z przekonaniami. Pierwsze dominują w **filozofii**, a drugie w socjologii. W aspekcie socjologicznym wartości określa się jako przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek, rozpowszechniane w grupie społecznej przekonania jednostek lub grup społecznych, określające cechy godne pożądania, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa.

Tylko odwołanie się do najogólniejszych ujęć pozwala uniknąć licznych pułapek i niekonsekwencji. Przypomnijmy te z nich, które określają pojęcie wartości na bardzo ogólnym poziomie i są dla nas szczególnie przydatne. J. Szczepański pisze, że wartości to „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”¹⁷.

A. Grzegorzcyk wartościami określa wyobrażenie lub ideę tego, co nas aktywizuje i ukierunkowuje nasze działanie¹⁸. Z kolei M. Łobocki pod pojęciem tym rozumie to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi cel dążeń ludzkich¹⁹.

W. Furmanek w swoich licznych pracach z dziedziny aksjologii pedagogicznej pojęciem wartości posługuje się w znaczeniu zjawisk ważnych, cennych dla

¹⁵ A.S. Reber, *The penguin dictionary of psychology*, Penguin 1995, s. 834.

¹⁶ Przeglądu ich dostarczają prace: K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003; W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie*, Kraków 1996; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, 2000; K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994; M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002; W. Sawczuk, *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000; J.M. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006.

¹⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 97.

¹⁸ A. Grzegorzcyk, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983, s. 19.

¹⁹ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 60–61.

człowieka, godnych jego wysiłków na rzecz ich pozyskania. Jednocześnie zauważa, że wartości istnieją obiektywnie i są realne, co nie zmniejsza trudności w ich badaniu²⁰.

Prace psychologiczne pojęcie wartości wiążą ze zjawiskiem wyboru. Wartość w znaczeniu psychologicznym stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz wyobrażenie i przekonanie jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju²¹.

Za wartości T. Parsons i E.A. Shils uznają uogólnione i trwałe preferencje, normy lub tendencje wyboru, które kryją się pod mnóstwem szczegółowych preferencji, norm i decyzji, jakie występują w codziennym życiu²². Jak uważa S. Kluckhohn, chodzi o preferencję odczuwalną i/lub ocenianą moralnie lub przez rozumowe czy też estetyczne osądy²³. C. Matuszewicz zwraca uwagę, że wartość w psychologii to obiekt pożądania, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji²⁴.

Pytania o status i sposoby istnienia wartości nie przyniosły rozstrzygnięć. Status wartości (ontologiczny) zależy od tego, co uznamy za ich istotę, czyli jaką przyjmujemy ich definicję. Wartości to wszystko co cenne, godne pożądania i wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń²⁵.

Bogactwo definicji terminu „wartość” w **naukach humanistycznych i społecznych** wnosi, z jednej strony, wieloznaczność, wielowymiarowość i możliwość różnych interpretacji tego pojęcia, z drugiej zaś wskazuje na jego uniwersalność. Wartości wymykają się deskryptywnemu definiowaniu. Nie sposób stwierdzić ontycznego ich statusu. Wielu aksjologów przyjmuje je jako istniejące obiektywnie i mające byt absolutny. S. Kunowski dowodzi, że istnieje obiektywny świat wartości²⁶. Bez względu na różnice kulturowe istnieją fundamentalne wartości, wspólne dla wszystkich ludzi²⁷.

Termin „wartość” jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli takim, którego nie da się określić przy pomocy definicji. Warto w tym miejscu przypomnieć, że logicy twierdzą, iż wymóg definiowania

²⁰ W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*, Rzeszów 2005; tegoż, *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów 2006.

²¹ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki [w:] Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984.

²² T. Parsons, E.A. Shils, *Motives and system of action [w:] Toward a general theory of action*, eds. T. Parsons, E.A. Shils, New York 1951.

²³ C. Kluckhohn, *Values and value orientation in the theory of action [w:] Toward a general theory of action...*

²⁴ C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa 1975.

²⁵ J. Kostkiewicz, *Wartości współczesnej edukacji w Polsce. Próba diagnozy [w:] Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

²⁶ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 36.

²⁷ *The New Encyclopaedia Britannica*, Chicago 1991, vol. 6, s. 911.

głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą²⁸.

W sytuacji gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, może warto próbować wyjaśniać je przy pomocy cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę. Wówczas przykładowo wartości odnoszą się do tego: „co cenne, co zgodne z naturą; czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, cel: czego pożądamy; co zaspokaja czyjeś potrzeby, zainteresowania, a dostarcza zadowolenia, przyjemności; co (jakie) powinno być; co lepiej, żeby było, niż nie było; co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); co domaga się istnienia”²⁹.

Już Kartezjusz głosił, że „wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz je tylko odkrywa i akceptuje”³⁰, natomiast F. Dostojewski twierdził, że jeżeli nie ma Boga, nie ma też prawdziwych wartości. Skoro one są, to jest Bóg przez nie promieniujący.

Podkreślaliśmy już wcześniej, iż wartości istnieją obiektywnie i są realne. Według M. Rokeacha wartości to trwałe przekonanie, że specyficzny sposób postępowania jest osobiście lub społecznie godny preferencji w przeciwieństwie do odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego. Są to więc pewne standardy kierujące ludzką aktywnością³¹.

Odzywają spory o zmienność, historyczność, względność wartości. Byt niezależny nadaje wartościom fenomenologia. Implikuje to nierelatywność wartości względem aksjologicznych przeżyć jednostki. Konsekwencją subiektywnego punktu spojrzenia na wartości jest utożsamianie ich ze sferą doznań psychicznych. Następstwem tego jest relatywizm wartości w stosunku do jednostki. M. Scheler rozumiał wartości jako istniejące obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre³².

Jakkolwiek istnienie wartości jest bezsporne, to jednak trudno zdefiniować ich pojęcie³³. Każde z tych odczytań wartości przynosi część prawdy. Wzięte razem lepiej rysują problemy badawcze edukacji. „To tak jak tęcza i jej wielokolorowe barwy; każda jest prawdziwa, jakoś różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość”³⁴.

²⁸ A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.

²⁹ A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 103.

³⁰ W. Stróżewski, *O urzeczywistnieniu wartości* [w:] tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

³¹ M. Rokeach, *The nature of human values*, New York 1973, s. 5.

³² M. Scheler, *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka* [w:] A. Węgrzecki, *Scheler*, Warszawa 1975.

³³ J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, Kraków 1982, s. 568.

³⁴ A. Góralski, *Być nowatorem*, Warszawa 1990, s. 34.

Nie można jednak zapominać, że intelektualne informacje o wartościach są równie nieodzowne, co i niewystarczające: deszcz słów z podręczników i książek przejmuje na siebie ów dach zrozumienia i zapamiętania, ale „dom serca” może pozostać niezmiennie suchy³⁵. Aby słowa nabrały pedagogicznej skuteczności, muszą one być adekwatne do zaistniałej sytuacji. Trzeba też, żeby nauczyciel był wierny wypowiedzanym słowom i głoszonym wartościom.

Podstawowe kwestie związane z wartościami i ich funkcje

Wartości występują zawsze w syndromach, kompleksach, jako spójne całości. „Każda wartość ma dwa rejestry – dodatni i ujemny; każdej wartości przeciwstawia się jej antywartość. [...] Przykładowo szlachetności przeciwstawia się nikkczemność, wielkoduszności – małostkowość, doskonałości – ułomność, pięknu – szpetotę, przeciwieństwem bezinteresowności jest sprzedajność, miłosierdzia – okrucieństwo, a męstwa – tchórzostwo”³⁶. Dobru towarzyszy zło, natomiast prawdzie asystuje kłamstwo.

Z wartościami w edukacji i naukach o niej wiążą się nierozłącznie pytania: *epistemologiczne* (pytania, jaka jest geneza wartości), *prakseologiczne* (pytania związane z wykorzystywaniem wartości w praktyce szkolnej, dotyczące przykładowo, jak kierując się wartościami, wyprowadzać z nich i formułować cele kształcenia), *ewaluacyjne* (pytania służące odpowiedzi, w czym wyrażają się słabości, niedostatki i dysfunkcje instytucji edukacyjnych), *prognostyczne* (wszelkie pytania związane z kierunkami przemian i dotyczące przyszłości edukacji).

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. K. Chałas sprowadza je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej³⁷. Z kolei A. Gurycka wyszczególnia funkcje: wyodrębniającą, modelującą i kontrolną³⁸, natomiast T. Kocowski wyróżnia następujące funkcje wartości:

- integrującą motywacje w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;
- orientacyjną (występując w tej funkcji, ukazują one prawdę o nim samym; wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno);
- metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;

³⁵ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 160.

³⁶ A. Tyszka, *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014, s. 18.

³⁷ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 56–59.

³⁸ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 165.

- socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości, takie jak: rodzina, Ojczyzna, ludzkość);
- gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)³⁹.

Kierując się funkcjami poszukiwań naukowo-badawczych w pełnym cyklu badawczym, możemy mówić, że wartości pełnią funkcje: deskrypcyjną, eksplikatywną (wyjaśniającą, tłumaczącą, uzasadniającą), prakseologiczną, ewaluacyjną (wartościującą) i prognostyczną⁴⁰.

Wartościami najwyższymi są wartości religijne. Odnoszą się one do tego, co święte (sakralne) i nieświęte (diabelskie). Wartościami pochodnymi ich są formy wielbienia (adoracja)⁴¹.

K. Popper wyróżnił dostępne poznaniu światy: przedmiotów – stanów (fizycznych i psychicznych) oraz obiektywnych treści myślenia⁴². Korespondują one dzięki wartościom samoistnym z czwartym, wiecznym światem⁴³.

Przedstawiciele pedagogiki kultury wyróżniają wartości: animalne, czyli nienormatywne (są one nietrwałe i zmienne, wyrażają się w różnych postaciach przyjemności), normatywne (stany świadomości przeżywane w kontakcie ze sztuką), absolutne (jako trwałe i wieczne są wyznacznikami kultury)⁴⁴.

Na stanowisku trwałości wartości stał R. Ingarden: „Kto uważa wartości za historycznie uwarunkowane obłudne fikcje ludzkości (obłudne, ponieważ często przecież oddaje się za nie życie!), w każdym razie musi pogodzić się z tym, że właśnie przez to zaprzecza możliwości wszelkiej odpowiedzialności, a w konsekwencji musi także zrezygnować z domagania się, by człowiek podejmował odpowiedzialność”⁴⁵.

Z powodu takiego ich usytuowania R. Ingarden stwierdzał, że to dzięki poznaniu wartości możemy poznać tajemnicę człowieka. Człowiek dla tego autora ma coś ze zwierzęcia. Nie jest to jednak „zwierzę rozumne (*animal rationale* – według znanego powiedzenia Arystotelesa), lecz «zwierzę» odczuwające wartości”⁴⁶.

M. Rokeach dokonuje podziału wartości na ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich to stany rzeczy, do których ludzie dążą. Z kolei wartości instrumentalne to zachowania i cechy służące do osiągnięcia tych stanów rzeczy. Do wartości ostatecznych zaliczył on: wygodne (dostatnie), pasjonujące (aktywne, podniecające) życie, poczucie dokonań, nadal trwający udział w jakiejś pracy,

³⁹ T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991.

⁴⁰ W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności...*, s. 23.

⁴¹ J. Ganowicz, *W drodze do etyki wartości. Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997;

P. Orlik, *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler Dietrich von Hildebrand)*, Poznań 1995.

⁴² K.R. Popper, *Wiedza obiektywna*, Warszawa 1992.

⁴³ A. Kieras, *Moralne wyzwania nauki i techniki*, Katowice 1992.

⁴⁴ A. Kotłowski, *Filozofia wartości i zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.

⁴⁵ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 73.

⁴⁶ Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011, s. 46.

pokój na świecie (brak wojen i konfliktów), piękno świata (natury i sztuki), równość (braterstwo, równe możliwości dla wszystkich), bezpieczeństwo rodziny (opieka nad tymi, których się kocha), wolność (niezależność, wolny wybór), szczęście (zadowolenie), harmonię wewnętrzną (bycie wolnym od konfliktów wewnętrznych), dojrzałą miłość, bezpieczeństwo narodowe (obrona przed agresją), radość (radosne, swobodne życie), zbawienie (bycie zbawionym, życie wieczne), szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwą przyjaźń (bliskie koleżeństwo), mądrość (dojrzałe zrozumienie świata), do wartości instrumentalnych zaś cechy, takie jak: ambitny (ciężko pracujący, mający aspiracje), z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny (kompetentny, efektywny), wesoły, czysty, odważny (broniący swych przekonań), przebaczący, pomocny (pracujący dla dobra innych), uczciwy (szczerzy, prawdomówny), obdarowany wyobraźnią (śmiały, twórczy), niezależny (dążący do samorealizacji, samowystarczalności), intelektualista (inteligentny, myślący), logiczny (konsekwentny, racjonalny), kochający (uczciwy, czuły), posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku), grzeczny, odpowiedzialny (niezawodny, godny zaufania), opanowany (powściągliwy, odznaczający się samodyscypliną)⁴⁷.

W. Pasterniak, przyjmując istnienie rzeczywistości uniwersalistycznej (przemijającej, przygodnej, materialnej) i transcendentalnej (niezamierzonej, duchowej, wiecznej), wymienia odpowiadające im wartości niesamoistne i samoistne⁴⁸.

Wartości ponadkulturowe, ponadczasowe⁴⁹, czyli samoistne są przejawami tego, co wieczne, niezmienne. Mają one wymiar ponadkulturowy. Człowiek ich nie tworzy, tylko odkrywa⁵⁰.

S. Ossowski wyróżnia wartości uznawane i odczuwane. Pierwsze są własnością środowiska społecznego, a równocześnie elementem norm jego postępowania. Z kolei wartości odczuwane należą do poszczególnych jednostek społeczeństwa. Są częścią immanentną ich osobowości ukształtowanej w procesie internalizacji⁵¹.

J. Sztumski dzieli wartości na: podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinięciem lub konkretyzacją), indywidualne (prywatne, stanowiące wytwór poszczególnych ludzi)⁵².

Z. Cackowski wymienia wartości uniwersalne i partykularne. Mogą one być ujmowane adekwatnie lub nieadekwatnie. Adekwatne ujmowanie wartości uniwersalnych ma miejsce wówczas, gdy żadnej z nich nie instrumentalizuje się na partykularny użytek i nie uogólnia ich w imię grupowego interesu. Nieadekwat-

⁴⁷ M. Rokeach, *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*, San Francisco 1968.

⁴⁸ W. Pasterniak, *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998.

⁴⁹ N. Hartmann, *Problem wartości w filozofii współczesnej* [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Warszawa 1987.

⁵⁰ W. Stróżewski, *W kręgu wartości...*

⁵¹ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, t. III, Warszawa 1967.

⁵² J. Sztumski, *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992.

ne ujmowanie uniwersalnych wartości przybiera dwie postacie. Pierwsza z nich polega na partykularyzowaniu tego, co uniwersalne. Oznacza to zawłaszczenie wartości uniwersalnych, natomiast druga postać nieadekwatności sprowadza się do nieuprawnionej uniwersalności tego, co partykularne⁵³.

K. Ostrowska wyszczególnia wartości sensotwórcze (uniwersalne, duchowe, zanurzone w świecie transcendentności) i instrumentalne (użyteczne-pragmatyczne). Ostatnie z nich służą realizacji wartości uniwersalnych. Mają one charakter porządkujący bieżącą aktywność jednostki⁵⁴.

R. Jedliński wyróżnia następujące wartości: 1. Transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie); 2. Uniwersalne (dobro, prawda i piękno); 3. Estetyczne (piękno); 4. Poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność); 5. Moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność); 6. Społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina); 7. Witalne (siła, zdrowie, życie); 8. Pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność); 9. Prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze); 10. Hedonistyczne (radość, seks, zabawa)⁵⁵.

D. Tillman i P.Q. Colombina wymieniają wartości odnoszące się do: łagodności, szacunku, miłości, szczęścia, wolności, odpowiedzialności, uczciwości, pokory, tolerancji, prostoty, współdziałania, jedności⁵⁶.

J. Gajda dzieli wartości ze względu na ich: *materię* (rzeczy i idee) – wartości materialne i duchowe; *zasięg* (powszechność odczuwania) – uniwersalne (powszechne, ogólnoludzkie) i jednostkowe; *czas* – historyczne i aktualne; *trwałość* – trwałe i chwilowe; *strefę zaangażowania* – uczuciowe i intelektualne; *ogólną ocenę* – godne (pozytywne) i negatywne (antywartości)⁵⁷.

Wyszczególnia się ponadto wartości postulowane i uznawane. Są one przedmiotem zainteresowania odpowiednio etyki i nauki.

J. Homplewicz trafnie zauważa, że sam zestaw wartości „przypomina jedynie paletę barw, choćby najpiękniej i najpełniej, najbogaciej zestawionych – i jest to zaledwie tylko wstępna propozycja tego, co można z tych farb uczynić na płótnie”⁵⁸.

Różne określanie wartości utrudnia próby ich klasyfikacji. Można je ująć ze względu na: *podmiot wartościujący* (wartości: osobowe, społeczne i ogólnoludzkie); *poziom spełnionego dobra* (wartości: dodatnie, neutralne i ujemne); *zakres* (wartości sytuacyjne i powszechne). Ze względu na ich *jakość* wyróżnia się wartości: egzystencjalne, esencjalne i ornamentalne⁵⁹.

⁵³ Z. Cackowski, *Prawda a posłuszeństwo*, Warszawa–Lublin 1994.

⁵⁴ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.

⁵⁵ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

⁵⁶ D. Tillman, P.Q. Colombina, *Wychowanie w duchu wartości*, Warszawa 2004.

⁵⁷ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 12–13.

⁵⁸ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna...*, s. 146.

⁵⁹ J. Lipiec, *W przestrzeni wartości*, Kraków 1992.

Wartości ogólnoludzkie (uniwersalne, ponadczasowe)

W edukacji i naukach o niej odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samo-realizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona⁶⁰.

Wartości uniwersalne (ogólnoludzkie, ponadczasowe) opierają się na dobru w sensie bezwzględnym. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość. Zostały one ukształtowane w rozwoju ludzkości. Jakkolwiek nie są one akceptowane przez wszystkich ludzi w każdej epoce i pod każdą szerokością geograficzną, to jednak są na tyle powszechne, że można je uznać za ogólnoludzkie. Zalicza się do nich: cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek dla osób starszych, rodziców, poczucie obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturę, religijną⁶¹.

We współczesnej cywilizacji wiele wartości, w szczególności: wolność, równość, prawa, uczestnictwo, godność ludzka, odpowiedzialność, przestało mieć charakter uniwersalny.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjalnych zwraca się uwagę na rozwój dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej „na poszukiwania prawdy, dobra i piękna w świecie”. Są to wartości uniwersalne (ogólne, podstawowe).

K. Chałas słusznie opowiada się za realizacją w edukacji szkolnej – poza wartościami ogólnymi – także takich wartości osobowych, jak: „religia, wiara, zbawienie, nadanie sensu życiu, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, praca dla społeczeństwa, dobrobyt. Decydują one o orientacji życiowej i wyznaczają, w jakim duchu i w jakim kierunku rozwiązywane będą poszczególne problemy życiowe. Stanowią one klucz do zrozumienia hierarchii wartości”⁶².

Dopełniają je następujące wartości życia codziennego: „zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, stół, chleb, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia

⁶⁰ T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2; tegoż, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.

⁶¹ F. Adamski, *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; B. Sztumska, *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich* [w:] *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.

⁶² K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 63.

sobą, komfortowe życie, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerłość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława”⁶³.

Praca jako wartość

Uniwersalną wartością jest praca człowieka⁶⁴. Określa się nią „każdy sposób, w jaki ludzka energia fizyczna lub umysłowa może być sensownie wykorzystana”⁶⁵. Za pośrednictwem pracy człowiek nabywa umiejętności wykonywania różnych czynności, rozwija samego siebie, kształtuje swe współzycie z innymi, przetwarza zasoby i siły przyrody, zgodnie ze swoimi pragnieniami i możliwościami w celu zaspokojenia potrzeb. W ten sposób zapewnia warunki swego bytu, są to wartości egzystencjalne.

Jakkolwiek praca jest niezbędna do istnienia i rozwoju człowieka, to jednak nie wszyscy ludzie mają do niej jednolity stosunek. Często subiektywna ocena pracy nie jest identyczna z jej obiektywnym znaczeniem. Nie zawsze efekty pracy decydują o autorytecie, prestiżu i godności osoby, która je osiąga. Ponadto stosowane zasady wynagrodzenia nie uwzględniają w dostatecznym stopniu rozmiarów wysiłku i zakresu odpowiedzialności w pracy. Pracy nie można sprowadzić do samego zatrudnienia pozwalającego zarobić „na życie”. Nie należy jej też ograniczać jedynie do produkcji dóbr konsumpcji. Ma ona wielorakie wymiary aksjologiczne, etyczne, pedagogiczne, osobowe, kulturowe, społeczne i humanizujące świat⁶⁶.

Wyraźnie widzimy to na przykładach syndromatycznego oddziaływania technologii informacyjnych na ludzką pracę, a przez to na pracującego człowieka.

Św. Tomasz z Akwinu uważał, że „praca jest istotą życia ludzkiego. Człowiek ma w niej znajdować szczęście”. Praca jest aktywnością zorientowaną na tworzenie przedmiotów znaczących. Oznacza to, że w ich wyprodukowaniu bierze udział

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Szeroko tę problematykę w różnych pozycjach omawia W. Furmanek. Tutaj przywołam tylko dwie monografie: *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013 oraz *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014, w których podano liczne odniesienia do publikacji dotyczących tej problematyki.

⁶⁵ D.R. Kamerschen, R.B. McKenzie, C. Nardinelli, *Ekonomia*, Gdańsk 1991.

⁶⁶ W. Furmanek, *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 170–191; tegoż, *Wychowanie do odpowiedzialności zadaniem edukacji informacyjnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 210–219; tegoż, *Niektóre etyczne wymiary technologii informacyjnych, w tym Internetu*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy metodyki”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 169–173.

wielu ludzi. Znajdują się oni od siebie niekiedy daleko. Do tego, aby powstały dobra w rezultacie ich pracy, wymagana jest między nimi komunikacja. Sprawdzają się ona do języka społeczności pracy⁶⁷. W rezultacie automatyzacji i robotyzacji praca zmienia swój charakter. Mówimy obecnie, iż praca człowieka jest nową pracą⁶⁸. Przestaje być tylko pełną mozołu i wysiłku czynnością mięśni, przekształcając się w coraz większym stopniu w działalność angażującą intelekt. Czy zmiany te przyspieszą proces humanizacji pracy, która spowoduje, że stanie się ona przyjemnością człowieka i umożliwi mu spełnienie swego człowieczeństwa? W toku pracy powstają i funkcjonują różne wartości.

Praca jest wielowymiarowym dobrem człowieka⁶⁹. Jan Paweł II pisze, że „praca jest dobrem człowieka, dobrem jego człowieczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca naturę, dostosowuje ją do potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie, jako człowieka, a poniekąd bardziej staje się człowiekiem”⁷⁰.

Wielowymiarowość dobra ukazują jej aspekty agatologiczne, deontologiczne, aksjologiczne i aretologiczne. Każdy z nich staje się obecnie przedmiotem zainteresowania badaczy pracy, również W. Furmanek poświęca im wyraźnie coraz więcej uwagi⁷¹. Dzięki niej człowiek uczy się coraz bardziej efektywnych metod działania, nabywa umiejętności współpracy z innymi ludźmi, uczy się szacunku dla ich godności⁷². Praca zasługuje, by traktować ją w sposób kompetentny, odpowiedzialny, uczciwy i rzetelny⁷³.

Nie można uwolnić edukacji od zadań wspomaganie w rozwoju młodego Polaka przez i do pracy oraz w jej procesie⁷⁴. Wychowanie ku wartościom pracy staje przed współczesną edukacją jako szczególnie pilne zadanie⁷⁵.

⁶⁷ J. Tischner, *Refleksje o etyce pracy* [w:] *Świat ludzkiej nadziei*, red. J. Tischner, Kraków 1992; W. Furmanek, *(Po)nowoczesny spór o system wartości współczesnego człowieka* [w:] *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. C. Plewka, Szczecin 2013, s. 17–43.

⁶⁸ Por. W. Furmanek, *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2014, nr 4.

⁶⁹ W. Furmanek, *Praca dobrem człowieka*, „Problemy Profesjologii”, Zielona Góra 2013, nr 2, s. 15–29.

⁷⁰ Jan Paweł II, *O pracy ludzkiej* (Encyklika „*Laborem exercens*”), Watykan 1981.

⁷¹ Analizę tej problematyki w badaniach humanistycznej pedagogiki pracy odnajdujemy w opracowaniu W. Furmanka *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1, s. 45–61.

⁷² U. Jeruszka, *Człowiek i zawód*, Warszawa 2010.

⁷³ W. Furmanek, *Kryteria oceny jakości pracy człowieka*, „Pedagogika Pracy” 1995, nr 26/27, s. 65; także *Kryteria wartości (jakości) pracy człowieka* [w:] *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008, s. 206.

⁷⁴ Z. Wiatrowski, *Filozoficzne i moralne konteksty myślenia o pracy* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

⁷⁵ W. Furmanek, *U źródeł problematyki godności człowieka* [w:] *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2013.

Młodzież coraz częściej i lepiej zdaje sobie sprawę, że praca w warunkach demokracji i wolnego rynku „staje się przywilejem, a w sytuacji współzawodnictwa nie wystarczy tylko domaganie się o nią jako o wartość, która jej się należy”⁷⁶.

Jak zauważa W. Furmanek, obecnie konieczne są wielorakie wysiłki zmierzające do przygotowania młodych ludzi w zakresie nieodzownych kompetencji zawodowych. Stąd wyrasta znaczenie edukacji zawodowej obecnie już ujmowanej odmiennie od tej, jaką znamy z niedawnej historii polskiej oświaty. Nowa praca człowieka wymusza nowe rodzaje przygotowania do niej. Idee tych przemian wyznacza z jednej strony paradygmat aksjologiczny, który leży u ich fundamentów (wszak wszystkie przemiany cywilizacyjne od wartości się rozpoczynają)⁷⁷, z drugiej zaś przemiany w odniesieniu do technologii kluczowych (definiujących), w tym przemiany w pracy człowieka następujące wskutek wszechobecności technologii informacyjnych⁷⁸.

Badania prowadzone w zakresie poziomu rozwoju postaw i orientacji wobec pracy – ściśle skorelowane z poszukiwaniem poziomu kultury pracy – wskazują na to, że młodzi Polacy coraz wyraźniej uświadamiają sobie egzystencjalne znaczenie pracy. Odważniej – niż miało to miejsce kiedykolwiek – podejmują wysiłki na rzecz własnego rozwoju zawodowego⁷⁹.

Praca człowieka współcześnie świadczona jest siłą etyczną. Jej etyczne wymiary potwierdzają egzystencjalne jej znaczenie dla człowieka. Są one jednak obiektem rozlicznych trudności, co sprawia, że pracujący człowiek nie tylko angażuje w pracy swoją cielesność i procesy psychiczne. W wielu rodzajach prac pracujący człowiek najbardziej obciąża swoją sferę życia duchowego⁸⁰.

Z jednej strony praca rozwija system wartości transcendentnych, jej wymiary sięgają duchowości człowieka⁸¹, z drugiej zaś zniewala człowieka⁸².

⁷⁶ A. Krasnodębska, *Wartości edukacyjne w systemie aksjologicznym młodzieży* [w:] *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.

⁷⁷ Por. W. Furmanek, *Konieczność ukierunkowania przygotowania zawodowego na wartości (introcepcja wartości w pracy zawodowej)* [w:] W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 158 i n.

⁷⁸ W. Furmanek, *Wpływ informatyki na różne dziedziny życia*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego”, red. A. Piecuch, W. Furmanek, Rzeszów 2011.

⁷⁹ Por. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2008, s. 166 i n.; tegoż, *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 59–67.

⁸⁰ W. Furmanek, *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1, s. 45–61.

⁸¹ W. Furmanek, *Duchowość pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy (inspiracje kardynała Stefana Wyszyńskiego)* [w:] *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, Warszawa 2010.

⁸² W. Furmanek, *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy* [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 98–114.

Problematyka wartości powiązana jest też z syndromem zjawisk charakteryzujących współczesność. Należą tutaj takie zjawiska, jak: globalizacja⁸³, przemiany na rynku, w tym na rynku pracy (bezrobocie)⁸⁴ oraz nadmiarowość informacji⁸⁵.

Wartości społeczne

Poza wartościami uniwersalnymi, poznawczymi, osobowymi istotną rolę w edukacji spełniają wartości społeczne. Należą do nich: „ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, zabezpieczenie społeczne demokracji, solidarność”⁸⁶. Stanowią one podstawę porozumienia i działania społecznego.

W artykule tym zajmiemy się tylko Ojczyzną i patriotyzmem. W polskiej tradycji pojęcie **Ojczyzna** należy bardziej do świata przeżyć niż opisu⁸⁷. Stanowi klasyczny przykład wartości⁸⁸. Wyrosły one z geniuszu Hellady, Rzymu i chrześcijaństwa, dlatego o „Europie od dawna mówiono, że została zbudowana na trzech wzgórzach: Akropolu, Kapitolu i Golgocie. [...] Mówiąc tak, stwierdzamy, że źródło i autentyczną konstytucję cywilizacji europejskiej stanowi grecka filozofia, rzymskie prawo oraz religia i etyka chrześcijańska”⁸⁹.

⁸³ W. Furmanek, W. Walat, *Edukacja ogólnotechniczna – szanse i zagrożenia w dobie globalizacji* [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002; W. Furmanek, *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 20–49; tenże, *Uzależnienia od komputerów i technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 49–72; tenże, *Edukacyjne wyzwania globalizacji* [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014, s. 127–145.

⁸⁴ W. Furmanek, *Nauczyciel i edukacja wobec problemów rynku pracy* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2, Wyd. UAM w Poznaniu, Wydział Ped.-Art. w Kaliszu, 2007, s. 135–149; tenże, *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007, s. 69–79; tenże, *Świat wartości osób pozostających bez pracy* [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2007, s. 107–115.

⁸⁵ W. Furmanek, *Antropoinfosfera w liczbach*, „Dydaktyka Informatyki” 2013, nr 8, red. A. Piecuch i W. Furmanek, Rzeszów 2013, s. 40–45; tenże, *Antropoinfosfera człowieka*, „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się”, Rzeszów 2013, nr 8, s. 49–74; tenże, *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji* [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*, red. R. Wawer, M. Pakuła, Lublin 2014, s. 13–29.

⁸⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 64.

⁸⁷ S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna* [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. S. Ossowski, Warszawa 1967, s. 201–226.

⁸⁸ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 120–141; tenże, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 17–44.

⁸⁹ *Słowo Rektora KUL na Wielkanoc 2015 roku*.

Charakterystyczne dla Ojczyzny są odczucia, przywiązania życiowe przez jednostki czy grupy ludzi, towarzyszący temu emocjonalny stosunek, który wyraża się w pozytywnych przeżyciach, potrzebie chronienia, troski i poświęcania się. Na obowiązek czci wobec Ojczyzny, podobnie jak rodziców, zwracał już uwagę zarówno Sokrates, jak i Arystoteles, a w filozofii rzymskiej – Cyceon. Do tych filozofów nawiązywał św. Tomasz z Akwinu. Dlatego jeżeli chcemy żyć w zgodzie ze sprawdzonymi przez wieki wartościami, trzeba sięgać po ten sam ich uniwersalny kamień węgielny, którym kierowali się nasi przodkowie.

Ojczyzna⁹⁰ należy do podstawowych kategorii wartości nadrzędnych. Pełnią one funkcję wiodącą, centralną. Integruje wokół siebie takie „wartości «dopełniające», «szczegółowe»”⁹¹, jak: naród, kultura, historia, etos, dziedzictwo narodowe, patriotyzm.

Termin „Ojczyzna” nie jest jednoznaczny, wiąże się to z jego bogatą i złożoną treścią. Łatwiej Ojczyznę pokazać niż zdefiniować. Możemy wówczas powiedzieć, że znajduje się ona pomiędzy określonymi górami, nad wybrzeżem wymienionego morza, względnie brzegami nazwanej rzeki, albo w tej, a nie innej krainie. Czy możliwe jest, żeby zobaczyć wszystko, co stanowi Ojczyznę?⁹² Pojęcie „Ojczyzna” wchodzi do kanonu kultury Polski. Stanowi źródło jej etosu, tożsamości i dziedzictwa narodowego oraz krajoznawstwa, turystyki i regionalizmu⁹³.

Dziedzictwo narodowe to wielkie dobro, które podlega opiece i dbałości pokoleń. Stan wiedzy o nim zawdzięczamy przekazom w postaci baśni, legend, a szczególnie prowadzonym badaniom naukowym. Zasadniczym elementem dziedzictwa narodowego jest tożsamość kulturowa. Obejmuje ona dziedzictwo w sensie spuścizny narodowej. Odpowiada na tak ważne pytania, jak: co tak naprawdę nas łączy, spaja? Co powoduje, że czujemy się jednym narodem, niepodzielną integralnością terytorialną, nierozłączną wspólnotą?

Trudno zachować tożsamość narodową bez pamięci o dziedzictwie. Zaakcentował to w tytule swej ostatniej książki nasz papież św. Jan Paweł II⁹⁴. Należy tu też język jako zasadnicza część polskiej kultury. Stanowi niezastąpione narzędzie wychowawcze. Skupia społeczeństwo wokół języka polskiego, buduje odniesienia emocjonalne. Uczymy koncentracji na tym, co ważne.

Do roli małej Ojczyzny urasta wszystko to, co stanowi sumę własnych wspomnień, oczekiwań, planów i nadziei. Jakkolwiek na co dzień dzieciom,

⁹⁰ K. Denek, *Ojczyzna*, „Ziemia” 1999, s. 11–36.

⁹¹ K. Chałas, *Moc integracyjna wybranych wartości w budowaniu struktur aksjologicznych* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 29.

⁹² K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 88–122.

⁹³ W. Theiss, *Słowo wstępne* [w:] *Mała Ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Warszawa 2001, s. 10.

⁹⁴ J. Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

młodzieży i dorosłym bliższa jest mała Ojczyzna. Nie należy przeciwstawiać jej Polsce, czyli dużej Ojczyźnie, jako duchowej całości integrującej wszystkich Polaków. Jest to zrozumiałe, skoro pamięta się, że aby uczestniczyć w życiu Ojczyzny, trzeba być zakorzenionym w ojcowiźnie, która się zaczyna od ulicy, wioski, ogarnia najbliższe miasto, powiat, województwo i Polskę, Europę i świat.

Z kolei **patriotyzm** niejednokrotnie konfrontuje się z różnego rodzaju procesami globalizacyjnymi, choćby w kontaktach jednoczącej się Europy. Coraz częściej ukazuje się jako czynnik destrukcji, skoro był wielokrotnie zawłaszczany przez ideologie i formacje polityczne, które – nie wahając się sięgać po retorykę patriotyczną – prowadziły całe narody do największych zbrodni.

Nie takiego patriotyzmu nauczyliśmy się na kolanach matek i ojców, ludzi niejednokrotnie prostych, ale mądrych i prawych. Ojczyzna to gościnny dom, w którym czujemy się najbardziej u siebie, ale przecież otwieramy drzwi także dla obcych, i jak w dobie wojennych zawirowań chronimy je nawet za cenę własnego życia. Patriotyzm bowiem jest czystą odmianą miłości, a jak każda autentyczna miłość, małżeńska czy rodzicielska, wiąże się zawsze z ofiarą.

Jak przedstawia się Ojczyzna i patriotyzm wśród innych wartości?

Czy prawdziwe są spotykane tu i ówdzie opinie o „polskości jako o nienormalności” czy „nieporozumieniu”, zanikaniu Ojczyzny jako pojęcia wspólnego obowiązku czy wręcz obrony? Podobno młodzi Polacy mówią, że nie są pokoleniem, które odda życie za Ojczyznę. Stawia ono coraz częściej pytanie „dokąd emigrować”, „gdzie uciec?” Może ma ono rację?, zwłaszcza że życie jest jedno i bardzo krótkie, i coraz bardziej niepewne. Zatem może po prostu należy korzystać z niego i tyle?

Aby uzyskać wiarygodne odpowiedzi na te wątpliwości, przeprowadzono stosowne badania wśród młodzieży szkolnej, studentów i nauczycieli. Są to grupy społeczne, które w równym stopniu potrzebują siebie i zabiegają o wpływ we wzajemnym współlistnieniu. Czy preferowane przez nich wartości znajdują się we wzajemnej opozycji, czy są do siebie przystające?

Żeby odpowiedzieć na te pytania i im podobne, posłużono się badaniami eksploratywnymi przeprowadzonymi za pomocą anonimowej ankiety. Skonstruowano ją na podstawie 276 wypracowań, które napisali uczniowie kończący: szkoły ogólnokształcące (stopnia podstawowego i licealnego), zawodowe (zasadnicze, średnie, technika) pod kierunkiem studiujących nauczycieli, którzy uczęszczali na wykłady monograficzne i z dydaktyki ogólnej, bądź przygotowujących pod moim kierunkiem prace licencjackie i magisterskie na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie; Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie; Wyższej Szkole Kupieckiej w Łodzi, Wyższej Szkole Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu na przestrzeni lat 1966–2015. W opracowaniach tych wymieniono 64 wartości. Biorący udział w sondażu pilotażowym odpo-

wiadali na pytanie: *Jakie wartości są drogowskazami w moim życiu?* Do badań właściwych wybrano z nich te, które najczęściej wymieniano w ankiecie.

Oto ich lista: bohaterstwo, Bóg, demokracja, dobro, godność, kariera, mądrość, miłość, Ojczyzna, odpowiedzialność, patriotyzm, piękno, pieniądz, praca, prawda, przyjaźń, radość, rodzina, seks, solidarność, talent, tolerancja, wiara, wiedza, władza, wolność, zadowolenie, zaradność, zdrowie, życie.

Biorący udział w badaniach mieli z wymienionego zespołu 30 wartości wybrać 15 z nich (nie odczuwanych, lecz uznawanych przez respondentów), które apelują o swą realizację i godne są urzeczywistnienia. Ponadto mieli uszeregować je według stopnia imperatywności, czyli mocy, z jaką domagają się swego urzeczywistnienia (przydzielając im rangi od 10 do 1 punktu). Wzięło w nich udział 4225 respondentów (z tego na szkoły podstawowe, gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące i technika, studentów i nauczycieli przypadło odpowiednio: 1209, 1137, 609, 592, 302, 376) z województw: wielkopolskiego, lubuskiego, zachodniopomorskiego, kujawsko-pomorskiego, dolnośląskiego i pomorskiego.

Dla łatwiejszego odczytania hierarchii uzyskanych wartości uporządkowano je według stopnia imperatywności. Wartości, które uzyskały najwyższą liczbę punktów zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów oraz studentów w ujęciu globalnym to: miłość, zdrowie, rodzina, Bóg. Jednakże w każdej z tych społeczności zajęły nieco inne miejsca. Dla nauczycieli najcenniejszą wartością jest zdrowie i rodzina. Prawdopodobnie o wysokim miejscu rodziny wśród wartości zdecydowało to, że tę grupę zawodową zdominowały kobiety (87,6%). Dla tej płci rodzina i troska o zdrowie jej członków stanowi zazwyczaj istotę życia. Ponadto nauczyciele cenią to, czego braku – być może – już w swym zawodzie doświadczyli (utrata zdrowia, rozbiecie rodziny) w myśl powiedzenia „dopiero wtedy wiesz, co posiadasz, gdy to stracisz”.

U uczniów i studentów na szczycie hierarchii znalazły się miłość i Bóg. Pierwsze, zazwyczaj bardzo silne młodzieńcze uczucia, a u starszych uczniów zastanawianie się nad wyborem partnerów życiowych wpłynęły na tak wysoką rangę miłości. Poszukiwanie logiki i sensu otaczającego świata, odkrywanie w sobie i wokół siebie wartości duchowych wyznaczyły wysokie miejsce Boga na liście preferowanych wartości. Rodzina, podobnie jak u nauczycieli, uzyskała znaczące noty. Popularność tej wartości tłumaczyć można zależnością materialną wynikającą z przedłużonego okresu kształcenia. Z drugiej strony w rodzinie realizowana jest potrzeba bezpieczeństwa, ciepła, zrozumienia, oparcia emocjonalnego. Innym ważnym źródłem wsparcia i akceptacji jest grupa rówieśników, przyjaciele. Stąd wyższa liczba wyborów przyjaźni w tej grupie respondentów niż wśród nauczycieli.

Odpowiedzialność, praca, zaradność przyniosły spodziewane wyższe wyniki u nauczycieli. Złożyło się na to doświadczenie życiowe oraz realizacja codziennych obowiązków zawodowych. Mądrość i wiedza w tej grupie uży-

skwały też wyższą liczbę głosów. Te wartości nauczyciele łączą z koniecznością rzetelnego wypełniania swoich powinności oraz ich przydatnością w codziennym życiu.

Ojczyzna i patriotyzm zdecydowanie wyższy procent wyborów miały u uczniów i studentów. Jest to z pewnością zasługa samych nauczycieli, którzy umiejętnie łączą treści dydaktyczno-wychowawcze swoich przedmiotów z programem szkolnego i akademickiego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Szkoda jednak, że sami tak małe znaczenie przywiązują do tej wartości.

Zastanawiające jest także, iż piękno, talent i prawda są bardziej cenione przez młodzież szkolną i studencką niż nauczycieli. Mniejsze uwrażliwienie nauczycieli na te wartości jest tym dziwniejsze, że to właśnie oni winni wpajając swoim wychowankom dążenie do odczuwania piękna, poszukiwania prawdy i dążenie do rozwoju ich osobowości. Okazało się także, że tolerancja wśród nauczycieli znalazła większe uznanie. Wynika to między innymi z otwartej postawy wobec drugiego człowieka. Podyktowana jest ona większą dostępnością wiedzy z zakresu nauk humanistycznych i społecznych wśród nauczycieli.

Solidarność, bohaterstwo i demokracja nie znalazły uznania w oczach respondentów z obu grup i zajmowały jedne z ostatnich miejsc w rankingu wartości. Bliższa analiza punktacji pozwala zauważyć różnice. Bohaterstwo uzyskało wyższy wskaźnik popularności u uczniów i studentów. Czyżby osłabł blask bohaterów z ostatniej wojny i naszej najnowszej historii? Wpływ postaci z filmów i współczesnej literatury jest żywszy, ale widać, że pojęcie bohaterstwa trudno jest w dzisiejszych czasach zinterpretować. Demokracja uzyskała zbliżony wynik. Przyznanie jej tak małej liczby punktów wynika z tego, że obecnie żyjemy w wolnym, niepodległym kraju. Być może jeszcze dwadzieścia lat temu wyniki wyglądałyby inaczej. Znakiem czasów jest znacznie wyższy u uczniów wybór takich wartości, jak kariera i władza. Wskaźnik procentowy nie jest wysoki, ale różnica w obu grupach jest istotna statystycznie. To nowy model życia, napływający z Zachodu, wyciska swe piętno również na wyborze takich wzorców.

Znaczącym czynnikiem, który różnicuje wartości, jest płeć. Przykładowo interesująca nas tu Ojczyzna zajęła 14 pozycję wśród uczennic i studentek. Uczniowie i studenci wymienili ją o 5 pozycji wyżej, natomiast nauczycielki i nauczyciele dali jej 21 i 17 miejsce.

W badanych grupach wyższe preferencje w zakresie wartości rodzinnych miały dziewczęta. Wynika to z faktu, że w okresie adolescencji dziewczęta intensywniej dojrzewają emocjonalnie, uczuciowo i społecznie niż chłopcy i tym samym wcześniej i bardziej rzeczowo określają własne cele życiowe, edukacyjne, zawodowe i rodzinne.

Wśród dziewcząt, studentek i nauczycielek zauważa się zbieżność wybieranych wartości. Poczesne miejsce zajęły miłość, rodzina, Bóg, zdrowie. Chłopcy, studenci i nauczyciele wybierali relatywnie zbliżone wartości, choć

najwyższe miejsca w tej hierarchii uzyskały stosunkowo niższy procent. Miłość u chłopców, studentów i nauczycieli znalazła się dopiero na 10 pozycji. Uczennice, studentki i nauczycielki wyżej umieściły prawdę i przyjaźń. Z kolei uczniowie, studenci i nauczyciele zdecydowanie więcej głosów przyznali takim wartościom, jak: kariera, władza, pieniądze i talent. Jest to prawdopodobnie rezultat przygotowywania się przez nich do pełnienia tradycyjnych ról w rodzinie i społeczeństwie. Ta grupa badanych częściej wybierała patriotyzm, Ojczyznę, bohaterstwo. Tłumaczyć to można ich przygotowywaniem do obronności kraju, a także istnieniem większej liczby pozytywnych wzorców w tym zakresie. Uznania nie zyskało piękno. Znalazło się ono u uczniów, studentów i nauczycieli na ostatnim miejscu. Obie grupy badane zgodnie przyznały solidarności najmniejszą liczbę punktów. Dziewcząt, studentek i nauczycielek nie zainteresowała władza, solidarność i bohaterstwo. Wartości te w ich wyborach uplasowały się na ostatnich miejscach.

Jakie wartości preferują respondenci w zależności od wieku? Dla uczniów do piętnastoletniego roku życia najważniejszą wartością jest rodzina. Wysokie noty uzyskały również: Bóg (8,4%), życie (7,94%), miłość (7,90%), zdrowie (7,88%). Starsi uczniowie w przedziale wiekowym od 16 do 20 lat zdecydowanie najwyżej usytuowali miłość (8,40%), następne miejsca przyznali: Bogu (7,61%), rodzinie (6,44%) oraz zdrowiu (6,29%). Porównując te dwie grupy wiekowe, widoczne jest, że dla pierwszej z nich istotniejsza jest przyjaźń, bohaterstwo, życie, wiedza, wiara i kariera. Demokracja w tej grupie wiekowej znalazła się na przedostatnim miejscu (0,30%). Uczniowie w wieku od 16 do 20 lat wyżej cenili tę wartość i przyznali jej 1,66%. Z kolei u uczniów szkół średnich (licea ogólnokształcące i technika) jedną z najniżej punktowanych wartości było bohaterstwo i talent (0,88%). U piętnastolatków w hierarchii znalazły się one wyżej i wyniosły odpowiednio 1,1% i 1,64%. Wyższą moc nadali prawdzie, pracy, wolności i seksowi. Respondenci w wieku od 21 do 25 lat najbardziej cenią: zdrowie, życie, rodzinę i miłość. Wyżej niż poprzednie grupy umieścili mądrość, wiedzę, odpowiedzialność i godność. Najniżej usytuowali bohaterstwo. Reasumując, można powiedzieć, że te trzy grupy wiekowe równie wysoko cenią zdrowie, rodzinę, życie, Boga i miłość. W zależności od wieku miejsca tych wartości nieznacznie przemieszczają się, tworzą jednak grupę preferowanych wartości.

Wśród nauczycieli zaobserwowano podobną zbieżność. Dotyczy to szczególnie zdrowia i rodziny, które zajmują naprzemiennie dwa pierwsze miejsca w rankingu. Najstarsze pokolenie nauczycieli wyżej ceni wiedzę, pracę i Ojczyznę. Wobec tej ostatniej wartości różnica w punktacji w porównaniu z najmłodszymi nauczycielami jest dosyć znaczna (0,79% i 3,33%). Podobne rozróżnienie dotyczy patriotyzmu (0,86% i 2,30%). Najmniejsze znaczenie wśród najstarszych z badanych mają pieniądze, seks i kariera. Władza u żadnej z osób tej społeczności nie znalazła uznania. Młodzi nauczyciele wyższą liczbę punktów przyznali takim war-

tościom, jak: kariera, miłość, przyjaźń i seks. Najmniej w porównaniu z ich starszymi kolegami zwracali uwagę na solidarność i demokrację.

Przedstawione rezultaty badań wskazują, że uczeń, student i nauczyciel to pojęcia umowne. W procesie kształcenia i wychowania osoby te stanowią dla siebie źródło rozwoju i inspiracji. Młodość uniesiona skrzydłem miłości i przyjaźni głosi pochwałę wolności, natomiast wiek dojrzały składa hołd zdrowiu i życiu, grzejąc się przy blasku rodzinnego ogniska. Uczniowie i studenci cenią Ojczyznę w stopniu dalece wyższym niż czynią to nauczyciele. Ale kto nauczył młodych takiej postawy? Kto ślubował „kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny?” Zastanawiający pozostaje jednak fakt, dlaczego nauczyciele nie urzeczywistniają z mocą uczniów tej wartości w swym życiu? Umiłowanie Ojczyzny jest postawą służbową? Uczniowie i studenci czerpią od nauczycieli poczucie odpowiedzialności, godności, uznanie dla wiedzy i mądrości, natomiast nauczyciele uczą się od swych młodszych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego szacunku dla przyjaźni, prawdy i dobra.

Najjaskrawsze różnice wystąpiły podczas analizy wyników badań z uwzględnieniem płci ich uczestników. Pojawiła się więc kolejna opozycja: uczennica – uczeń, studentka – student, kobieta – mężczyzna. Niestety, silne zfeminizowanie zawodu nauczycielskiego nie pozwala w pełni wykorzystać tego zjawiska w szkole. Proces modelowania zostaje sztucznie oparty na spostrzeżeniach czerpanych z małych i dużych ekranów, rzadziej z literatury. Najtęskniej piosenka *Gdzie ci mężczyźni* zabrzmiała by w murach szkoły.

Poszukiwania badawcze nad wartościami zwracają uwagę na to, że nadszedł kres powszechnie krążących stereotypów: „polska wieś to patriotyzm i bogobożność”, „młodzi myślą tylko o przyszłości”, bohaterstwo jest powszechnie doceniane” lub „jesteśmy tolerancyjni”⁹⁵.

Praca nad zagadnieniem wartości preferowanych przez uczniów, studentów i nauczycieli dostarczyła cennych chwil do refleksji wszystkim jej uczestnikom (badającym i badanym). Wprowadziła w zadumę respondentów, badaczom natomiast dała radość płynącą z poznania prawdy⁹⁶.

Wartości poznawcze

Wartości poznawcze mają dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie⁹⁷. Zalicza się do nich: odkrywczość, prawdziwość, twórczość⁹⁸. Należą tu także:

⁹⁵ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.

⁹⁶ M. Fertsch, M. Pawłowska, *Wartości preferowane przez uczniów, studentów i nauczycieli* [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzeńskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1999.

⁹⁷ S. Palka, *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej* [w:] *Pedagogika ogólna...*

⁹⁸ T. Giza, *Twórczość jako wartość w edukacji* [w:] *Pedagogika ogólna...*

podmiotowość uczestników edukacji, wolność⁹⁹, odpowiedzialność¹⁰⁰, autentyzm, spotkanie, dialog¹⁰¹, zaangażowanie, altruizm¹⁰², wizja, wola, odwaga, nadzieja, szacunek¹⁰³.

Zdaniem S.J. Spanbauera naczelną wartością edukacji jest jasna, klarowna i uporządkowana wiedza. „Ona zmieniając człowieka, ustawia go w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień, niechwilowych i ponadto widzianych przez pryzmat osobniczych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością. O tym, jak ważną odgrywa rolę, jednostka dowiaduje się najczęściej wtedy, gdy podejmowanie decyzji uwarunkowane jest jej posiadaniem”¹⁰⁴.

U podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. Prawda jest zawsze czymś, jest odbłaskiem rzeczywistości. Jak wiadomo, edukacja ma przybliżyć do prawdy. Zdobywanie wiedzy nie zawsze to czyni. Dzieje się tak wtedy, gdy chodzi o wiedzę o tym, co kochamy, a kochamy to, co istnieje, o czym myślimy, przez to może być okazją do znalezienia prawdy lub błędu.

Edukacja i nauki o niej przyznają prawdzie prym w strukturze wartości¹⁰⁵. Zakłada się, że świadomość prawdy implikuje aktywność ucznia skierowaną na jej poszukiwanie i urzeczywistnianie. Tymczasem „pisanie i mówienie prawdy staje się w Polsce zajęciem niebezpiecznym”¹⁰⁶. W praktyce dostrzega się wyraźny rozdział między wiedzą, deklaracjami i czynami w poszukiwaniu i tworzeniu prawdy. Dlatego wychowanie do prawdy i w niej stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji i nauk o niej. Prawda sama w sobie jest zarówno celem, jak i istotą poznania. Nic dziwnego, że jest ona w centrum uwagi teorii i praktyki edukacji.

Filozofowie lubią zastępować kategorię prawdy różnymi odmianami pragmatyzmu. W niczym to jednak nie zmienia faktu, że największy z nich uprawiając filozofię, dążą do (poszukują) prawdy czy tylko zbliżenia się do niej. Chcą po prostu poznać to, co jest. Przeciwnością prawdy jest jej brak. Kłam-

⁹⁹ T. Gadacz, *Wychowanie do wolności* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

¹⁰⁰ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku...*

¹⁰¹ J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie*, „Znak” 1991, nr 9; tegoż, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.

¹⁰² M. Sobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.

¹⁰³ K. Ablewicz, *Szacunek – zapoznany warunek kultury pedagogicznej* [w:] *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991.

¹⁰⁴ J. Spanbauer, *First in Education... Why not?*, New York 1987.

¹⁰⁵ W. Furmanek, *Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4(87), s. 202; W. Furmanek, *Wychowanie w świetle wyzwań cywilizacji technicznej aktualnym problemem pedagogiki* [w:] *Badanie – Dojrzwanie – Rozwój*, red. F. Szłosek, Warszawa–Radom 2008, s. 68–79.

¹⁰⁶ M. Cieślak, *Niebezpieczne tematy*, „Plus Minus” 2014, nr 40, s. 2–3 (dodatek „Rzeczpospolita” 2014, nr 231).

stwo to coś więcej. To świadomy wybór zła. Niestety, zadomowiło się ono w wolnorynkowej demokracji. Stało się zasadą funkcjonowania polityki, biznesu, środków masowego przekazu. Nie omija też edukacji¹⁰⁷. Wartości poznawcze kierują samodzielnym, niezależnym myśleniem w polemikach i badaniach. Są one niczym gwiazdy przewodnie nauki. Tworzą etos nauki.

R.K. Merton wyróżnia następujące normy etosu nauki: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm¹⁰⁸.

Tabela 1. Właściwości wartości poznawczych i ich interpretacja

Aspekty wartości poznawczych	Interpretacja
Niezależność myślenia	„nieuczonego o chmury”, odpornego na nowinki i pokusy politycznych stronnictw, nieufnego wobec nacisków otoczenia, które sądzi tak, „jak myśli”;
Jasność myśli	będąca przeciwieństwem chaosu; w warstwie słownej – bełkotu, także nieświadomości istnienia właściwej wiedzy; braku rozumienia znaczenia jakiegoś terminu czy symbolu; niekiedy stanowi pułapkę schematów lub zbyt „grubych” kategorii, które czynią niewidocznymi nikłe, lecz znaczące różnice;
Ogólność	jako prawidłowe uogólnienie zjawisk powtarzalnych zabezpiecza przed retorycznymi „trickami”, wyraża potrzebę „porządnego myślenia” i obiecuje owocność dedukcji;
Owocność poznania	jest odwrotnością jałowości; zawiera załączki nowych odkryć i zwiększa moc predyktywną uzyskiwanej wiedzy;
Twórczość i nowość	stanowią o randze osiągnięć uczonego, budują świat wiedzy naukowej i dokonują rewolucji w tym świecie;
Docieklność	jest zaprzeczeniem powierzchowności; nie zadowala się infantylnymi wyjaśnieniami, jak w historyjce o Jasiu, który sam wymyślił pytanie: „dlaczego drzewa nie chodzą?” i sam znalazł na nie odpowiedź: „bo lasy by się porozchodziły”;
Analogia	ma wartość głównie heurystyczną.

Źródło: J. Kubin, *Kultura intelektualna* [w:] *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006, s. 146.

Uniwersalizm przypisuje twierdzeniom nauki powszechną ważność, komunizm oznacza, że prawa i twierdzenia nauki są własnością wspólną, bezinteresowność jest normą podtrzymywaną przez odpowiedzialność wobec wspólnoty uczonych. Zorganizowany sceptycyzm stanowi normę nakazującą sprawdzanie. Czy nowe? Czy jest wystarczająco uzasadnione? Czy rozumowanie prowadzące do odkrycia jest spójne, nie zawiera błędów i nie pomija istotnych faktów?

J. Kubin poszerzył normy etosu o listę wartości poznawczych. Charakteryzują się one wieloma właściwościami. Najważniejsze z nich ukazano w tabeli 1.

¹⁰⁷ W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.

¹⁰⁸ R.K. Merton, *Teoria i demokratyczny ład społeczny* [w:] tegoż, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982.

W edukacji i naukach o niej odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie.

Taksonomia wartości

Z wielu propozycji systematyzacji wartości na szczególną uwagę zasługuje ich najbardziej dojrzała klasyfikacja dokonana przez jednego z najwybitniejszych filozofów XX wieku, twórcę fenomenologii Maxa Schelera. Jako podstawę podziału i porządku wartości uznał ich nosiciela.

Grupuje poszczególne rodzaje wartości w strukturę w układzie rzeczowym. Nadaje im porządek hierarchiczny, zgodnie z ich ważnością wobec porządku kultury. Tworzą one postać ustawionych piętrowo modalności. Każda z nich ma wartości pozytywne i antywartości. Można je przedstawić w postaci drabiny modalności. Kształtują ją kryteria rzeczowe. Poszczególne modalności przedziela pionowa oś podziału na wartości pozytywne i negatywne (zob. tabela 2).

Tabela 2. Modalności

Wartości	Kryteria
+ Święte	– Sacrum/profanum
+ Duchowne lub kulturowe	– Słuszne/niesłuszne
+ Witalne	– Życiodajne/śmiercionośne
+ Utylitarne	– Pożyteczne/szkodliwe
+ Hedonistyczne	– Przyjemne/nieprzyjemne

Przedstawioną hierarchię wartości traktuje się jako nienaruszalną i nieodwracalną. Podkreśla się w ten sposób prymat wartości świętych nad pozostałymi modalnościami oraz supremację wartości duchowych wobec witalnych, praktycznych i hedonistycznych.

Łatwo zauważyć, że „ogół wartości rozpada się na cztery kręgi modalności: modalność przyjemności i nieprzyjemności wraz z przynależnymi do niej wartościami konsekwentnymi, technicznymi i symbolicznymi, do których zalicza się też użytek i szkodliwość; modalność szlachetności i pospolitości, której przynależnymi wartościami konsekwentnymi jest wartość dobrobytu i jej przeciwieństwo i które dadzą się objąć pojęciem wartości witalnych; modalność wartości duchowych (poznania, piękna, porządku prawnego); wreszcie modalność świętości, w której jednoczą się wartości religijne. Również te wartości przedstawiają sobą hierarchiczny porządek”¹⁰⁹.

¹⁰⁹ H. Buczyńska-Garewicz, *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*, Wrocław 1975, s. 239.

Przypatrzmy się im bliżej. Pozytywną wartością hedonistyczną jest przyjemność, a negatywną – nieprzyjemność. Pierwsza z nich występuje tylko w sferze zmysłów. Wartości przyjemności (rozkosz), jak również nieprzyjemności (zmysłowa przykreść) są wartościami pierwotnymi. Korespondują z nimi wartości pochodne. Dotyczą one wszystkiego, co jest pożyteczne i służy przyjemności. Są to wartości cywilizacji i luksusu.

Wartości witalne (życiowe), podobnie jak wartości hedonistyczne, doznajemy w intencjonalnym odczuciu. Wartościami pochodnymi ich jest wszystko to, co odnosi się do powodzenia i pomyślności.

Wśród wartości duchowych wyróżnia się wartości: *estetyczne* (odnoszące się do tego, co piękne i brzydkie), *stanowiące podstawę obiektywnego porządku prawnego* (tego, co słuszne i niesłuszne), *poznawanie prawdy*, a nie sama prawda. Pochodnymi od nich są *wartości kulturowe*. Interesująca nas postać wartości może także wyrażać się w postaci uczuć (duchowej radości czy smutku). Wysublimowaną odpowiedź na te wartości są stany akceptacji, aprobaty, dezaprobaty wobec czegoś, poważania lub lekceważenia, upodobania lub jego braku.

Nosicielem wartości jest wszystko to, co może stanowić podmiot wartościowania. Ze względu na różnorodność nosicieli wartości podlegają one zróżnicowaniu. M. Scheler wyodrębnił wartości odnoszące się do osoby i rzeczy. Do pierwszych z nich zliczył wartości samej osoby oraz cnoty, natomiast w skład wartości rzeczowych wchodziły wartości: materialne, przyjemnościowe, użyteczne, witalne i duchowe. Fuzja wartości osoby i rzeczy tworzy wartości mieszane (kulturowe). M. Scheler wprowadził także podział na wartości: własne i cudze; indywidualne i kolektywne; pierwotne i pochodne (konsekwentne). Wskazał też na istnienie wartości zmysłowych i duchowych. Te ostatnie podzielił na teoretyczne i osobowe. Wymienił także wartości indywidualne, społeczne i estetyczne. Kierując się treściami tej kategorii badawczej, wyszczególnił wartości: hedonistyczne, witalne, duchowe i religijne. Są one względem siebie autonomiczne¹¹⁰.

Wartości patriotyczne

Jakkolwiek Max Scheler w swej partyturze modalności wartości nie zawarł odniesienia do Ojczyzny oraz imperatywu patriotyzmu, to jednak skonstruował taką w niej siatkę współrzędnych, że obie wartości znajdują w niej swoje należne im miejsce. Wpisują się one także w znaną triadę: Bóg – Honor – Ojczyzna. Przypomina, że Bóg jest najwyższą wartością.

Warto przypomnieć, że honor, szczególnie oficerski, oraz godność narodowa i obywatelska należą do wartości duchowych i moralnych. Honor stanowi niezwykle ważną, znaną z tradycji cnotę rycerską. Jest istotnym składnikiem szere-

¹¹⁰ M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1997; tenże, *Dobra a wartości* [w:] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.

gu innych cnót z tego zakresu, zwłaszcza męstwa, godności, wierności, odwagi, dzielności, ofiarności, poświęcenia i bezgranicznej służby Ojczyźnie. Wartości patriotyczne z powodzeniem kwalifikują się w systematyce M. Schelera do modalności drugiego poziomu, czyli wartości moralnych.

Najbardziej złożoną wartością w tej triadzie jest Ojczyzna. Mam nadzieję, że znalazło to swoje odzwierciedlenie w tym tekście.

Istotnym elementem interesujących nas tu wartości jest rodzina, zwłaszcza gdy rozpatruje się ją z pozycji jej roli w społeczeństwie¹¹¹ oraz jako wyraz troski patriotycznej i obywatelskiej. Wówczas rodzina urasta w pełni do wartości patriotycznych. Wyraża się to najlepiej, gdy Ojczyznę traktuje się jako „rodzinę rodzin”¹¹².

Rola wartości w edukacji

Ludzkość od zarania swych dziejów interesowała odpowiedź na pytania: co jest naprawdę ważne? Co jest najważniejsze? Sokrates głosił, że cnota dla Greka jest dobrem bezwzględny i związana jest z pożytkiem oraz szczęściem. Sama w sobie jest wiedzą, której można się nauczyć. Według Platona cztery cnoty podstawowe rządzą działaniem trzech części duszy. Mądrość, męstwo, umiarkowanie (panowanie nad sobą), sprawiedliwość rządzą odpowiednio częścią: rozumną, impulsywną, pożądliwą. Ostatnia utrzymuje ład wśród wszystkich części duszy.

„Wartości nie funkcjonują w sposób oderwany, pojedynczy, lecz w świadomości ludzi tworzą określone układy, co prowadzi do tworzenia się systemu wartości. Dlatego tak ważne jest zapoznanie się z wartościami priorytetowymi wybieranymi przez współczesną młodzież”¹¹³. Pozwala ono poznać stan świadomości młodzieży, co ułatwi skuteczną z nią pracę¹¹⁴.

Pociągają one dzieci, uczniów i dorosłych ku sobie. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane. Te procesy wzajemnie się uzupełniają. Tworzą złożony proces wartościowania zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych. Proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego wolności.

¹¹¹ Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny. Rodzina jako wartość w percepcji pokolenia młodzieży, rodziców i seniorów*, Rzeszów 2011.

¹¹² A. Tyszka, *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014, s. 37.

¹¹³ M. Pietrzak, *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*, „Nasza Szkoła” 2007, nr 1, s. 37.

¹¹⁴ A. Karpińska, *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi” inspirowane refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata* [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań 2003.

Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do odpowiedzialnej wolności pozostaje wciąż zaniedbaną w programach kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli propozycją pedagogiki personalistycznej¹¹⁵. Nie można pominąć faktu, że uczeń tworzy sobie dzięki doświadczeniu hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości¹¹⁶.

Z przeprowadzonych w latach 1980–2015 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu badań nad wartościami wynika, że mają one nader często znikomy wpływ na zachowania uczniów i studentów. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, zatracają swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie mogą być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu.

Rola wartości w życiu młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia jej edukacją aksjologiczną. Wyraża ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, a zarazem syntezę wyników całożyciowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości.

Relacje między wartościami

Czy poszczególne wartości są równorzędne? W jaki sposób jedne warunkują drugie? Czy i jakie między nimi zachodzą zależności? Jaki przybierają kształt w świadomości człowieka? Trudno o jednoznaczną odpowiedź na te i im podobne pytania. Świat, który „jest światem wartości, stanowi równocześnie świat hierarchicznie uporządkowany”¹¹⁷. Równocześnie J. Tischner podkreśla, że doświadczenie dobra, prawdy i piękna ma charakter dramatyczny, ponieważ „dobre walczy ze złem, natomiast prawda z kłamstwem, a piękno z brzydotą, a jednocześnie wartości te toczą wzajemny spór o miejsce w hierarchii i pierwszeństwo w rywalizacji”. Dokonując wyborów wartości, zastanawiamy się, które z nich „są niższe, a które wyższe, które pierwsze, a które wtórne”¹¹⁸.

¹¹⁵ C. Bartnik, *Personalizm [w:] Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1997.

¹¹⁶ J. Grzesiak, *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010.

¹¹⁷ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005, s. 111 i 483.

¹¹⁸ J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004, s. 21–22.

Aksjolodzy przywiązują dużą rolę do relacji między wartościami, czyli określania ich hierarchii. R. Ingarden napisał: „o wartościach nie można sensownie mówić, nie godząc się, że do ich istoty należy, iż jedne są «wyższe», a inne «niższe», w następstwie zaś tego, że jedne są bardziej godne tego, żeby je realizować, a inne mniej”¹¹⁹.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej do wartości istotne jest to, żeby nie tylko wskazać uczniom poszczególne wartości w układzie hierarchicznym, ale też pozwolić im doświadczać każdą z nich. Aktywność budowana na wartościach wyższych z pominięciem doświadczeń na wartościach niższych „nie jest niczym innym niż bańką mydlaną [...] Człowiek umiejący czerpać z życia przyjemność, doceniający wagę zdrowia i siły życiowej potrafi wieść życie nie tylko ujmowane w sposób biologiczny (jako zespół procesów życiowych)”, ale i w pełnym wymiarze duchowym. Doceniając piękno, porządek świata i prawdę, realizując ideał życia według wartości¹²⁰.

M. Scheler podkreśla, że warunkiem życia szczęśliwego jest miłość ufundowana na wartościach. Nie można jednak osiągnąć pełni egzystencji, jeżeli odwraca się hierarchiczny porządek wartości. Grozi to wypaczeniem osobowości oraz stopniową zaturacją człowieczeństwa. Z kolei przypisywanie wyższej rangi wartościom niższym wiedzie do moralnego zatrucia – resentymentu¹²¹. O wskazaniach tych nie można zapominać kształcąc i wychowując młode pokolenia Polaków do wartości. Autor ten dużą wagę w tym procesie przywiązuje do dobra. Trafnie zauważa, że jeżeli się nie zna dobra, to nie można go czynić¹²². Zachęca do motywowania dzieci i młodzieży do samorozwoju ku dobru i gotowości świadczenia go innym.

N. Hartmann zauważa, że rozpatrując relacje wartości, trzeba poza ich wysokościami uwzględniać też moce. Pierwsza z relacji porządkujących ujawnia się poprzez pozytywną emocjonalną odpowiedź na jej realizację (aprobata, podziw), a następna manifestuje się w negatywnej reakcji (dezaprobata, pogarda). Moc wartości jest przeciwstawna do jej wysokości. Porównując heroizm i uczciwość, stwierdzamy, że pierwszej z tych wartości towarzyszy uczucie podziwu, a drugiej – aprobaty. Zatem pierwsza wartość sytuuje się niżej. Nieuczciwość wywołuje potępienie, które nie towarzyszy brakowi heroizmu. Moc uczciwości jest większa, heroizmu – słabsza. Wartości mocne są jednak fundamentalne, bo umożliwiają realizację wartości wyższych¹²³.

¹¹⁹ R. Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach* [w:] tegoż, *Studia z etyki*, t. 3, Warszawa 1970.

¹²⁰ M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 41.

¹²¹ M. Scheler, *Miłość i poznanie*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2000, nr 2; tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987; tenże, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1997.

¹²² M. Scheler, *Dobra a wartości* [w:] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.

¹²³ W. Galewicz, *N. Hartmann*, Warszawa 1987; N. Hartmann, *Aktualny stan zagadnienia wartości* [w:] *Z fenomenologii wartości*, red. W. Galewicz, Kraków 1988.

Ten kierunek dyskusji N. Hartmanna koresponduje z rozważaniami Karola Wojtyły, zdaniem którego poznawanie prawdy uzależnione jest od wartości materialnych. Zauważa, że „wartości duchowe, jakkolwiek obiektywnie wyższe, są poniekąd słabsze od wartości materialnych, niższych obiektywnie. Człowiek mocniej, bardziej bezpośrednio odczuwa to, co materialne, to co podpada pod zmysły i przynosi zadowolenie. Tym się właśnie tłumaczy siła wartości materialnych w człowieku jako podmiocie hierarchii wartości – ich siła subiektywna. Wartości duchowe nie mają takiej siły bezpośredniej, nie zdobywają człowieka z taką łatwością i nie przyciągają z taką mocą. Dlatego też w konflikcie z wartościami materialnymi, zmysłowymi często ponoszą klęskę. Klęska taka to klęska człowieka”¹²⁴.

Działanie harmonijnie powiązane z hierarchią wartości jest etycznie dobre. N. Hartmann i J. Tischner przestrzegają przed ograniczeniami moralności. Mają one miejsce w przypadku jednostronnego ukierunkowania aktywności na realizację wartości najmocniejszych, a tym samym najniższych, lub odwrotnie – dbając wyłącznie o wartości wyższe, obiektywnie słabsze. Błąd ten J. Tischner określa „ciasnotą moralną”¹²⁵. Jest nią zarówno dążenie do dostatniego życia wśród zbytku i luksusu, jak i poświęcenie się jedynie literaturze czy sztuce.

N. Hartmann tę jednostronność nazywa „ubogą moralnością”. Przestrzega przed skupianiem się wyłącznie na najmocniejszych wartościach dlatego, że są na wyższych poziomach¹²⁶.

Ojczyzna włącznie z kształtowaniem postaw patriotycznych miała w edukacji na wszystkich jej poziomach charakter procesualny, a nie sporadyczny¹²⁷. Równie istotna jest świadomość, że proces ten trzeba rozpocząć jak najwcześniej, na łonie rodziny, kiedy w umyśle dzieci powstają podstawy hierarchii wartości, a potem umiejętnie go kontynuować na kolejnych etapach edukacji lekcyjnej, pozalekcyjnej, pozaszkolnej i uczelnianej, nie zaniedbując żadnego z nich.

Ukąszenie postmodernizmu

W edukacji i naukach o niej wciąż widać ukąszenie postmodernizmu. Był on próbą ucieczki od rzeczywistości. Ta w końcu nas też dopadła. Postmodernizm ma wśród społeczności akademickiej Polski swych zwolenników. Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy, mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Postmodernistyczna interpretacja wyników

¹²⁴ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.

¹²⁵ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1981.

¹²⁶ W. Galewicz, *N. Hartmann...*

¹²⁷ K. Ickiewicz, *Ojczyzna, naród i patriotyzm w nauczaniu Jana Pawła II*, „Kociewski Magazyn Regionalny” 2008, nr 1.

badania może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia, a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Edukacja i nauki o niej na Zachodzie Europy i w USA powoli wychodzą z postmodernizmu. Znow możemy dążyć ku sensom i wartościom¹²⁸. Oznacza to, że nie możemy już uciec w edukacji od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines.

Jednym z najważniejszych zadań unowocześnienia studiów kształcących nauczycieli jest konieczność przywrócenia w edukacji wartości i nadania im właściwego sensu¹²⁹. Będzie to odpowiedzią na relatywistyczny chaos i niepewność kreowaną przez postmodernizm, w którym jedna wersja prawdy jest równie dobra jak sąsiednia. Ukazują one prawdę o nim samym.

Państwo na straży systemu wartości

Wartości tworzą fundament społeczny. Tymczasem, jak zauważa znana socjolog Jadwiga Staniszkis: „W Polsce rozpoczęto proces demontażu społecznego. Rozciąga się definicję rodziny, podważa zasadę, że godność ludzka jest niezbywalna. A to może doprowadzić do zniszczenia społeczeństwa [...]. Jedyną obroną przed takim rozwojem sytuacji jest Kościół katolicki, który broni niezbywalnej godności jednostki ludzkiej”¹³⁰. Natomiast demontaż społeczny jest rezultatem swoistej rewolucji społecznej, która stanowi bardzo poważne „zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa”¹³¹. Wyraża się on w relatywizmie wartości: osobowych, wspólnotowych i narodowych. W. Furmanek w sposób przekonujący i niezwykle analityczny zagrożenia te analizuje w kategorii dylematów kulturowych, rozwojowych i etycznych, rozpatrywanych w różnych fazach rewolucji aksjologicznej. Niestety, dotyka ono w najostrejszy sposób dzieci, młodzież szkolną i studencką, a odpowiedzialne za politykę związaną z kulturą i dziedzictwem narodowym, oświatą, nauką i szkolnictwem wyższym resorty nie tylko nie przeciwstawiają się rewolucji aksjologicznej, lecz ją przyspieszają¹³².

Proces stałego podwyższania jakości oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego wiąże z przywróceniem w tych dziedzinach aktywności ludzkiej systemu warto-

¹²⁸ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.

¹²⁹ K. Denek, *Cele edukacji szkolnej*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2–3; tenże, *O nową aksjologię i teleologię w dydaktyce ogólnej* [w:] *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991; tenże, *Przywrócić edukacji sens wartości*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2.

¹³⁰ J. Staniszkis, *Trwa cicha rewolucja*, „Plus Minus” 2014, nr 42, s. 34–35.

¹³¹ W. Furmanek, *Rewolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 40–62.

¹³² Tamże, s. 45–62.

ści i nadania im sensu zgodnego z ich rolą w edukacji narodowej na wszystkich jej poziomach¹³³.

Jak uczy B. Schulz: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym”¹³⁴. Czy istnieje dla nauk o edukacji i praktyki szkolnej coś bardziej racjonalnego niż poszukiwanie sensu życia ludzkiego? Wyraża go świat wartości. Są one podstawą tożsamości, podmiotowości, fundamentem zdrowia psychicznego i autokreacji uczestników procesu kształcenia¹³⁵.

Wartości to jeden z głównych problemów edukacji i nauk o niej. Przykładowo występują tu jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli/pracowników naukowo-dydaktycznych oraz uczniów i studentów. Podczas kształcenia i wychowania odwołujemy się do wartości, które młodzież szkolna i studencka może zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw.

Jako wieloletni nauczyciel i pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wierzę, że nad realizacją tego zadania będzie czuwało państwo, zwłaszcza Ministerstwo Edukacji Narodowej, Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Obrony Narodowej, Spraw Wewnętrznych, Spraw Zagranicznych, Sportu i Turystyki. Liczę, że zdecydowanie opowie się ono po stronie przestrzegania wymogów systemu wartości w życiu państwowym, publicznym, mediach, samorządzie, sądownictwie, biznesie, przedsiębiorczości, oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym, sporcie, turystyce oraz Wojsku Polskim.

Chodzi o to, żeby „państwo przyjęło na siebie rolę przywództwa narodowe- go w staraniach o dobro wspólne, pożytek publiczny, [...] żeby stanęło w obro- nie ładu społecznego ufundowanego na wartościach, a z równą siłą przeciwsta- wiało się panoszeniu antywartości”. Nie będzie to zadanie łatwe w realizacji, ponieważ „ład wartości w życiu państwowym i publicznym, a także w osobistym i międzyludzkim został drastycznie i głęboko naruszony”¹³⁶.

Problematyka systemu wartości zasługuje na to, żeby stała się przedmio- tem nauki i studiów w edukacji i naukach o niej. Nie można zapominać o tym, że społeczeństwo odrzucając i niszcząc wartości lub wybierając świadomie anomie, popada w tragiczność. Unicestwia w sobie to, co w niej dobre. Życie, w którym zabrakło miejsca na wartości, zamienia się w pustą egzystencję.

¹³³ K. Denek, *Nadać wartościom i celom znaczący impuls w edukacji*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 1.

¹³⁴ B. Schulz, *Motywacja rzeczywistości* [w:] *Proza*, red. B. Schulz, Kraków 1973.

¹³⁵ K. Denek, *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowa- nia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4–5; A.H. Masłow, *Motywacja i osobowość*, War- szawa 1990.

¹³⁶ A. Tyszką, *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014, s. 40–41.

Ogranicza się do biologicznych procesów pozbawionych głębi humanistycznej. Znajomość wartości, poparta ich internalizacją, pozwala znaleźć właściwą drogę szczęśliwego, godnego życia i nadaje mu sensu w dobrych relacjach z samym sobą i otoczeniem.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Szacunek – zapoznany warunek kultury pedagogicznej* [w:] *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991.
- Adamski F., *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.
- Barth G., *Hermeneutyka osoby*, Lublin 2013.
- Bartnik C., *Personalizm* [w:] *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1997.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Buczyńska-Garewicz H., *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*, Wrocław 1975.
- Cackowski Z., *Prawda a posłuszeństwo*, Warszawa–Lublin 1994.
- Chałas K., *Moc integracyjna wybranych wartości w budowaniu struktur aksjologicznych* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.
- Cichoń W., *Wartości – człowiek – wychowanie*, Kraków 1996.
- Cieślik M., *Niebezpieczne tematy*, „Plus Minus” 2014, nr 40 (dodatek „Rzeczpospolita” 2014, nr 231).
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, 2000.
- Denek K., *Cele edukacji szkolnej*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990 nr 2–3.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Denek K., *Nadać wartościom i celom znaczący impuls w edukacji*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 1.
- Denek K., *Ojczyzna*, „Ziemia” 1999.
- Denek K., *O nową aksjologię i teleologię w dydaktyce ogólnej* [w:] *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4–5.
- Denek K., *Przywrócić edukacji sens wartości*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Denek K., *XX lat edukacji jutra u stóp Giewontu*, Sosnowiec 2014.
- Fertsch M., Pawłowska M., *Wartości preferowane przez uczniów, studentów i nauczycieli* [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1999.
- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny. Rodzina jako wartość w percepcji pokolenia młodzieży, rodziców i seniorów*, Rzeszów 2011.

- Furmanek W., *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Antropoinfosfera człowieka*, „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się”, Rzeszów 2013, nr 8.
- Furmanek W., *Antropoinfosfera w liczbach*, „Dydaktyka Informatyki. Informatyka wspomagająca całościowe uczenie się”, Rzeszów 2013, nr 8.
- Furmanek W., *Duchowość pracującego człowieka obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy (inspiracje kardynała Stefana Wyszyńskiego)* [w:] *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, Warszawa 2010.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Edukacyjne wyzwania globalizacji* [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014.
- Furmanek W., *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Konieczność ukierunkowania przygotowania zawodowego na wartości (introcepcja wartości w pracy zawodowej)* [w:] W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Kryteria oceny jakości pracy człowieka*, „Pedagogika Pracy” 1995, nr 26/27.
- Furmanek W., *Kryteria wartości (jakości) pracy człowieka* [w:] *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008.
- Furmanek W., *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Nauczyciel i edukacja wobec problemów rynku pracy* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2, Wyd. UAM w Poznaniu, Wydział Ped.-Art. w Kaliszu, 2007.
- Furmanek W., *Niektóre etyczne wymiary technologii informacyjnych, w tym Internetu*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy metodyki”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji* [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*, red. R. Wawer, M. Pakuła, Lublin 2014.
- Furmanek W., *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2014, nr 4.
- Furmanek W., *Nowa praca nauczyciela wyznacznikiem koniecznych zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4(87).
- Furmanek W., *(Po)nowoczesny spór o system wartości współczesnego człowieka* [w:] *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. C. Plewka, Szczecin 2013.
- Furmanek W., *Praca dobrem człowieka*, „Problemy Profesjologii”, Zielona Góra 2013, nr 2.
- Furmanek W., *Rewolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45.
- Furmanek W., *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Furmanek W., *Świat wartości osób pozostających bez pracy* [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów–Warszawa 2007.

- Furmanek W., *U źródeł problematyki godności człowieka* [w:] *Wartości w pedagogice. Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Uzależnienia od komputerów i technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9.
- Furmanek W., *Wpływ informatyki na różne dziedziny życia*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego”, red. A. Piecuch, W. Furmanek, Rzeszów 2011.
- Furmanek W., *Wychowanie do odpowiedzialności zadaniem edukacji informacyjnej*, „Dydaktyka Informatyki. Problemy teorii”, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Wychowanie w świetle wyzwań cywilizacji technicznej aktualnym problemem pedagogiki* [w:] *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom 2008.
- Furmanek W., *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2008.
- Furmanek W., *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów 2006.
- Furmanek W., *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy* [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.
- Furmanek W. (red.), *Wartości w pedagogice*, Rzeszów 2005.
- Furmanek W., Walat W., *Edukacja ogólnotechniczna – szanse i zagrożenia w dobie globalizacji* [w:] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2002.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy*, Kraków 1982.
- Galewicz W., *N. Hartmann*, Warszawa 1987.
- Ganowicz J., *W drodze do etyki wartości. Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997.
- Giza T., *Twórczość jako wartość w edukacji* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Góralski A., *Być nowatorem*, Warszawa 1990.
- Grzegorzczak A., *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983.
- Grzesiak J., *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
- Hartmann N., *Aktualny stan zagadnienia wartości* [w:] *Z fenomenologii wartości*, red. W. Galewicz, Kraków 1988.
- Hartmann N., *Problem wartości w filozofii współczesnej* [w:] W. Galewicz, *N. Hartmann*, Warszawa 1987.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Ickiewicz K., *Ojczyzna, naród i patriotyzm w nauczaniu Jana Pawła II*, „Kociński Magazyn Regionalny” 2008, nr 1.
- Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach* [w:] R. Ingarden, *Studia z etyki*, t. 3, Warszawa 1970.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Jan Paweł II, *O pracy ludzkiej (Encyklika „Laborem exercens”)*, Watykan 1981.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

- Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową* [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Jeruszka U., *Człowiek i zawód*, Warszawa 2010.
- Kamerschen D.R., McKenzie R.B., Nardinelli C., *Ekonomia*, Gdańsk 1991.
- Karpińska A., *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi” inspirowane refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata* [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań 2003.
- Kieras A., *Moralne wyzwania nauki i techniki*, Katowice 1992.
- Kluckhohn C., *Values and value orientation in the theory of action* [w:] *Toward a general theory of action*, eds. T. Parsons, E.A. Shils, New York 1951.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991.
- Kojs W., *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*, „Chowanna” 2012, nr 2.
- Kostkiewicz J., *Wartości współczesnej edukacji w Polsce. Próba diagnozy* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Kotłowski A., *Filozofia wartości i zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.
- Krasnodębska A., *Wartości edukacyjne w systemie aksjologicznym młodzieży* [w:] *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Lipiec J., *W przestrzeni wartości*, Kraków 1992.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, Warszawa 1975.
- Merton R.K., *Teoria i demokratyczny ład społeczny* [w:] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Orlik P., *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler Dietrich von Hildebrand)*, Poznań 1995.
- Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzna* [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. S. Ossowski, t. III, Warszawa 1967.
- 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.
- Parsons T., Shils E.A., *Motives and system of action* [w:] *Toward a general theory of action*, eds. T. Parsons, E.A. Shils, New York 1951.
- Pasterniak W., *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998.
- Pietrzak M., *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*, „Nasza Szkoła” 2007, nr 1.
- Popper K.R., *Wiedza obiektywna*, Warszawa 1992.
- Reber A.S., *The penguin dictionary of psychology*, Penguin 1995.
- Rokeach M., *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*, San Francisco 1968.
- Rokeach M., *The nature of human values*, New York 1973.
- Sawczuk W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000.

- Scheler M., *Dobra a wartości* [w:] R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.
- Scheler M., *Miłość i poznanie*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2000, nr 2.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.
- Scheler M., *Resentiment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1997.
- Scheler M., *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka* [w:] A. Węgrzecki, *Scheler*, Warszawa 1975.
- Schulz B., *Motywacja rzeczywistości* [w:] *Proza*, red. B. Schulz, Kraków 1973.
- Słowo Rektora KUL na Wielkanoc 2015 roku*.
- Sobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.
- Spanbauer J., *First in Education... Why not?*, New York 1987.
- Staniszkis J., *Trwa cicha rewolucja*, „Plus Minus” 2014, nr 42.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001.
- Stróżewski W., *O urzeczywistnieniu wartości* [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Szczyptański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szmyd J., *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. I, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Szmyd K., *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. I, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Sztumska B., *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich* [w:] *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.
- Sztumski J., *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992.
- Szymański J.M., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006.
- Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie*, „Znak” 1991, nr 9.
- Tarnowski J., *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Chicago 1991, vol. 6.
- Theiss W., *Słowo wstępne* [w:] *Mała Ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, Warszawa 2001.
- Tillman D., Colombina P.Q., *Wychowanie w duchu wartości*, Warszawa 2004.
- Tischner J., *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1981, 1993, 2011.
- Tischner J., *Refleksje o etyce pracy* [w:] *Świat ludzkiej nadziei*, red. J. Tischner, Kraków 1992.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005.
- Tyszcza A., *Abecadło wartości*, Zagnańsk – Podkowa Leśna 2014.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki* [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984.
- Wędzińska M., *Człowiek na drodze wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1.
- Wiatrowski Z., *Filozoficzne i moralne konteksty myślenia o pracy* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.
- Zajac A., *Pedagogika społeczna i pedagogika pracy wobec przemian cywilizacyjnych*, Rzeszów 2014.
- Zajac A., *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy*, Rzeszów 2013.